

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

FABIANE BITELLO PEDRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Produção Discursiva na Pesquisa Acadêmica (1997-2018)**

São Leopoldo

2020

FABIANE BITELLO PEDRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Produção Discursiva na Pesquisa Acadêmica (1997-2018)**

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

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna.

São Leopoldo
2020

P372f Pedro, Fabiane Bitello.
Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018)/ FabianeBitelloPedro. – 2020.
132 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna”.

1. Formação. 2. Formação continuada. 3. Docência. 4. Educação básica. 5. Discurso. I. Título.
CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

FABIANE BITELLO PEDRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Produção Discursiva na Pesquisa Acadêmica (1997-2018)**

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

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Aprovado em 28 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Rochele da Silva Santaiana – UERGS

Maurício dos Santos Ferreira – UNISINOS

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna – UNISINOS

Iba, Natasha, João e Joca,
só tenho a lhes dizer:
“[...] que meu amor não será passageiro,
[lhes] amarei de janeiro a janeiro,
até o mundo acabar” (Nando Reis)

AGRADECIMENTOS

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
(Carlos Eduardo Carneiro De Albuquerque Falcão;
Oswaldo Lenine Macedo Pimentel, *Paciência*, 1999).

Pensar nos agradecimentos sempre é um importante momento ao final da escrita da dissertação. Pensei em tantas formas de agradecer às ausências, aos esquecimentos, à falta de paciência, ao cansaço e à tensão que é escrever, entretanto, no finalzinho do percurso, nosso país e o mundo foi assolado por uma pandemia, algo que só havíamos visto em filmes, nas telas de cinema... mas 2020 começou assim, rodeado por uma ansiedade, por uma procura da *cura do mal* que chega silencioso e leva os amores de muitas pessoas.

Mesmo diante da pandemia, *a vida não para*, ela continua a pulsar e a nos cobrar mais tempo, fingindo que *tudo é normal*, mas não é. Escrever essa dissertação foi, para mim, uma superação. Superação profissional, mas, acima de tudo, pessoal, porque conjugar silêncios com a loucura deste ano, foi fingir *ter paciência*, mas eu sei que *a gente espera do mundo e o mundo espera de nós um pouco mais de paciência*, e a escrita foi a maneira como tentei transformar a dor em palavras e agradecer pode ser um bom exercício.

Agradeço à *paciência* da minha orientadora, professora Maria Cláudia, que sempre trouxe a necessidade de eleger as prioridades e de ter a coragem de colocar a minha formação, desta vez, como prioridade. Os pilares do nosso grupo de pesquisa: “saber, saber fazer e saber fazer com” fazem com que o nosso compromisso mútuo amplie ainda mais essa prioridade, porque representa o compromisso com ela e com colegas muito especiais, que fizeram meu percurso formativo com mais aromas, mais doce, mais leve e com um imenso rigor intelectual. Obrigada aos que continuam conosco e por tamanha gentileza acadêmica: Mandarin, Jonathan, Miriã, Renata

Cintra, Gilvânia, Audrei, Alessandra, Pâmela, Vivian, Kemilly, Jorge, Ruan, Ana, Lisiane e Isabela, e aquelas e aqueles que já concluíram sua passagem, Renata Scherer, Éderson, Laudete e Regina, mas que seguem multiplicando os pilares que a Professora Maria Cláudia tão docemente nos faz acreditar e defender.

Na mesma linha de compromisso acadêmico e afetivo, agradeço imensamente pela disponibilidade da banca examinadora, formada pela Professora Rochele Santaiana e pelo Professor Maurício Ferreira, que são pessoas singulares na vida profissional no mundo acadêmico, mas também na minha constituição enquanto professora da rede municipal de ensino, espaço no qual nossos caminhos se entrelaçaram antes de chegar aqui. Obrigada, Rochele e Maurício, por tamanho compromisso com a minha escrita e com o que ela dialoga!

Aos participantes do GIPEDI, também tenho muito a agradecer, em especial, à Professora Elí Fabris, com suas palavras e provocações tão pertinentes, cobertas de experiência e respeito ao percurso formativo de cada uma e cada um do nosso grupo, sempre reafirmando que todas e todos tínhamos espaço de fala e que nosso grupo ia além das fronteiras físicas da universidade, que ia além do que os olhos viam. Posso afirmar, Professora Elí, que tens toda a razão!

Agradeço às minhas colegas e amigas do CME/SL, mulheres maravilhosas e que vivem a educação na plenitude, nos espaços que têm o privilégio de contar com elas! Cada uma somou nessa caminhada, me estimulando e me dizendo que podia ficar tranquila, que elas dariam conta do dia a dia do Colegiado, mas quem saberia que passaríamos por essa loucura em 2020? Zaira, Caroline, Regina (mesmo que hoje não estejam mais no CME/SL, sempre estarão no coração), Andréia, Alessandra, Maria Isabel, Cláudia e Indiara, vocês me mostraram o quanto estar junto, mesmo distante, é um exercício de muito afeto e respeito!

Agradeço, também, às amigas e aos amigos distantes que tanto ajudaram, entendendo que a dissertação era importante pra mim e que, por isso, tomaram pra si a responsabilidade de me proteger, substituir em tudo o que foi possível e ouvir muitas vezes eu dizer que meus prazos estavam “estourados”! São amigas e amigos que construí nestes mais dez anos de UNCME-RS, dentre os quais quero agradecer demais à Maria Cristina, à Adriana, à Catiéle, à Leonara, à Larissa, à Ilse, ao Charles, à Silvana, à Márcia e à Elaine. E aqui também aproveito para agradecer aos amigos dos outros Estados, que também torceram tanto para a finalização desta dissertação

(a torcida se espalhou pelo Brasil), em especial à Vómea, ao Daniel, ao Jorge, à Ana Lúcia e ao Eduardo... vocês são importantes para mim!

E neste exercício de *paciência*, o maior exercício foram deles e delas: João Pedro, Joaquim, Natasha e Ângela! Família que exercitou a *paciência* e me fez entender que eu podia parar, que eles sabiam (e souberam) esperar. Pensando neles e nelas, me vem a letra da música Partilhar (composta por Rubel Brissola), que diz: *“eu quero partilhar, eu quero partilhar a vida boa com você. Não tem, pra trás, nada. Tudo que ficou tá aqui”* e sempre estará! Obrigada, meus amores, por saber que a *vida boa* só é vivida com vocês, hoje e sempre!

Ibanês, obrigada meu amor por todas as manhãs e noites estar junto a mim e perguntar: Como está, meu bem? Agradeço a cada café para despertar, às tacinhas de vinho para aquecer o corpo e a alma, que às vezes teimava em fraquejar. Obrigada pela companhia à luz do abajur, nas muitas madrugadas de escrita quando, em cada um destes momentos, tu me ensinaste que *“além do horizonte existe um lugar bonito e tranquilo pra gente se amar. Se você não vem comigo, nada disso tem valor. De que vale o paraíso sem amor. Se você não vem comigo, tudo isso vai ficar no horizonte esperando por nós dois”* (Roberto Carlos e Erasmo Carlos, Além do horizonte, 1975).

Pai e Mãe, que não estão mais aqui neste plano espiritual para acompanhar de perto mais essa conquista, obrigada por terem me cobrado tanto a persistência e a seriedade na vida, pois se não tivesse um fundamento, a vida teria sido muito mais dura! Amo vocês pra sempre!

E, por acreditar que somos protegidas e protegidos por eles, agradeço à minha Mãe de Santo, Mãe Ioli, mulher incrível e de força ímpar, que me ajuda a cada dia a ser melhor e a fazer a caridade, para que minha doce Mãe Oxum e o grande Xangô possam me conduzir ao caminho que é meu, a partir dos fundamentos da Umbanda, uma vez que ela é *“paz e amor. É um Mundo cheio de luz. É a força que nos dá vida e à grandeza nos conduz. Avante filhos de fé! Como a nossa lei não há! Levando ao mundo inteiro, a bandeira de Oxalá”* (Hino da Umbanda, composto por **José Manoel Alves**, 1962¹)!

¹ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/umbanda/914435/>. Acesso em 16 set. 2020.

Passos II

São passos continuados
Passos formados
Passos Conformados
Passos Inconformados
Inquietados passos
Passos a ocupar
Passo a problematizar
Espaço a pesquisar
Professoras e seus passos
O passo é o meu pensar
Pensar e investigar o passo
Passo a passo
(Cláudio Mandarino, s/d).

RESUMO

A presente dissertação analisa as discursividades que ancoram a produção acadêmica sobre formação continuada das professoras brasileiras da educação básica e de que modos essas discursividades constituem o que se entende como docência entre os anos de 1997 a 2018. A investigação está fundamentada nos campos dos estudos em docência, dos estudos sobre formação de professores e na perspectiva pós-estruturalista, e utiliza a pesquisa documental como procedimento metodológico para examinar o material empírico, composto seis trabalhos acadêmicos (cinco dissertações e um artigo vinculado a uma pesquisa em PPG). Para analisar a complexa trama das discursividades presentes no material empírico, foram organizadas três categorias analíticas: I – formação continuada no contexto do mercado, que está ancorada nos aspectos legais que regulam e, por vezes, burocratizam a educação brasileira, em especial o próprio contexto de formação continuada, fazendo emergir, dentre outros sentidos, a formação articulada ao empreendedorismo de si; II – em um contexto de formação continuada *ad aeternum*, é possível mostrar que menos de 40% das professoras brasileiras, segundo os dados do INEP do ano de 2017, tiveram acesso a algum tipo de formação continuada, o que ressalta ainda mais a ideia de que elas devem atuar sobre si mesmas e se responsabilizar individualmente pelo seu próprio processo de formação; III – como última categoria, a autoria e a (re)criação da formação continuada nos possibilita identificar e analisar outros modos das professoras se relacionarem com os espaços formativos aos quais tem acesso e como o *ethos de formação* é constituído nesta caminhada.

Palavras-chave: Formação. Formação Continuada. Docência. Educação Básica. Discurso.

ABSTRACT

This dissertation analyses the discourses that anchor the academic production on the continuing education of Brazilian female teachers of basic education and in what ways these discourses constitute what is understood as teaching between the years 1997 to 2018. The research is based on the fields of teaching studies, teacher training studies and the post-structuralist perspective. Documentary research is used as a methodological procedure to examine empirical material, consisting of six academic papers (five dissertations and one article linked to a PPG research). To analyse the complex web of discourses, present in the empirical material, three analytical categories were organised: I – continuing education in the context of the market, which is anchored in the legal aspects that regulate and sometimes bureaucratise Brazilian education, especially the very context of continuous professional development, bringing out, among other senses, the training articulated to entrepreneurship of the self; II - in a context of *ad aeternum* continuing education, it is possible to show that less than 40% of Brazilian female teachers, according to INEP data for the year 2017, had access to some type of continuing education, which further underscores the idea that they should act on themselves and take individual responsibility for their own training process; III - as a last category, the authorship and the (re)creation of continuing formation enables us to identify and analyse other ways in which female teachers relate to the formative spaces to which they have access and how the *ethos of formation* is constituted in this journey.

Keywords: Training. Continuing Education. Teaching. Basic Education. Discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Curso de formação continuada no Brasil, por região	101
Figura 2 - Participação em curso de formação continuada no Brasil, por região e estado (2014-2017) – parte 1	102
Figura 3 - Participação em curso de formação continuada no Brasil, por região e estado (2014-2017) – parte 2	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Continuada	59
---------------------------------------	----

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 01 - 1º Período	93
Excerto 02 - 2º Período	93
Excerto 03 - Compreensão da profissionalidade	96
Excerto 04 - Políticas educacionais e suas diretrizes.....	97
Excerto 05 - Valoração ou medição da profissionalidade docente	98
Excerto 06 - Os invisíveis	99
Excerto 07 - Formação continuada: compreensões 1º período.....	103
Excerto 08 - Formação continuada: compreensões 2º período.....	104
Excerto 09 - Reedição do Capital Humano	107
Excerto 10 - Empreendedorismo e competitividade docente	107
Excerto 11 - Formação <i>ad aeternum</i>	109
Excerto 12 - Função da escola e da formação continuada	110
Excerto 13 - Tensões e fundamentação da formação continuada na escola	111
Excerto 14 - Formação continuada e a autoria de si	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Utilizando apenas o descritor FORMAÇÃO CONTINUADA	34
Quadro 02 - Descritores na CAPES	35
Quadro 03 - Formação continuada + formação na CAPES.....	36
Quadro 04 - Resumo por ano da formação continuada na ANPEd	41
Quadro 05 - Formação continuada + formação na ANPEd	41
Quadro 06 - Números do descritor formação continuada no SciELO.....	42
Quadro 07 - Artigos selecionados no SciELO	42
Quadro 08 - Formação continuada no RDBU.....	45
Quadro 09 - Escolhas no RDBU.....	46
Quadro 10 - Produções acadêmicas em destaque: a escolha do material empírico.	49
Quadro 11 - Legislação nacional e os programas de governo (1996-2018).....	67

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
ATPCE	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Escolar
BBC News Brasil	British Broadcasting Corporation
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEd-RS	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CME/SL	Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPEFOR	Coordenação de Políticas de Formação do Professor
EDBU	Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELICSUL	Encontro das Licenciaturas da Região Sul
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FECME/RS	Fórum dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul
FEERS	Fórum Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
GEB	Gerência de Educação Básica
GEDP-RC	Grupo de Estudos e Debates Permanentes do Regime de Colaboração
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
GT	Grupo de Trabalho
GTPA	Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAD	Núcleo de Apoio Docente
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBE	Revista Brasileira de Educação
REDESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEED/PR	Secretaria de Educação do Paraná
SESI SP	Serviço Social da Indústria São Paulo
SME/SL	Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNCME-RS	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul
UNDIME/RS	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNIVAS	Universidade do Vale do Sapucaí
URI/FW	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai/Frederico Westphalen

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 PRODUTO DE SI	22
1.1 O trajeto: (re)começos de um percurso	27
2 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM TEMA INESGOTÁVEL	33
2.1 O que já foi pensado, estudado e falado	33
2.1.1 Garimpando a plataforma CAPES	35
2.1.2 O repositório da ANPEd como foco de análise	40
2.1.3 Alguns achados no SciELO	41
2.1.4 A garimpagem no Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS - RDBU45	
2.1.5 Concluindo as escolhas: elegendo o material empírico	48
2.2 Minhas escolhas para o trajeto	60
2.2.1 Olhares atentos pelo Caminho	64
2.2.2 A formação continuada no Brasil e a trama invisível dos discursos	67
3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS COMO MONUMENTOS E SEUS REGIMES DE VERDADES	75
3.1 Entremeios: possibilidades	80
4 FORMAÇÃO CONTINUADA: OUTROS CAMINHOS TRILHADOS	90
4.1 Parada nº 1: a formação continuada no contexto do mercado	92
4.2 Parada nº 2: o contexto de formação continuada ad aeternum	100
4.3 Parada nº 3: autoria e (re)criação da formação continuada	110
5 E AFINAL, O QUE ESSAS DISCURSIVIDADES TÊM A NOS DIZER?	118
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	131
APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO	132

APRESENTAÇÃO

Só eu sei as esquinas por que passei

Só eu sei [...]

Sabe lá o que é não ter e ter que ter pra dar

Sabe lá [...]

E quem será nos arredores do amor

Que vai saber reparar que o dia nasceu?

Só eu sei

Os desertos que atravessei

Só eu sei

(DJAVAN, 1984).

Iniciar sempre é difícil. Andar por novos caminhos, desnudar-se aos olhos das outras e dos outros é um exercício que se aprende ao escrever, mas, principalmente, ao escrever sobre o que se vive, se aprende e desaprende quando temos como meta escrever uma dissertação de mestrado.

Abro para as leitoras e leitores meu olhar de pesquisadora, ou melhor, de professora que se propõe a pesquisar outras professoras e outros professores. É este o objetivo desta pesquisa, um início que certamente não será o fim, um novo (re)começo, com novas lentes e com questões que me provocaram (e ainda provocam) alguns questionamentos frente às discursividades que atravessam e dimensionam a formação continuada das professoras da Educação Básica, do ano 1997 até 2018. O pano de fundo que permeia toda a pesquisa são campos teóricos dos estudos em docência, numa perspectiva pós-estruturalista, na formação de professoras e professores, no qual as discursividades² e os sentidos atribuídos ocupam a função tanto de ferramenta teórica quanto metodológica, baseado nos

² É importante destacar que no subcapítulo 3.1 *Entremeios: possibilidades*, abordo com maior profundidade o conceito de discurso, mas já cabe destacar que me ancoro nos estudos Michel Foucault, que, segundo Maurício dos Santos Ferreira e Clarice Salete Traversini, nos ensinou que “[...] as sínteses discursivas, que nos chegam e são aceitas como naturais do mundo social, precisam ficar em suspenso. Não é negá-las ou ignorá-las; é trazê-las para o centro da discussão e mostrar que resultam de uma complexa trama que as permite aparecer dessa forma neste momento.” (2013, p. 210). Tal perspectiva me possibilita a suspensão necessária para analisar e problematizar a discursividade envolvida no material empírico da presente dissertação, desnaturalizando “as verdades” que estas produções acadêmicas buscam imprimir no meio educacional.

estudos foucaultianos, e contribui para o desenvolvimento da pesquisa que ora apresento.

Cabe também destacar que a presente produção acadêmica é fruto do grupo de pesquisa do qual faço parte, com isso, ela compõe outras escritas e dá andamento à pesquisa da professora Maria Cláudia Dal'Igna, intitulada “A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero”. A pesquisa “guarda-chuva” do nosso grupo de pesquisa, que tem como objetivo central descrever e analisar os significados atribuídos às expressões de afeto, amor e cuidado, em uma literatura pedagógica recomendada para a formação inicial de professores, me deu condições de possibilidade de questionar a formação continuada, a qual as professoras da Educação Básica tem acesso (ou não) durante o seu percurso profissional.

O primeiro capítulo, intitulado “Produto de si”, inicia esta dissertação, mas também trata do início da minha história, apresentando todos os (re)começos do meu percurso profissional e, acima de tudo, abordando sobre o quão significativo minha trajetória formativa foi e é, sendo aquela que me define enquanto profissional da Educação. Neste mesmo capítulo, apresento também o pós-estruturalismo, que é um dos campos nos quais busco fundamentação para realizar os seguintes questionamentos:

- Que discursividades ancoram a produção acadêmica sobre a formação continuada das professoras brasileiras da educação básica, em períodos distintos: 1997-2018?

- De que modos essas discursividades constituem o que se entende como docência da educação básica nesses períodos distintos?

O segundo capítulo, “Formação continuada: um tema inesgotável”, traz um minucioso estado da arte, que também constitui os primeiros passos do caminho metodológico que me desafiei a fazer nesta pesquisa. A ideia foi estabelecer relações e afastamentos entre as muitas pesquisadoras e pesquisadores que já investigaram o tema, articulando as discussões com os temas da formação e da docência, nos dois espaços temporais que estabeleci: 1997 a 2007 (período pós LDBEN) e 2008 a 2018 (pós década da educação e também período com o maior acúmulo de pesquisas sobre a formação continuada). Destaco, aqui, um segundo campo teórico, da Formação de Professores, o qual fundamenta esta pesquisa.

Em “Produções acadêmicas como monumento e seus regimes de verdades”, terceiro capítulo desta pesquisa, apresento a metodologia qualitativa, envolta aos caminhos que me propus a trilhar dentro da pesquisa documental e das discursividades, em diálogo com o conceito de regimes de verdade, numa perspectiva foucaultiana. Tive o cuidado de também apresentar as seis produções acadêmicas e as cinco pesquisadoras e o pesquisador, que me acompanharam durante a pesquisa e, como um breve ensaio do porvir, o que elas provocaram em mim no “primeiro” contato.

O quarto capítulo, “Formação continuada: outros caminhos trilhados”, é o momento no qual mergulho nas três questões orientadoras, que por vezes indiquei como basilares para as condições de possibilidade para responder o problema de pesquisa. As questões que mobilizaram três paradas, as quais intitulei “Parada nº 1: a formação continuada no contexto do mercado”, “Parada nº 2: o contexto de formação continuada *ad aeternum*” e, por fim, a “Parada nº 3: autoria e (re)criação da formação continuada” e fui tratando ponto a ponto e apresentando as discursividades que foram surgindo nas seis produções acadêmicas.

Em “E afinal, o que essas discursividades têm a nos dizer?”, apresento as conclusões da pesquisa e apresento o termo “empresárias de portfólio” dentro do contexto das discursividades que atravessam esta escrita.

No Apêndice A, apresento meu percurso formativo neste processo de escrita da dissertação e tudo aquilo que entendo, juntamente com a minha orientadora, professora Maria Cláudia, ter sido fundamental para atingir o rigor que essa escrita merece. Trata-se de uma escrita carregada de afetos, de olhares atentos e acompanhada pelos três princípios pedagógicos do grupo de prática de pesquisa que componho, elaborados e sustentados por nossa orientadora: o “saber, o saber fazer e o saber fazer com”, tão significativos para a nossa constituição enquanto pesquisadoras e pesquisadores, vivenciando uma bela partilha acadêmica.

A caminhada foi longa, dura, mas a certeza de ter caminhado com elas e eles me deu o acalento de estar acompanhada, e muito bem, por sinal!

1 PRODUTO DE SI

O que haveria aqui, então seria o retrato de um professor estudando o ofício de professor ou, talvez, tentando compor um curso (ou uma classe), em que a natureza desse ofício possa não só se fazer presente para os demais, mas também, sobretudo, para si mesmo. (BONDÍA, 2018, p. 11).

Jorge Larrosa Bondía, no excerto acima, retrata o momento no qual estou escrevendo a dissertação, em que inicio um percurso de professora, estudando outras professoras³, na busca de estabelecer significações para a posição que ocupamos, mas acima de tudo, empreender em novas searas.

Pensar num retrato de uma professora estudando o seu ofício me leva a montar a minha fotografia como professora mas, acima de tudo, a me compreender como “sujeito que se produz em uma prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, em uma prática de educar”, como afirma Marcos Villela Pereira (2016, p. 13).

Por isso, início falando da minha trajetória, da professora que fui me constituindo, a partir dos caminhos que escolhi para o exercício da prática docente.

Pode-se dizer que um começo possível para a docência foi uma Escola de Educação Infantil privada em São Leopoldo⁴, no início da década de 90, no mesmo

³ A escrita sempre é carregada de escolhas, e na presente dissertação, utilizo as referências observando o gênero feminino quando trato das professoras e dos professores que permeiam meu foco de pesquisa. Essa escolha é justificada nas constatações diárias dentro das escolas, espaço de uma grande maioria de professoras, mas também com base nos dados obtidos a partir do Censo do Professor, realizado desde o ano de 1997 no território brasileiro. Em 1997, possuíamos 1.617.611 professoras e professores, sendo que 1.386.089 eram professoras, 227.975 eram professores e 3.547 profissionais não informaram o gênero (BRASIL, 1999). Acompanhando o recorte temporal que me provoqueei durante a pesquisa, em 2007, os dados do Censo constataram 1.882.961 professoras e professores na Educação Básica brasileira, abrangendo todas as administrações educacionais (federal, estaduais, municipais e privadas), nas quais 1.542.925 eram professoras (2009). De acordo ainda com os dados, podemos constatar que em 2007 a cada etapa da Educação Básica há uma redução da presença das professoras de maneira mais modesta na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental - 97,9% na creche; 96,1% na pré-escola; 91,2% nos anos iniciais; 74,4% nos anos finais e 64,4% no Ensino Médio (BRASIL, 2009), mas no Ensino Superior, observamos que 46,7% dos profissionais são professoras e 53,3% professores (BRASIL, 2009). Já no Censo de 2017 (BRASIL, 2019), observamos a hegemonia das professoras, em número menor do que o apresentado em 2007, mas que confirma que o campo da Educação Básica é formado por uma grande e expressiva maioria de professoras. Esta escolha também dialoga com o grupo de pesquisa que componho, onde desenvolvemos pesquisas sobre docência e formação fundamentadas nos estudos de gênero, e defendemos um uso linguístico que provoque a reflexão e o diálogo sobre a “[...] presença das mulheres na carreira indicando uma ruptura com a tradição e/ou prática linguística na qual são utilizados vocábulos generalizadores masculinos, em detrimento das mulheres, ou seja, intenta-se explicitar que o todo não é masculino, mas sim formado por homens e mulheres.” (FABRIS; DAL’IGNA; KLAUS, 2013, p. 71).

⁴ Cidade localizada no Rio Grande do Sul, na região metropolitana de Porto Alegre, às margens do Rio dos Sinos, composta por 236.835 habitantes, de acordo com a estimativa do IBGE em 2019,

período em que ingressei no Curso Normal – Magistério, no então denominado 2º Grau. Essa Escola foi minha parceira durante todo o percurso do Curso Normal e após a conclusão do mesmo também. Ali pude exercitar ser professora de creche⁵, com crianças na faixa etária de três anos de idade, explorando e aprendendo com elas o significado da docência, do conviver e de encontrar possibilidades de aprendizagens em cada espaço da escola, além de entender que o tempo delas é

[...] o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo como os adultos. A temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência. (CARVALHO, 2015, p. 1).

Provocada pelo tempo que as crianças da Educação Infantil me ensinaram a compreender e vivenciar, percebi que precisava também me desafiar em novas aprendizagens e, com isso, em 1998, fui ser professora em uma Escola Estadual no município de Novo Hamburgo⁶, cidade limítrofe a São Leopoldo. Deslocar-me da realidade de uma escola privada na região central para uma escola pública na periferia de Novo Hamburgo foi um grande desafio pessoal e profissional, pois a professora que até então eu havia me constituído, a partir daquela Escola Estadual, retomaria novo “retrato”, não menos instigante, mas que certamente ampliou e abriu novas possibilidades para a professora que hoje sou.

considerada o berço da imigração alemã do Brasil, que aportou aqui em 25 de julho de 1824. É importante resgatar que anterior a vinda dos/as imigrantes, segundo Eliege Moura Alves (*In*: ARENDT; WITT, 2011), nossas terras foram a morada de tribos indígenas (kaingang e carijós), negros/as escravos/as e açorianos/as.

⁵ Nesse período, a Educação Infantil ainda engatinhava para conquistar o espaço que a Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso IV (original), lhe abriu, trazendo como dever do Estado a garantia de atendimento em creche e pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 93994/1996, a Educação Infantil conquista de fato o espaço da primeira etapa da Educação Básica, mas a construção efetiva como uma política pública é viés de grandes e profundos debates na sociedade, que ainda reluta a compreender que passamos do local para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos e suas filhas para ganhar o pão de cada dia, para ser espaço de construção de aprendizagens, vivências e da indissociabilidade entre o educar e o cuidar.

⁶ A distância entre as áreas centrais de São Leopoldo e Novo Hamburgo é de cerca de 11,3 km, de acordo com o site Google Maps. O IBGE estima que a cidade de Novo Hamburgo possui 246.452 habitantes (BRASIL, 2018, p. 104), distribuídos em 223,821km².

Nessa Escola Estadual, onde possuía unidocência⁷ com uma turma de quinta série⁸, fui provocada a buscar maior formação profissional, o que me levou, no ano seguinte, 1999, a ingressar na Licenciatura em História, na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, na cidade de Canoas-RS. Um novo retrato de professora tomava forma, pois ali nascia a professora historiadora, cheia de novas perspectivas e uma gama de dúvidas sobre o olhar que tinha de si mesma, pois a Licenciatura provocou diversas desconstruções nas certezas que trazia comigo, como sujeito social e como professora.

Tomada pela inquietação, me desafiei a dar continuidade às minhas metas, em lembrar que o meu tempo também precisa ser oportunidade, como diz Rodrigo Saballa Carvalho (2015). e então, no ano de 2000, fui nomeada no meu primeiro cargo em São Leopoldo, como professora concursada da rede municipal de ensino.

A primeira escola para a qual fui designada em São Leopoldo foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Professora Dilza Flores Albrecht, situada em um dos bairros mais populosos da periferia da cidade, o bairro Feitoria. A Escola Dilza, como é carinhosamente conhecida na rede municipal, é uma das instituições que carrego no coração até hoje, não só pelas aprendizagens constituídas com o grupo de professoras, mas também pelo prazer das amigadas, o que transpõe o campo profissional e me fez amadurecer - e muito - como professora.

Na Escola Dilza, tive a oportunidade de colocar a professora historiadora em prática, trabalhando com estudantes da quinta série nas disciplinas de História, Geografia (desafio muito grande para mim) e Ensino Religioso (para completar minha carga horária semanal em sala de aula). Eu possuía três turmas e pude experimentar a História, seu contexto e problematizar os livros didáticos a partir da relação entre as questões cotidianas e a atuação de cada sujeito dentro da organização da sociedade

⁷ Segundo a pesquisadora Sara Caixeta (2017), a professora unidocente é “[...] caracterizado/a como um/a profissional que trabalha ensinando as várias matérias de ensino (ciências, artes, literatura, matemática, história, geografia, língua portuguesa, educação física etc.), que para Saviani (2009) guarda uma relação com os campos do conhecimento ou domínios da cultura que compreendem o conteúdo do ensino que compõe o currículo escolar.”

⁸ Atualmente, a quinta série sua denominação alterada para sexto ano, a partir da Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que trouxe a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando sua duração de oito para nove anos. Municípios, Estados e o Distrito Federal tiveram prazo até o ano de 2010 para implementar esta obrigatoriedade e, conseqüentemente, a reorganização da oferta do Ensino Fundamental, tendo em muitos sistemas o funcionamento concomitante das duas ofertas: um Ensino Fundamental composto por oito anos e outro por nove anos.

que vivemos. Foram experiências incríveis, que levaram a uma nova organização do currículo na Escola, com debates calorosos nas reuniões pedagógicas e uma nova perspectiva para a prática docente.

Como a vida sempre traz também muitos desafios e novos caminhos, no ano de 2004, solicitei alteração de designação para outra escola, sendo que nos anos de 2004 e 2005 fui professora de História na EMEF Doutor Paulo da Silva Couto, situada no bairro Campina, também periferia da cidade de São Leopoldo. Nesta Escola, dei continuidade ao processo de constituição da professora historiadora, pois trabalhei com turmas de sexta e sétima séries, no componente curricular História, além de dar continuidade à Licenciatura (concluindo-a somente em 2007).

Provocada por um convite recebido através de uma colega e grande amiga, no ano de 2005, fui desafiada a secretariar o Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo – CME/SL. Durante aquele ano (2005), me dividi entre a Escola e o CME/SL, exercitando num a professora historiadora e no outro a professora secretária executiva de órgão colegiado⁹, respectivamente. Num primeiro momento, pode-se imaginar que são papéis que se somam, mas na vida prática e no planejamento do cotidiano, a efetivação dos compromissos nos dois espaços acabaram por se sobrepor e, em janeiro de 2006, me despedi da EMEF Paulo Couto e me dediquei exclusivamente¹⁰ ao CME/SL, espaço onde estou designada até o momento.

O CME/SL¹¹ é um dos grandes responsáveis pelo surgimento e inquietação da pesquisadora, pois foi nele que me vi ainda mais desafiada a aprofundar os processos

⁹ Segundo Genuíno Bordignon (2009), os conselhos municipais de educação são a verdadeira efetivação da gestão democrática dentro da Educação brasileira, uma vez que são órgãos representativos da sociedade civil, que podem e devem debater junto ao Poder Executivo municipal suas ações e estruturar políticas públicas efetivas para o campo educacional. A história dos conselhos de educação no Brasil se inicia nos tempos do império, na então Província da Bahia, através da Lei Provincial nº 172/1842, com a criação do *Concelho de Instrução Pública* (grafia original), chegando à Constituição Federal de 1934, regulamentado pela Lei Federal nº 176/36, dando origem a Conselho Nacional de Educação (1936-1961), com a atribuição de elaborar o Plano Nacional de Educação, que foi organizado e arquivado em 1937. A Constituição de 1934 e a de 1946 deram espaço, pela primeira vez, para os conselhos de educação, conjuntamente com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1961, que abordou a constituição, estrutura e as funções do então Conselho Federal de Educação, além de determinar que fossem criados os conselhos estaduais. Os CMEs mais antigos do Brasil ficam no Rio Grande do Sul, nas cidades de Candelária (1936) e Novo Hamburgo (1958).

¹⁰ Em duas situações de recorte temporal extremamente curtos, estive designada em duas outras EMEFs, com tempo inferior a um mês em cada uma das instituições.

¹¹ O CME/SL foi criado através da Lei Municipal nº 1.680/1972, mas constituído efetivamente a partir da Lei Municipal nº 5.225/2005, de caráter consultivo, fiscalizador e deliberativo, além de assessoramento da Prefeitura.

de pesquisa, análise e interpretação de dados e realidades que rodeiam a Educação municipal. Dentro dele, já ocupei também os espaços de Assessora Técnica, com a responsabilidade de instrumentalizar e apoiar tecnicamente (a partir de estudos da legislação em vigor) as/os Conselheiras/os na emissão de atos normativos para o Sistema Municipal de Ensino – SME/SL¹² e hoje, como Conselheira, estou na presidência do Colegiado, representando as professoras das escolas públicas municipais de ensino fundamental de São Leopoldo.

No ano de 2011, concluí a Especialização em Educação, com foco na gestão do cuidado da escola que protege, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e continuei dando cada vez mais espaço para a pesquisadora, dentro do CME/SL. No ano anterior (2010), já como Conselheira de Educação, me aproximei da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, seccional do Rio Grande do Sul – UNCME-RS¹³, compondo a Diretoria Executiva da instituição, no cargo de segunda Secretária.

Desde 2015, estou atuando como Coordenadora Estadual da UNCME-RS, organizando e administrando uma instituição com mais de quatrocentos e trinta municípios do Estado filiados, além de ocupar diversos espaços em nível estadual, dentre eles o Fórum Estadual de Educação – FEERS e o Grupo de Estudos e Debates Permanentes do Regime de Colaboração – GEDP-RC (espaço de colaboração junto ao Conselho Estadual de Educação – CEEEd-RS, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/RS e a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC), defendendo a importância dos órgãos de controle social, ainda mais no

¹² BORDIGNON (2009, p. 23) traz que a “[...] a criação dos sistemas de ensino se enraíza profundamente no processo político da construção da democracia e consolidação do regime federativo, pela gradativa afirmação da autonomia, vale dizer, das unidades federadas. Esse processo veio carregado de tensões e movimentos entre centralização e descentralização, entre poder central e poder local, entre unidade e valorização da diversidade nacional.”. Eu tive a grande oportunidade de participar de todo o processo de organização e instituição do SME/SL, no ano de 2007, ampliando as funções e atribuições do CME/SL para mobilização, controle social, proposição, normatização e fiscalização. Para quem deseja compreender um pouco mais a respeito das ações e atribuições de um CME, sugiro a visita ao blog: www.conselhomunicipaleducacaosl.blogspot.com. Acesso em 17 set. 2020.

¹³ A UNCME-RS é uma instituição sem fins lucrativos, organizada através de uma associação que congrega e representa todos os CMEs do Estado. Sua existência é desde o ano de 1992, quando ainda possuía a denominação de Fórum dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul – FECME/RS, passando à atual denominação em 2009. Para maiores informações a respeito da UNCME-RS, sugiro o acesso ao site www.uncmers.com.br. Acesso em 17 set. 2020, que retoma a trajetória democrática dos colegiados no nosso Estado e as ações que a instituição desenvolve

período em que vivemos, em que estes têm sido atacados fortemente pelo Governo Federal brasileiro.

Apresentar a minha trajetória profissional é dialogar com o que ela representa nos diferentes tempos e espaços que ocupei e ocupo até hoje. Tempos e espaços que, por vezes, aparentam o trilhar de outros caminhos, mas que, na verdade, compõem a minha história, com suas muitas descontinuidades e, parafraseando Michel Foucault (2017b, p. 83), “[...] não [...] têm] por fim encontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos [...]; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam.”.

Ser professora, para mim, vai além do campo educacional, acaba por ser a diferença que busco, diferença essa que vem me constituindo e provocando a procurar nestas descontinuidades que me constituem, considerando que as singularidades da professora, conselheira, pesquisadora não se separam de todo o contexto que eu venho sendo enquanto pessoa e trabalhadora, porque, na verdade, tudo diz respeito a quem sou, experimentei/experimento a “[...] segmentaridade, a descontinuidade e a prática de si como algo singular” (PEREIRA, 2016, p. 19), produto da minha existência.

E para entender este produto de si, me desafio a estudar as discursividades produzidas a respeito da docência nesta dissertação, a encontrar nas descontinuidades desta produção, com foco na formação continuada, os muitos recomeços que nos atravessam na constituição da docência. Caminhos que trilho, que não findarão com esta escrita, mas que apresento nos próximos capítulos.

1.1 O TRAJETO: (RE)COMEÇOS DE UM PERCURSO

[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz de si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade [...] é uma diferença produzida no sujeito. [...] A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. (PEREIRA, 2016, p. 35).

Então, a professoralidade é um conceito importante, porque me permite pensar o que me difere das demais, o que já fui. E o que posso vir a ser, tornar-se. Ela é

instável e sempre em movimento. É o por vir, que conjugado à minha identidade, me faz ser o que sou e a desacomodar-me enquanto professora em construção.

As inquietações que me acompanham, dentro da minha professoralidade, fizeram com que novas questões me afetassem, novas perguntas e novos olhares a partir do que outras professoras também elaboraram a partir das suas diferenças na ação docente. E é isso que vem por aí.

O assunto está sempre no pano de fundo e, de alguma maneira, é sempre inalcançável e inesgotável. O assunto, digamos, é o que é pensado (estudado, conversado) e, ao mesmo tempo, o que dá o que pensar (o que estudar, o que falar), e ao mesmo tempo o que fica por pensar (por estudar, por falar). De fato, a tarefa do professor consiste em dar a pensar o assunto mas, simultaneamente, em mantê-lo como ainda não pensado. (BONDÍA; RECHIA, 2018, p. 65).

Jorge Larrosa Bondía e Karen Rechia em “P de professor”, provocam-me imensamente com o verbete ‘assunto’, e o excerto traduz a importância do pano de fundo que permeia a pesquisa que me mobiliza nesta pesquisa: a formação continuada¹⁴ e todo o emaranhado do que há para ser estudado e falado do que já foi estudado e falado por outras professoras. O desafio que me mobiliza nesta parte da escrita é traduzir as inquietações a partir do que já foi estudado e problematizar, quem sabe, o que ainda não foi falado.

A cada nova etapa da minha vida profissional, uma nova (re)elaboração daquela professora que fui nas turmas de Educação Infantil acabou por me (re)inventar nos espaços que passei nestes quase de vinte e seis anos de profissão. As diferenças que me (trans)formaram na professora de hoje contribuiram para um grande amadurecimento, mas ao mesmo tempo me inquietam e trazem para o momento atual o pano de fundo da pesquisa que me mobiliza: a formação continuada. Esse tema tem sido estudado por uma grande parcela de pesquisadoras e pesquisadores, sendo que na plataforma CAPES encontrei 154.041 resultados, nas diferentes áreas do conhecimento e nos grandes campos, mas que me dá condições

¹⁴ Sempre que utilizar “formação continuada” nesta dissertação, estou apoiada nos conceitos elaborados por Nóvoa (1992; 1998) e Freire (1993; 1996; 1997; 2000; 2001; 2003), na ansiedade de quebrar os paradigmas de que ela (formação continuada) serve para reparar uma formação inicial deficitária e carente conceitualmente, além de ser minimizada como espaço de treinamento profissional.

de possibilidades de organização de novas categorias, as quais me detenho a apresentar, antes de trazer o problema central.

Dentro da formação continuada, buscando organizar a delimitação do tema, analisando a legislação nacional e as transformações que acompanharam os processos históricos da temática que me mobiliza, procurei pontos de convergência legais com as pesquisas encontradas nos quatro repositórios que utilizei para construir o estado da arte, que me apresentou o material empírico que será analisado na continuidade desta pesquisa.

Frente a este exercício, estabeleci como marco temporal inicial o ano de 1997, um ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, aprovada em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394/1996, que, dentre outras conquistas democráticas e de avanços na garantia da qualidade social da Educação brasileira, estabelecia, em seu artigo 62, que a formação exigida para as professoras atuarem na Educação Básica seria “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” e “[...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” (BRASIL, 1996). Em 06 de dezembro de 1999, através do Decreto nº 3.276, este artigo, além do 61 e 63, foi regulamentado, incluindo assim, no inciso IV, do art. 2º a necessidade de uma “[...] articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e **processos de formação continuada.**” (BRASIL, 1999, grifo meu).

Ainda, na procura por estabelecer a delimitação da pesquisa, optei em trabalhar com dois decênios, portanto, o primeiro deles será de 1997 a 2007, articulando a legislação que organizava a formação continuada e um pequeno número de pesquisas que pude constatar no estado da arte sobre a temática neste primeiro decênio¹⁵, uma vez que o maior desafio do Brasil no período era a formação inicial, principalmente na região nordeste, que segundo os dados do Censo 1998 (BRASIL, 1998, p. 99), contava dentro da Classe de Alfabetização com, por exemplo, 4.981 professoras com o ensino fundamental incompleto, o que dava à região tristes 70% do total das profissionais com este grau de formação no Brasil (o total era de 7.107 profissionais

¹⁵ Citando apenas o repositório da CAPES, entre 1997 a 2007, encontrei 1.382 pesquisas sobre formação continuada, sendo que em 1997 observei o pequeno número de 16 produções. Já no segundo decênio que estabeleci, 2008 a 2018, encontrei 5.225 resultados, o que nos dá 378% a mais de produções acadêmicas dentro da plataforma CAPES.

sem o ensino fundamental completo). Só a Bahia, a Classe de Alfabetização contava com 1.344 professoras alfabetizadoras, que provavelmente sabiam “apenas ler e escrever”, conforme expresso nos dados do Censo 1998.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011, estabelecido pela Lei Federal nº 10.172/2001, no Capítulo IV – Magistério da Educação Básica, na Meta 10 – Formação dos Professores e Valorização do Magistério, traz como necessidade a “[...] implementação de políticas públicas de formação inicial e **continuada** dos profissionais da educação” como “uma condição de avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 2001, p. 64, grifo meu).

O segundo período que estabeleci como continuidade para a pesquisa, 2008 a 2018, concentra uma crescente e considerável produção acadêmica dentro da formação continuada, situação que constatamos frente ao estado da arte que será apresentado no próximo capítulo. Somado à legislação nacional, que também estabeleceu no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024¹⁶, conforme a Lei Federal nº 13.005/2014, uma Meta específica para a formação continuada (Meta 16), propõe “[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica **formação continuada** em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (grifo meu).

A Meta 16 é dividida em dois objetivos centrais, chamados de indicadores para fins de monitoramento, sendo que o Indicador 16A trata do percentual de professoras da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu e o Indicador 16B, que me mobiliza, fala do percentual de professoras da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2018, publicou o monitoramento referente às 20 metas do PNE, fazendo uma série histórica a partir dos dados oficiais nacionais, e o Indicador 16B levou em consideração o Censo da Educação Básica de 2012 a 2017. Segundo o INEP, em 2017, 35,1% (787.042 em números absolutos) das professoras da

¹⁶ É composto por 20 metas e 254 estratégias, sendo fruto do intenso debate e organização social dentro das Conferências Nacionais de Educação – CONAEs, realizadas entre os anos de 2010 e 2014.

Educação Básica¹⁷ participaram de algum curso. No ano de 2014, possuíamos no território brasileiro um percentual de 31,6% e com um crescimento deveras modesto, esta é uma das metas que teremos grande dificuldade em atingir até o final do decênio, ainda mais com o crescente corte orçamentário que as políticas do Ministério da Educação vêm sofrendo, principalmente no ano de 2019. Segundo o site BBC News Brasil (Os Seis Números..., 2019), o Governo Federal, sob o comando do Presidente Jair Messias Bolsonaro, teve um contingenciamento no orçamento de 5,8 bilhões em diversas pastas, atingindo, inclusive, a execução do PNE 2014-2024.

Com a ideia de Gilles Deleuze (*In: Foucault, 2017, p. 32*), de que “[...] não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas” e, compreendendo que a formação continuada é um campo de fértil pesquisa dentro da Educação, mobilizo-me na presente dissertação a estudar e falar a respeito do que já foi estudado e falado por outras pesquisadoras e pesquisadores sobre o tema. Entendo que os caminhos que segui poderiam ser outros, mas que as escolhas que fiz me levam ao seguinte problema:

- *Que discursividades ancoram a produção acadêmica sobre a formação continuada das professoras brasileiras da educação básica, em períodos distintos: 1997-2018?*

- *De que modos essas discursividades constituem o que se entende como docência da educação básica nesses períodos distintos?*

Para responder com qualidade ao final desta pesquisa as perguntas aqui apresentadas, destaco, ainda, algumas questões que orientam as análises desenvolvidas. Não são, portanto, perguntas de pesquisa, mas questões orientadoras de caráter analítico.

- *A partir das discursividades analisadas, que docência(s) podemos afirmar que se estabelecia(m) em cada período e quais os principais pontos de convergência e divergência frente às garantias legais da profissão?*

¹⁷ Levando em consideração somente as professoras em regência de classe (sala de aula) na educação básica e cursos de formação continuada com carga horária mínima de 80 horas, nas seguintes áreas: “[...] creche – 0 a 3 anos; ii) pré-escola – 4 e 5 anos; iii) anos iniciais do ensino fundamental; iv) anos finais do ensino fundamental; v) ensino médio; vi) educação de jovens e adultos (EJA); vii) educação especial; viii) educação indígena; ix) educação do campo; x) educação ambiental; xi) educação em direitos humanos; xii) gênero e diversidade sexual; xiii) direitos da criança e do adolescente; xiv) educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana; xv) intercultural – outros; e xvi) outras áreas (Brasil. Inep, 2016, p. 374-5).” (BRASIL, 2018, p. 276).

- Analisando cada período, quais os pontos de tensão e atenção dentro de um contexto de formação *ad aeternum* num país onde nem 40% das profissionais tem acesso à formação continuada?

- Quais eram/são as condições de possibilidade para estabelecer pontos de atenção e tensão nos processos de (re)criação na formação continuada nos períodos analisados?

Mobilizada por minha história profissional e também a partir das relações com o grupo de pesquisa no qual estou inserida, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças – GIPEDI¹⁸, que tem como característica a interinstitucionalidade e traz como proposição “[...] conhecer e problematizar os discursos e as verdades construídas sobre a docência na cultura, em articulação com as diferenças culturais de gênero, de sexualidade, de raça/etnia, entre outras” (FABRIS; DAL’IGNA; SILVA, 2018, p. 9), ressalto que a intenção de pesquisar a formação continuada frente às produções de outras pesquisadoras e pesquisadores me levou ao cuidado de não comparar um período com o outro ou mesmo julgar as linhas propostas por cada autora e autor, mas de tecer os fios da formação continuada e a partir de agora estes se tornam monumentos¹⁹.

¹⁸ O GIPEDI, criado em 2015, é um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS e à Linha de Pesquisa II, que dialoga com a “Formação de Professores, Currículos e Práticas Pedagógicas”. Ele integra a pesquisa, o ensino e a extensão desenvolvidos em rede, por pesquisadoras e pesquisadores nacionais e estrangeiros (interinstitucionalidade). De acordo com Fabris, Dal’Igna e Silva (2018, p. 9), o GIPEDI se propõe à compreensão de “[...] que a cultura é produtora de ‘verdades’ que necessitam ser examinadas criticamente, seja em seu processo de fabricação, seja em seus efeitos, problematiza-se um conjunto de pedagogias (cinema, televisão, revistas, jornais, publicidade, mídias digitais, entre outras) que produzem modos de ser e de agir de docentes, bem como cada vez mais fazem parte das práticas pedagógicas contemporâneas.”

¹⁹ Numa ideia dos documentos como monumentos, esta pesquisa busca em Foucault a significação para tal conceito, dando às produções acadêmicas uma distinção que não tem como objetivo avaliar a “verdade” que as autoras e o autor buscaram imprimir através de sua escrita. Caminhei para a perspectiva de olhar estas produções com novas lentes, vendo-as vivas e com possibilidades de trabalhá-las no seu interior, (re)organizando, recortando, (re)distribuindo, (re)ordenando e repartindo novos níveis, para definir novas unidades, conjuntos e séries (FOUCAULT, 2017) dos discursos que as permeiam. No Capítulo 3, aprofundo ainda mais esta ideia e alinho as possibilidades que têm me mobilizado frente aos documentos que compõe o material empírico.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM TEMA INESGOTÁVEL

[...] assunto [...] é o que interessa, o que a todos concerne, isso no que todos os falantes estão implicados ou complicados, isso que está em meio e sobre o que se fala, o que se lê, se pensa, se discute. [...] Um assunto que pressuponho que é de interesse de todos (ou pelo qual trato de interessar a todos) e que é, desde então, inesgotável. (BONDÍA; RECHIA, 2018, p. 63-64).

Bondía e Rechia, ao conceituarem a palavra ‘assunto’ no livro “P de professor”, expressam o que me mobilizou no início do processo de elaboração desta pesquisa, na ideia de um tema inesgotável, que perpassa por muitos sujeitos, implicados ou não, mas que discutem em um ou em muitos momentos do seu percurso profissional, a formação continuada. Essa formação tem para cada professora uma perspectiva, dialogando e permeando seus percursos pessoais e profissionais.

O assunto que concerne como veio central nesta busca, será o elo entre os anos 1997-2018, as relações entre os diferentes bancos de dados e as discursividades dos ‘falantes’, a princípio por suas provocações iniciais, que aqui seriam o título, suas palavras-chave e resumos, me levarão a estreitar a leitura, com o pensamento e as discussões de cada pesquisadora e pesquisador se propôs na sua escrita. Aqui já apresento um exercício analítico, que a dialoga com a perspectiva que apresentada no capítulo anterior, que apresenta o centro da pesquisa: as discursividades das professoras, envoltas no contexto da educação básica dessas duas décadas.

Para tanto, como diria Foucault (2017a, p. 36) “[...] a partir de relações corretamente descritas, conjuntos que não ser[ão] arbitrários, mas que, entretanto, teriam permanecidos invisíveis”, me proponho, agora, a apresentar o início, a caminhada pelos caminhos já percorridos, mas com novas lentes, categorizando cada plataforma, de acordo com a minha vivência profissional e com a estrada que já percorri.

2.1 O QUE JÁ FOI PENSADO, ESTUDADO E FALADO

Ter como um dos descritores a formação continuada de professoras é um desafio e tanto no momento de elaborar o estado da arte, uma vez que em apenas um click, sem a intenção de refinamento, apareceram na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por exemplo, mais de

154.041 resultados. Na intenção de organizar o levantamento dos trajetos já percorridos por outras professoras pesquisadoras, com o foco exclusivo na Grande Área do Conhecimento das Ciências Humanas, no campo educacional, busquei também em outros repositórios, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa - ANPEd, do Scientific Eletronic Library Online - SciELO e o Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS - RDBU, e encontrei a seguinte situação:

Quadro 01 - Utilizando apenas o descritor FORMAÇÃO CONTINUADA

Repositório visitado	Teses Dissertações	Artigos
CAPEs	6.607	00
ANPEd	00	62
SciELO	00	280
RDBU	65	00

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A produção acadêmica é extensa a respeito da formação continuada e uma vez que estas produções serão meu material empírico, elegi como fundamental a necessidade de organizar quadros distintos quantitativos apresentados em cada repositório, tendo como ponto de partida o primeiro grupo que apresentará o ano de 1997 até 2007 e o segundo grupo compreendido entre 2008 a 2018.

Entendendo a importância de cada um dos quatro repositórios e a grandeza de material empírico para garimpar, me detive a um estudo profundo destes, da sua organização e, principalmente, do que cada um deles poderia contribuir para os deslocamentos que me proponho na presente pesquisa. Com isso, aponto como necessário apresentar distintamente os números obtidos nesta tarefa árdua que é organizar um estado da arte que represente e apresente que no Brasil há muita pesquisa de qualidade, principalmente a respeito da Educação, desconstruindo esta impiedosa marca que a atual gestão federal²⁰ quer imprimir frente à pesquisa e à produção intelectual.

²⁰ Em julho de 2019, a ANPEd lançou um Manifesto CD/CNPq em defesa da recomposição orçamentária da agência (não foi o primeiro desde o início do ano de 2019), a partir dos crescentes cortes orçamentários que atingem a Educação brasileira, por parte do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro. O Manifesto traz à luz o destaque que a pesquisa no Brasil alcançou nos últimos anos e que os cortes neste setor poderão causar sérios problemas em pesquisas na área da saúde e do agronegócio, citados como exemplos. Os membros do Conselho Deliberativo deixam bem claro que “[...] sem Ciência e Inovação não há futuro e nem soberania, conforme demonstram várias experiências internacionais. Além disso, a descontinuidade do financiamento desencoraja grupos de pesquisa em todo o país e interrompe a formação de novas gerações de pesquisadores e cientistas!” (Manifesto CD/CNPq jul/2019).

2.1.1 Garimpando a plataforma CAPES

O Quadro 02 apresenta os descritores que utilizei como foco: formação continuada, formação e docência(s), obedecendo esta ordem para os filtros. Como fica claro, a formação continuada obteve um grande e potente incremento na pesquisa ao longo das duas décadas, partindo de 17 pesquisas no ano de 1997, um ano após a promulgação da LDBEN 1996, para 649 no ano de 2018, sendo que em 2017 chegamos um total de 664 pesquisas com a temática formação continuada.

Quadro 02 - Descritores na CAPES

Descritor	Ano 1997	Ano 2007	1997 a 2007	Ano 2008	Ano 2018	2008 à 2018	Total
Formação continuada	17	290	1.382	319	649	5.225	6.607
+ Formação	00	05	26	04	10	67	93
+ Docência(s)	00	00	00	00	00	00	00

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Continuando o processo de refinamento, inseri o novo descritor: “formação”, passando de 6.607 pesquisas para 93 resultados, dentro de uma realidade que em 1997 não houve nenhuma pesquisa que aglutinasse os dois descritores supramencionados, dentro da Grande Área da Educação. Ao incluir a(s) docência(s) neste aprofundamento, não tivemos nenhum resultado, mesmo alterando para substantivos derivados da palavra.

Dando continuidade ao estado da arte, ao iniciar a análise dos 93 resultados obtidos no repositório da plataforma CAPES, com os descritores “formação continuada + formação”, a partir da leitura dos títulos e das palavras-chave separei as 32 pesquisas apresentadas no Quadro 3. Para melhor identificação da tipificação das produções, após cada título, optei em utilizar os seguintes símbolos para diferenciar as dissertações de mestrado em educação (*), as dissertações de mestrado profissional (**) e as teses de doutorado (***), na busca de apresentar um quadro o mais próximo possível das escolhas que fui fazendo no decorrer da presente pesquisa.

Quadro 03 - Formação continuada + formação na CAPES

Ano	Universidade	Autor/a	Título	Palavras-chave
1999	Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Marise Marcalina de Castro Silva	Políticas públicas de formação continuada: necessidades e representações de professores (*)	Política; formação continuada.
2002	Universidade de Brasília – UnB	Aquiles Santos Cerqueira	A formação continuada desenvolvida pela EAPE para os professores do ensino fundamental públicos – 5ª a 8ª séries – triênio 1999/2000 (*)	Formação continuada; professores.
2003	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Cláudio Orlando Costa do Nascimento	O que querem os professores ante a educação contínua?: Itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes (*)	Formação continuada; autoria e identidade docente; currículo; (re)criação teórica e profissionalidade.
2005	Universidade Católica de Petrópolis – UCP	Patrícia Maria Reis Cestaro	As câmaras temáticas como estratégia de formação continuada para professores de educação infantil da rede municipal de Juiz de Fora (*)	Formação continuada; formação de professores; Educação Infantil.
2006	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Nilson Rodrigues Barreiros	Desenvolvimento educacional no município de Manaus. Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental na metodologia de oficinas pedagógicas: um estudo de caso	Oficinas pedagógicas; formação continuada; formação de professores.
2006	Universidade federal de Santa Catarina – UFSC	Eliriane dos Anjos da Silva Albuquerque	Formação continuada e prática pedagógica: campo dos possíveis (*)	Alfabetizadora; formação continuada; formação contínua; inovações na prática pedagógica; professora.
2006	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Eliana Nardelli de Camargo	Formação de professores no Programa jornal, escola e comunidade (***)	Formação continuada; formação de professores; Jornal na educação; Programas jornal na educação; Tribuna de Santos (Jornal); Programa jornal, escola e comunidade

				professores; formação profissional; educação continuada.
2006	PUC-SP	Roberta Rotta Messias de Andrade	A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de educação entre os anos de 1999 e 2003 (*)	Formação de professores; balanço de pesquisas; estado do conhecimento; professores; formação profissional; dissertações acadêmicas.
2007	UFSC	Dalânea Cristina Flor	Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância? (*)	Formação humana; formação continuada de professores; infância; criança; escola.
2008	PUC-SP	Cecília Célis Alvim Altobelli	As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada (*)	Formação continuada; formação do professor; insatisfação do professor; professores alfabetizadores; formação profissional; educação continuada.
2008	PUC – SP	Anaide Trevisan	Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação (*)	Formação continuada; necessidades formativas; formação de professores; educação continuada; professores; formação profissional.
2009	UCP	Dayse Medeiros dos Santos	Formação continuada de docentes da educação infantil na Rede Pública de Nova Iguaçu (*)	Não tive acesso ao teor desta dissertação de Mestrado.
2009	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Eliana Wanessa Lima Tabosa	Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do(a) professor(a) em início de carreira (*)	Formação continuada; início de carreira; desenvolvimento profissional.
2009	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG	Rogério Inácio Pinto	A formação continuada no âmbito da política pública escola plural (*)	Políticas públicas; escola plural; processos formativos; formação continuada.
2009	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Maria José Candido Barbosa	A formação continuada na construção da identidade docente (*)	Formação continuada; formação docente; identidade; docente.
2013	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Joaquina Roger Gonçalves Duarte	Formação continuada de rede: um estudo de caso da formação de professores no	Formação continuada; formação de rede.

			município de Lagoa Santa (*)	
2013	Universidade de Sorocaba – UNISO	Elane Cristina Tonin	Formação na descontinuidade: um estudo sobre a formação continuada de professores em Araçoiaba da Serra/SP (*)	Formação continuada; formação docente; cotidiano escolar.
2013	Universidade Nove de Julho – UNINOVE	Sandra Regina Petrone Molla	O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores (*)	Formação; formação continuada; formação teórica continuada de professores; coordenador pedagógico; educação escolar.
2013	Fundação CESGRANRIO	Marlem Castro dos Santo	Avaliação da formação continuada em rede para professores da SEEDUC/RJ oferecida pela Fundação CECIERJ (**)	Educação a distância; formação continuada; formação continuada em rede; ambientes virtuais de aprendizagem.
2013	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	Flávia Graziela Moreira	Necessidades Pessoais e Coletivas de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço (*)	Formação continuada em serviço; necessidades formativas dos professores (pessoais e coletivas); estratégias participativas; relações universidade-escola (limites e possibilidades); ensino fundamental I.
2013	PUC-SP	Celso Luiz Júnior	História da formação de professores no Brasil: análise crítica das políticas de formação, por vídeos da década de 1990 (***)	Formação de professores; currículo;. história da educação; vídeos de formação de professores.
2013	UnB	Severino Vilar de Albuquerque	Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR) (***)	Educação básica; formação continuada de professores; espaço/tempo praticado.
2014	Universidade Estácio de Sá	Roberta Moore Pamplona	Formação continuada de professores na unidade Engenho Novo I do Colégio Pedro II: concepções e práticas (*)	Políticas públicas de formação docente; formação continuada de professores; práticas de formação continuada; formação em serviço.

2014	UNINOVE	Alice Dias da Silva	Formação continuada na escola: contribuições para a gestão político-pedagógica (**)	ATPCE; Formação continuada; formação docente; gestão educacional.
2015	UFPB	Taíssa Santos de Lima	Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire (*)	Formação continuada; formação permanente de educadores; Paulo Freire.
2015	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR	Maria Beatriz de Castro Silva	O ambiente educativo e suas contribuições na aprendizagem docente no processo de formação continuada (*)	Ambiente educativo; aprendizagem; formação continuada; formação de professores.
2015	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás	Evelyn Aparecida Silveira Rocha	A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás (*)	Formação continuada; formação do diretor; professor; gestor; políticas públicas.
2016	Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS	Sandra Aparecida de Paula Vitor Pelegrini	Formação do profissional docente do ensino fundamental: permanente e não continuada Pouso Alegre – MG 2016 (*)	Formação continuada; formação permanente; profissional docente; ensino fundamental I.
2017	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Bárbara Inês Haas	Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS (**)	Políticas públicas; educação infantil; formação continuada; formação em contexto de educadores da educação infantil.
2017	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Daniel de Raeffray Blanco Nascimento	O discurso de todos nós: um estudo sobre a rede social de formação continuada de professores todos nós em rede (*)	Educação especial; formação continuada; formação docente; educação inclusiva; discurso do sujeito coletivo.
2018	UFPB	Daize Franciele Nunes da Silva	Indícios da pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores(as): análise da formação a partir dos documentos oficiais (*)	Políticas de formação de professores; pedagogia Paulo Freire; projeto político-pedagógico.
2018	Universidade Federal do	Miriana Pereira de Souza Garcia	A formação de professores da educação em tempo	Formação continuada; educação em tempo integral; formação

	Paraná – UFPR		integral: desafios e possibilidades (**)	reflexiva- crítica; tempo e aprendizagem.
--	---------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dentre as teses separadas, há uma pesquisa relacionada com outra área do conhecimento, mas matiz que converge com a Educação, por isso, a mesma foi mantida no Quadro 03. Nessa tese do doutorado em Engenharia de Produção, do ano de 2006, Nilson Rodrigues Barreiros pesquisou o “[...] Desenvolvimento educacional no município de Manaus. Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental na metodologia de oficinas pedagógicas: um estudo de caso”, dentro da grande área das Engenharias, mas o setor de atividade era o da Educação.

Reorganizando o estado da arte, que me possibilitará o material empírico da pesquisa, iniciei uma nova garimpagem na qual, além da leitura dos títulos destes trabalhos e as respectivas palavras-chave, excluí todas as pesquisas relacionadas expressamente com componentes curriculares específicos, com as modalidades da Educação e as relacionadas com as tecnologias educacionais. O foco central da garimpagem foram os trabalhos relacionados com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, separando assim 12 produções, que passaram ainda por novo refinamento, que apresentarei mais adiante, juntamente com os demais repositórios.

2.1.2 O repositório da ANPEd como foco de análise

Ingressando a análise do segundo repositório, a Biblioteca da ANPEd me oportunizou um olhar a partir dos artigos produzidos por pesquisadoras e pesquisadores a partir no ano 2000, chegando a 62 resultados com o descritor “formação continuada”. É interessante observar que a formação continuada não foi objeto central em nenhum artigo no final da década de 90, dando fôlego ao questionamento adjacente da pesquisa que me proponho, pensando na(s) docência(s) que se estabelecia(m) em cada período. E, também, é preciso apontar que os anos de 2007 e 2013 foram os mais expressivos em produção dentro deste repositório, sendo possível estabelecer uma relação muito próxima com o fim da chamada “Década da Educação”, momento no qual o Brasil se viu desafiado a abandonar a terrível realidade de professoras sem formação inicial. Para tanto,

acredito ser imprescindível apresentar um quadro resumo numérico com os artigos neste primeiro refinamento, de acordo com o apresentado no Quadro 04 que segue:

Quadro 04 - Resumo por ano da formação continuada na ANPEd

1º período Nº de artigos	1997 00	2000 05	2002 01	2004 06	2005 07	2006 06	2007 10
2º período Nº de artigos	2008 06	2011 01	2012 01	2013 10	2015 09	2018 00	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao acrescentar o descritor “formação” na pesquisa, obtive 2 resultados e, ao acrescentar um substantivo derivado de docência (“docente”), uma produção. Optei em manter as duas produções com os descritores formação continuada e formação ao ler os títulos e as palavras-chave, apresentados no Quadro 05, sendo que uma delas consta o descritor docente:

Quadro 05 - Formação continuada + formação na ANPEd

Ano	Autoras e Autores	Título	Palavras-chave
2006	Edson do Carmo Inforsato; Camila José Galindo	Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas	Não apresentou palavras-chave.
2012	Joaquina Roger Gonçalves Duarte	Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede	Formação continuada; formação continuada em rede; formação continuada de rede

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

2.1.3 Alguns achados no SciELO

No banco de dados SciELO, ao acrescentar o descritor “formação continuada”, obtive 273 resultados, destes 60 entre 1997 a 2007 e 213 no período de 2008 a 2018. Ao analisar o Quadro 06, podemos ver a crescente produção acadêmica a respeito da formação continuada e a massiva intensificação a partir de 2010, passando uma dezena, chegando ao ápice em 2015, com a constatação de 36 produções. Os fatores para tal ampliação podem ser diversos, dentre eles a aprovação do PNE, que traz em sua Meta 16 a necessidade de ampliação da formação continuada, situação que já abordei com maior rigor no capítulo anterior.

Quadro 06 - Números do descritor formação continuada no SciELO

1997-2007						2008-2018					
1997	1998	1999	2000	2001	2002	2008	2009	2010	2011	2012	2013
04	03	02	05	01	03	09	08	13	18	19	17
2003	2004	2005	2006	2007	Total	2014	2015	2016	2017	2018	Total
09	05	10	09	09	60	22	36	23	24	24	213

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dando continuidade ao processo de refinamento, acrescentei o descritor “formação”, o que me levou a 232 resultados, sendo 46 nos anos 1997 a 2007 e 186 de 2008 a 2018. Destes resultados, 227 foram classificados como artigos, 03 como artigos de revisão e 02 como relatos de caso. O grande número de produções entre os anos 2008 e 2018 continua considerável em relação ao período anterior, permanecendo o ano de 2015 como o maior número de artigos (27 resultados).

Ao acrescentar “docência(s)” somada aos dois descritores anteriores, na continuidade do estado da arte, restaram 14 trabalhos, entretanto todos entre 2008 à 2018, não encontrando nenhum no período anterior. Ao ler os títulos e suas respectivas palavras-chave, separei 07 artigos que estão apresentados no Quadro 07.

Como não houve nenhum resultado entre 1997 e 2007, e a partir do objetivo central da pesquisa, tratarei das *discursividades que ancoram as pesquisas acadêmicas sobre a formação continuada das professoras da educação básica, entre 1997-2018*, retomei os resultados apresentados a partir dos descritores formação continuada e formação. A retomada e a leitura atenta dos respectivos títulos e palavras-chave deste período me proporcionou a seleção dos 14 artigos também apresentados no Quadro 07.

Quadro 07 - Artigos selecionados no SciELO

Publicado em	Autora ou Autor	Título	Palavras-chave
Cadernos CEDES, Abr/1998, vol. 19, nº 44	Francisco José Carvalho Mazzeu	Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social	Formação de professores; concepção dialética; pedagogia histórico-crítica.
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), Jun/1999, vol. 1, nº 1	Orlando Aguiar Júnior; João Filocrc Saraiva	Modelo de ensino para mudanças cognitivas: fundamentação e diretrizes de pesquisa	Não apresentava palavras-chave.

Cadernos de Pesquisa, Dez/2000, nº 111	Lucíola Licínio de C. P. Santos	A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente	Educação continuada; formação de professores; banco mundial.
Revista Brasileira de Educação, Dez/2001, nº 18	Iria Brzeinski; Elsa Garrido	Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998	Não apresentava palavras-chave.
Educação e Pesquisa, Jul/2002, vol. 28, nº 2	Anna Maria Pessoa de Carvalho	A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinios	Pesquisa no ensino e sobre o ensino; pesquisa na formação de professores; interação universidade/escola pública.
Ciências & Educação (Bauru), 2002, vol. 8, nº 1	Arlete Terezinha Esteves Brandi; Célia Margutti do Amaral Gurgel	A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação	Leitura e escrita; alfabetização científica; Educação em ciências; formação continuada; investigação-ação.
Cadernos de Pesquisa, 2003, nº 119	Bernardete Angelina Gatti	Formação continuada de professores: a questão psicossocial	Formação contínua; formação de professores; formação de professores em exercício; proformação.
Educar em Revista, Dez/2004, nº 24	Leda Scheibe	O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990	Formação de professores; projeto de profissionalização; lógicas das competências.
Cadernos de Pesquisa, Dez/2005, vol. 35, nº 126	Maria Augusta Salin Gonçalves; Orene Maria Piovesan; Andrisa Link; Lusiana F. Prestes; Joiciana G. Lisboa	Violência na escola, práticas educativas e formação do professor	Adolescência; violência; educação continuada; professores.
Revista Brasileira de Educação, Abr/2005, nº 28	Janete Magalhães Carvalho	O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada	Formação continuada; não-lugar; entrelugar; espaços-tempos; comunidades compartilhadas.
Educação em Revista, Dez/2006, nº 44	Edna Querido de Oliveira Charmon	Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada	Formação continuada; modelo de formação; profissão docente.

Educação e Pesquisa, Dez/2006, vol. 32, nº 3	Denise Trento Rebello de Souza	Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência	Formação docente; formação continuada; etnografia; competência.
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), Jun/2006, vol.8, nº 1	Wildson Luiz Pereira dos Santos; Ricardo Gauche; Gerson de Souza Mól; Roberto Ribeiro da Silva; Joice de Aguiar Baptista	Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente	Formação de professores; cultura e pesquisa em formação de professores; reflexão sobre prática pedagógica.
Ciências & Educação (Bauru), Abr/2006, vol. 12, nº 1	Nora Ney Santos Barcelos; Alberto Villani	Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada	Formação continuada; formação inicial; assessoria pedagógica.
Educar em Revista, Jun/2012, nº 44	Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento	Exercício docente; formação de professores; saberes docentes; conhecimento.
Cadernos de Pesquisa, Abr/2012, vol. 42, nº 145	Marli André	Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil	Políticas educacionais; formação de professores em serviço; estudo de caso.
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Nov/2014, vol. 19, nº 3	Maria Isabel da Cunha	Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?	Formação continuada de professores; desenvolvimento profissional docente; instituições aprendentes; educação e trabalho.
Educação em Revista, Dez/2015, vol. 31, nº 4	Neide da Fonseca P. Sant'Anna; Francisco Roberto P. Mattos; Christine Sertã Costa	Formação continuada de professores: a experiência do programa de residência docente no Colégio Pedro II	Formação continuada; residência docente; aprimoramento docente.
Educar em Revista, Set/2015, nº 57	Rita de Cássia M. T. Stano	O caminho de um grupo de formação continuada docente: do comportamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia	Pedagogia da autonomia; prática docente; formação continuada docente.

Cadernos CEDES, Jan/2015, vol. 35, nº 95	Lígia Karam Corrêa de Magalhães; Leny Cristina Soares Souza Azevedo	Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente	Formação continuada; PNE; políticas educacionais; trabalho docente.
Ciência & Educação (Bauru), Dez/2016, vol. 22, nº 4	Jamille Vilas Boas; Jonei Cerqueira Barbosa	Aprendizagem do professor: uma leitura possível	Formação continuada de professores; aprendizagem; prática pedagógica; participação.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com o apresentado no Quadro 07, foram separados 21 artigos e, a partir da análise dos resumos dos mesmos, optei em manter 10 trabalhos contidos na plataforma SciELO, sendo que um dos grandes motivos de exclusão de diversos trabalhos foi a relação expressa com o componente curricular Ciências, mas como já expus na análise da plataforma CAPES, minhas escolhas estão direcionadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem adentrar em componentes curriculares ou modalidades específicas. Analisando as produções de acordo com o período em que foram publicadas, de 1997 a 2007, separei 07 artigos e de 2008 à 2018 por 03, que serão retomados mais adiante.

2.1.4 A garimpagem no Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS - RDBU

Ao acessar o último repositório, o RDBU, o descritor formação continuada me possibilitou encontrar 65 resultados, entre teses, dissertações, especializações e trabalhos, sendo que o ano de 2017 foi o que apresentou o maior número de produções acadêmicas (13), conforme expresso no Quadro 08. Somado a isso, a massiva quantidade de produções no segundo período que elegi para a organização da minha pesquisa.

Quadro 08 - Formação continuada no RDBU

1997-20007						2008-2018					
1997	1998	1999	2000	2001	2002	2008	2009	2010	2011	2012	2013
00	00	00	00	00	00	02	02	05	02	01	05
2003	2004	2005	2006	2007	Total	2014	2015	2016	2017	2018	Total
00	00	00	02	03	05	04	08	07	13	11	60

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A soma do descritor “formação” me proporcionou 47 resultados, permanecendo os mesmos 05 trabalhos obtidos anteriormente, e os outros 42 correspondem ao período entre 2008 e 2018.

Quando acrescentei “docência”, obtive 05 resultados, entretanto, nenhum desses se relacionava com as intenções que mobilizam minha pesquisa. Realizei nova garimpagem com substantivos derivados de docência, mas a pesquisa continuava a não se relacionar com meu foco, o que me levou a continuar o estado da arte utilizando os descritores formação continuada + *formação* (as 47 produções). A partir da leitura dos títulos e das palavras-chave, cheguei ao montante de 20 produções.

Como o RDBU apresenta diferentes tipificações de produções acadêmicas, ao montar o Quadro 09 identifiquei a cada uma utilizando (*) para os 02 trabalhos apresentados no ENLICSUL²¹, (**) para os 02 artigos produzidos ao final das respectivas especializações, (***) para as 12 dissertações de mestrado e (****) para as 04 teses de doutorado.

Quadro 09 - Escolhas no RDBU

Ano	Autora ou Autor	Título	Palavras-chave
2006	Leila de Fátima Haubert	Formação continuada de professores: possibilidades e perspectivas para a construção da autonomia (***)	Autonomia; profissionalidade; saberes docentes; formação continuada.
2007	Gisele Palma	A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais: uma reorganização do tempo e do espaço (***)	Formação continuada; inovação; saberes docentes; ação supervisora.
2007	Graziela Rossetto Giron	A política educacional em Caxias do Sul no governo da administração popular e a formação continuada de professores (1997-2004) (***)	Formação de professores; políticas educacionais; políticas públicas.
2008	Vânia Alves Martins Chaigar	Com quantos de nós se faz um ReDe? Um estudo sobre formação de professores/as no chão de escolas públicas pelotenses (****)	ReDe; formação de professores; escolas públicas; memória; relatos de experiência; emancipação.
2010	Vera Regina Bolsson Escobar	Escola Infantil Canguru (1997-2005): um estudo a partir de memórias e documentos (***)	Infâncias; educação infantil; formação

²¹ ELICSUL é o Encontro das Licenciaturas da Região Sul, organizado pelas Instituições de Ensino Superior da região e tem como objetivo principal as práticas de iniciação à docência, estágio supervisionado e demais ações relacionadas ao fazer docente.

			continuada; memórias documentadas.
2010	Ana Cristina de Oliveira Martins	Quem cuida de nós? Pesquisa-ação com grupo de supervisoras da rede municipal de Cachoeirinha (***)	Formação continuada; pesquisa-ação; supervisão escolar.
2011	Andréia Veridiana Antich	Formação continuada: repercussões na prática docente (***)	Formação continuada; grupo de estudos; educação infantil; inovação.
2013	Marcelo César Salami	A constituição da Profissionalidade docente e a inovação pedagógica na educação básica (***)	Profissionalidade docente; inovação pedagógica; formação docente; educação básica.
2014	Adriana Bergold Leal	Supervisão escolar S/A: a produção de supervisoras gerentes em um programa de formação continuada (***)	Supervisão escolar; neoliberalismo; gestão escolar; performatividade; formação continuada.
2015	Sandra Cristiane Celso	(In)disciplina escolar – um novo olhar – experiência de formação continuada através da pesquisa-ação (***)	(In)disciplina escolar; formação continuada de gestores e professores; pesquisa-ação.
2015	Anderson Carnin	Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional (****)	Desenvolvimento profissional; escrita; trabalho docente; formação continuada; interacionismo sociodiscursivo.
2015	Neli Aparecida Gai	Formação continuada a partir do “chão da escola”: possibilidades e tensões de um processo participativo (****)	Formação continuada; educação popular; alfabetização; participação; emancipação; diferença.
2016	Magda de Toni	Programa de formação docente: qualificando ações de gestão (***)	Profissionais liberais; docência universitária; práticas pedagógicas; formação docente; gestão educacional.
2016	Paulo Gaspar Graziola Júnior	Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola (****)	Formação de professores; educação continuada; relação universidade e escola; desenvolvimento profissional docente; COPEFOR.
2017	Bianca Rosa dos Santos; Daniele Saheb Pedroso	A formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Curitiba (2012-2016) (*)	Professores; formação continuada; cursos; rede

			municipal de ensino de Curitiba.
2017	Maranlaini Patrícia Azevedo Schemmfelnnig; Vanessa Caldeira Leite; Lourdes Maria Bragagnolo Frison	PIBID-UFPEL: avaliar para avançar (*)	PIBID; contribuições; dificuldades; formação inicial; formação continuada.
2018	Maria Cristina Silva Pereira Almeida	Práxis docente: desafios e possibilidades para uma formação multicentrada na aprendizagem (**)	Prática pedagógica reflexiva; formação continuada; aprendizagem significativa.
2018	Marcos Epifânio Barbosa Lima	Gestão educacional: formação continuada de professores frente à identidade institucional (***)	Gestão educacional; formação continuada de professores; identidade institucional.
2018	Luciana Haefliger	O PNAIC e suas interfaces no processo de formação continuada os professores das escolas da rede públicas municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS, no período entre 2013 a 2016 (**)	Formação continuada; relação teoria e prática; PNAIC.
2018	Daniela Conti de Oliveira Peixeiro	Relação ensino-pesquisa no exercício da docência: um caminho de (re)invenção permanente das práticas pedagógicas (***)	pesquisa; formação de professores; saberes; práticas; identidade; profissionalidade docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dentre os trabalhos no RDBU apresentados no Quadro 09, ao ler novamente as palavras-chave e os resumos, fiz novo refinamento e separei ao todo 05 produções, sendo 02 do período 1997 a 2007 e as restantes entre os anos 1998 e 2008, que serão foco de novo processo de escolhas, no subcapítulo que segue.

2.1.5 Concluindo as escolhas: elegendo o material empírico

Na continuidade do estado da arte, é importante apresentar com maiores detalhes a forma como elegi as produções “pré-finalistas” deste intenso estudo que me desafiei a fazer. Ao reler os resumos de cada trabalho, tive também a necessidade de ler o(s) capítulo(s) ou parte(s) que apresentasse(m) o material empírico e a metodologia a ser aplicada. Após essa leitura, me detive a encontrar convergências

com os objetivos que mobilizam minha pesquisa, tendo com isso o desafio de separar produções acadêmicas que:

- a) apresentavam a formação continuada das professoras como foco central de pesquisa;
- b) o diálogo entre formação e docência, analisando os contextos e as discursividades produzidas;
- c) entrevistaram e/ou dialogaram com professoras a respeito da docência e do(s) contexto(s) envolvidos.

A análise me possibilitou a organização do Quadro 10, contendo todas as produções dos quatro repositórios, sendo que agora elas estão organizadas por sua cronologia, separadas nos dois períodos que me proponho a pesquisar.

Quadro 10 - Produções acadêmicas em destaque: a escolha do material empírico

1º período – 1997 a 2007			
Ano	Autora ou Autor	Título	Objetivo, material empírico, metodologia²²
1998	Francisco José Carvalho Mazzeu	Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar algumas propostas para a organização da formação de professores, baseada em pesquisas a respeito da perspectiva histórico-crítica e da concepção dialética; - Formação continuada desenvolvida em diferentes municípios da região de São Carlos (SP) - Fundamentação teórica baseada em Dermeval Saviani (1984/1985), nos estudos de Vygotski (1979/1991) e em Newton Duarte (1993) e Álvaro Vieira Pinto (1982) para tratar de alguns conceitos utilizados.
1999	Marise Marçalina de Castro Silva Rosa	Políticas públicas de formação continuada: necessidades e representações de professores	Não tive acesso a esta dissertação na íntegra, mesmo após realizar contato direto com a autora.

²² Importante esclarecer que o quadro foi criado a partir das afirmações constantes nas produções acadêmicas e não realizei nenhuma alteração ou julgamento das elaborações produzidas pelas respectivas autoras e pelos respectivos autores. O mesmo tratamento foi utilizado frente à flexão de gênero: o quadro apresenta a flexão proposta pelas autoras e pelos autores.

2000	Lucíola Licínio de C. P. Santos	A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as convergências e divergências na elaboração das propostas de formação continuada financiadas pelo Banco Mundial, em especial as realizadas junto aos estados de Minas Gerais e São Paulo; - Análise feita a respeito do processo de organização da formação continuada dentro das secretarias de educação estaduais e a relação com as instituições formadoras de professores - Foram usados os trabalhos de Torres (1996) e Santos (1998) para tratar da formação docente.
2001	Iria Brzezinski; Elsa Garrido	Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar 70 trabalhos apresentados na ANPEd, 1992-1998, a partir dos descritores: formação inicial de professores, formação continuada, práticas pedagógicas, profissionalização docente e revisão da literatura sobre formação de professores; - Análise documental, abordando os referenciais teóricos, os avanços do conhecimento da área; - Não realizou nenhuma análise teórica a partir dos trabalhos pesquisados.
2003	Bernardete Angelina Gatti	Formação continuada de professores: a questão psicossocial	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar em que condições podem ocorrer mudanças profissionais e pessoais como resultado de um programa de formação em serviço de professores; - O foco foi o programa Proformação, desenvolvido pelo MEC para atingir professores de 1ª a 4ª séries de escolas de ensino fundamental, em exercício em regiões com menor desenvolvimento; - André (2002) foi usado como referencial teórico, somado a algumas relações frente à psicologia social, Dubar (2000), Scheibe (1995), László e Rogers (2002) e Guareschi e Jovchelovitch (1995).
2005	Maria Augusta Salin Gonçalves; Orene Maria Piovesan; Adrisa Link; Lusiana F. Prestes; Joiciana G. Lisboa	Violência na escola, práticas educativas e formação do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as possibilidades e limites de uma pesquisa realizada no ano de 2002, a respeito da formação continuada, com 10 professores de ensino fundamental, que trabalham com adolescentes da periferia; - Ocorreram 15 reuniões, com o foco em ouvir e refletir questões da violência na escola; - Os principais aportes teóricos utilizados a respeito da formação continuada de professores foram as ideias Freire (1985, 1994, 1997), Marques (2000), Perrenoud (1997), Tardif (2002), Schön (1995) e Zeichner (1995).

2003	Cláudio Orlando Costa do Nascimento	O que querem os professores ante a educação contínua?: itinerâncias, produções de sentidos e autorias nas narrativas docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o que querem os professores ante a formação continuada; suas percepções e compreensões de/na formação pessoal/profissional; - Interpretou e recriou teoricamente os cenários da formação das escolas particulares de educação básica e também do Sindicato dos Professores no Estado da Bahia; - Usou como recursos metodológicos a pesquisa qualitativa foi feita através de documentos das convenções coletivas + material de comunicação do Sindicato + PPP e regimentos escolares; a observação participante também foi outro instrumento de análise; grupos nominais; entrevistas abertas e dialogadas; - Suporte teórico ficou por conta de Macedo (2000) e da legislação nacional a respeito da formação continuada.
2005	Patrícia Maria Reis Cestaro	As câmaras temáticas como estratégia de formação continuada para professores de educação infantil da rede municipal de Juiz de Fora	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar a formação continuada de professores da educação infantil da Gerência de Educação Básica – GEB, da rede municipal de ensino de Juiz de Fora; - Analisou documentos oficiais da GEB, além de entrevistas semiestruturadas com a equipe da GEB, questionários com as professoras da educação infantil e entrevista semiestruturada com 6 professoras da pré-escola; - O aporte necessário para analisar a formação continuada teve base em Garcia (1995), Nóvoa (1995; 1998; 2001; 2004), Schön (1995), Alarcão (1996; 2003), Tardif (2000) e Freire (1987; 1993; 1996) e para tratar da constituição dos profissionais da educação infantil, buscou suporte em Kuhlmann Jr. (1998; 1999, 2000), Leite Filho (1997), Machado (1998) e Aquino (2002).
2005	Janete Magalhães Carvalho	O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a formação e valorização do magistério a partir dos discursos dos professores que participaram do GT Formação e Valorização do Magistério, durante o Seminário estadual de Política Educacional do Espírito Santo (2003); - A pesquisa foi feita a partir de questionário objetivo e subjetivo, respondido livremente por 106 professores durante o evento; - Para tratar do conceito de não-lugar, baseou-se em Marc Augé (1994) e de identidade do professor em Carvalho e Simões (2002).

2006	Denise Trento Rebello de Souza	Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando argumento da incompetência	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar a formação docente, principalmente a formação continuada e suas relações com a baixa qualidade dos sistemas de ensino públicos; - Tem como foco programas educacionais do governo estadual de São Paulo, entre 1982 e 1994, com um estudo de caso do projeto Escola Padrão (1991-1994); - Patto (1990) e Ezpeleta; Rockwell (1986) acompanham o presente artigo na perspectiva etnográfica, Antonio Gramsci como teórico das superestruturas e Agnes Heller (1972; 1987) dentro da sociologia da vida cotidiana.
2006	Eliriane dos Anjos da Silva Albuquerque	Formação continuada e prática pedagógica: campo dos possíveis	<ul style="list-style-type: none"> - Levantar e analisar os indicadores a respeito da implementação de inovações nas suas respectivas práticas pedagógicas, além de examinar se a formação continuada no serviço contribui ou não para tal situação; - Dissertação baseada na trajetória metodológica de caráter qualitativo, com a utilização de questionários e entrevistas com professoras e formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), em Porto Velho, além de realizar estudo documental do programa; - Para tratar da formação continuada, sintetizou alguns trabalhos de Marin (1995), Costa (2001) e Mendes Sobrinho (2002), e a formação como um <i>continuum</i> baseou-se em Pacheco; Flores (1999), Mendes (2002), Day (2003) e Flores (2004). Trouxe ainda os estudos de Balem (2002) e Garcia (1993; 2003) para tratar os docentes no processo de alfabetização.
2006	Leila de Fátima Haubert Fripp	Formação continuada de professores: possibilidades e perspectivas para a construção da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que pensam os professores a respeito da formação continuada, incluindo seus saberes, autonomia e Profissionalidade; - Pesquisa com abordagem qualitativa, a partir das narrativas oriundas das entrevistas realizadas com 05 professoras que compõe o Núcleo de Apoio Docente – NAD da URI/FW, além dos registros das observações realizadas junto a estas professoras; - A obra de Paulo Freire é a referência fundamente da dissertação, bem como há contribuições de Terezinha Rios, Carlos Estevão, Maria Isabel da Cunha, Antonio Nóvoa, Osório Marques, Maurice Tardif, José Contreras, Mariano Enqueta, Carlos Brandão, Mário Mello Laurence Bardin.

2006	Edson do Carmo Inforsato; Camila José Galindo	Formação continuada errática e necessidade de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as necessidades de formação continuada para os professores, bem como identificar ações e áreas privilegiadas pelas secretarias de educação envolvidas; - Envolveu 8 municípios da microrregião de Araraquara-SP, atingindo 331 professores do primeiro ciclo das redes municipais e 08 gestores educacionais; - A metodologia utilizada foi a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas para os professores e entrevistas semiestruturadas para os gestores; - Traz um estudo a partir da legislação nacional vigente e apoiado também em Rodrigues e Esteves (1993) e Estrela et al. (1998), abordando a formação continuada.
2007	Graziela Rossetto Giron	A política educacional em Caxias do Sul no governo da administração popular e a formação continuada de professores (1997-2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a política educacional da formação continuada e a sua implementação, adotada pelo governo da Administração Popular (1997-2004), na cidade de Caxias do Sul; - Análise documental e entrevista semiestruturada feita junto aos professores, gestores vinculados a duas escolas municipais, além do relato das Secretárias de Educação do período, com o foco nos pressupostos teóricos da dialética; - Os principais aportes teóricos utilizados foram: Freire, Brandão, Saviani, Frigotto, Gadotti, Arroyo, Demo, Vasconcellos, entre outros, para tratar especificamente sobre a educação; formação continuada teve apoio de Nóvoa, Tardif, Canário e Garcia; políticas públicas e Estado neoliberal o aporte foi Boaventura, Sader, Lins de Azevedo, Peroni, Gentili, entre outros.
2º período – 2008 a 2018			
Ano	Autora ou Autor	Título	Objetivo, material empírico, metodologia
2008	Cecília Célis Alvim Altobelli	As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar o porquê das insatisfações dos professores alfabetizadores, a partir dos cursos de formação continuada e da ineficiência destes na promoção de mudanças na prática docente; - Foco na identidade do professor; - Pesquisa qualitativa, a partir de entrevistas com 03 professoras que

			<p>participaram de cursos de formação continuada por mais de uma década;</p> <ul style="list-style-type: none"> - os principais fundamentos estão embasados em Ciampa, Nóvoa e outros.
2008	Anaide Trevisan	Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar as necessidades formativas dos professores da rede SESI SP; - A metodologia utilizada foi a de um questionário com questões fechadas e abertas (tipo survey), respondido por 1127 professores, do ciclo I e II, dos 21 polos de formação do Estado; - Utilizou-se da psicologia sócio-histórica de Vygotski sobre os modelos de formação docente e sobre as necessidades formativas.
2009	Eliana Wanessa Lima Tabosa	Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do(a) professor(a) em início de carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as práticas de formação continuada para o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) no início de sua carreira; - A abordagem qualitativa foi usada para pesquisa, através de entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) com até 03 anos de docência, da rede municipal de ensino de Caruaru-PE; - O escopo teórico do processo de formação de professores se baseia em Freitas (2002), Brzerzinski (2008), Imbermón (2005) e Silva (2001; 2007), além disso, Huberman (2000), Lima (2006) e Guarnieri (2007) como aporte para o início de carreira docente e Mizukami (2002), Tardif (2002), Imbernón (2003) e Libâneo (2007) sobre o desenvolvimento profissional.
2009	Rogério Inácio Pinto	A formação continuada no âmbito da política pública escola plural	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar como a Política Escola Plural se constituiu como instância formativa para os/as professores/as da rede municipal de ensino de Belo Horizonte; - Pesquisa qualitativa através de uma revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa exploratória (questionário) com 108 docentes do 3º ciclo de formação em 23 escolas municipais de BH; - Para tratar de qualidade na educação pública embasou-se em Azevedo (2007), além de trazer Ludke; Moreira; Cunha (1999), Santos (2008) e Torres (1996), abordando as políticas da formação docente.
2009	Maria José Candido Barbosa	A formação continuada na construção da identidade	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar as implicações das paisagens culturais pós-modernas nos modelos de formação continuada dos(as) professores(as) e sua relação com a

		docente: o curso Educação Africanidades Brasil	(re)construção da(s) identidade(s) docente(s); - Utilizou-se das contribuições dos estudos culturais e dos princípios da Análise do Discurso francesa como abordagem qualitativa de pesquisa, a partir da análise do discurso de 04 professores(as) da rede municipal de João Pessoa, que participaram do curso Educação-Africanidades-Brasil; - Utilizou-se dos estudos de Foucault para tratar da formação discursiva e o principal aporte teórico utilizado para tratar identidade foi Hall (2000; 2001) e Silva (2007) dentro dos Estudos Culturais.
2012	Joaquina Roger Gonçalves Duarte	Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede	- Analisar o programa de formação continuada <i>em</i> rede e o programa de formação continuada <i>de</i> rede; - Pesquisa realizada junto a um grupo de 23 professoras da educação infantil ou do ensino fundamental, anos iniciais (I ou II ano), da rede municipal ensino de Minas Gerais, no ano de 2007; - No artigo, utilizou-se do conceito de formação continuada proposto por Carvalho (2006), Freitas (2002) e Chartier (1998), além de Diniz-Pereira (2006) e Dewey para abordar a formação continuada <i>de</i> rede.
2012	Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento	- Analisar as relações estabelecidas por professores com o conhecimento no exercício da docência, nas séries iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de São Paulo; - Foram entrevistados 08 professores (todas mulheres); - Dialogou com Louro (1997) para tratar da feminização do magistério e na abordagem da formação de professores buscou Nóvoa (1995), Popkewitz (1995).
2013	Elane Cristina Tonin	Formação na descontinuidade: um estudo sobre a formação continuada de professores em Araçoiaba da Serra/SP	- Entender como o professor percebe e configura a sua formação continuada; - 56 professores da rede municipal de Araçoiaba da Serra responderam um questionário sobre sua trajetória formativa, bem como suas concepções a respeito da formação continuada; - O referencial teórico se baseou no estudos de Bauman para tratar da trajetória intelectual sobre o contemporâneo e o mundo líquido. Além de Foucault e Deleuze para entender os dispositivos da biopolítica nos discursos da formação continuada.

2014	Maria Isabel da Cunha	Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a perspectiva das organizações aprendentes, quando o sujeito aprende nos espaços laborais e assume para si esta condição; - Análise crítica a partir dos contextos apresentados, principalmente por Cunha (2004; 2005; 2012; 2013) e Freire (1970; 1977; 1982; 1985).
2015	Rita de Cássia M. T. Stano	O caminho de um grupo de formação continuada docente: do comportamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a experiência de um Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia (GTPA), em que se exercita o compartilhamento e a reflexão de práticas docentes. - A metodologia foi a escuta hermenêutica para a análise do registro dos 02 encontros presenciais em que as práticas são compartilhadas; - Os estudos foram apoiados em Gauthier (1998), Tardif (2002) e Leite (2010), além de Lévinas (1988) e Freire (1997).
2015	Neli Aparecida Gai	Formação continuada a partir do “chão da escola”: possibilidades e tensões de um processo participativo	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a análise da experiência de formação continuada vivenciada por alfabetizadoras, a partir da Educação Popular na rede municipal de ensino de Chapecó (1997-2004); - A abordagem metodológica adotada foi a etnográfica, consultando registros da Secretaria de Educação (Revista de Educação Popular; PPP; documentos produzidos para a formação continuada), além disso, foram aplicados questionários com 05 alfabetizadoras; - O arcabouço teórico ficou por conta dos estudos freireanos: da participação, emancipação e diferença.
2015	Evelyn Aparecida Silveira Rocha	A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender alguns dos paradoxos que constituem a Gestão Escolar enquanto política pública e campo de atuação profissional, dentre eles a compreensão dos cursos de formação continuada; - Baseado no materialismo histórico e dialético, a pesquisa tem caráter quantiquantitativa e contou com a participação de 43 dos 80 diretores da rede estadual de ensino do município de Goiânia-Goiás, que responderam um questionário semiestruturado; - A análise teórica baseou-se que tratam da gestão educacional, tais como: Aguiar (2002; 2008), Bordgnon e Gracindo (2008), Dourado (2003; 2006), Ferreira (2000; 2006; 2007), Hora (1994), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), entre outros, além da legislação vigente sobre o tema.

2016	Sandra Aparecida de Paula Vitor Pelegrini	Formação do profissional docente do ensino fundamental: permanente e não continuada Pouso Alegre – MG 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer, analisar, refletir e discutir questões sobre a formação do profissional docente do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em 03 municípios mineiros: Campanha, Delfim Moreira e Silvianópolis; - A metodologia utilizada foi a qualitativa, a partir de protocolos de análises do período compreendido entre 2013 a 2016 para refletir a política de governo adotada em cada um dos 03 municípios; - Estudos de Freire (1983; 2001; 2005; 2010) mobilizam a pesquisa a respeito da educação continuada e permanente.
2017	Bianca Rosa dos Santos; Daniele Saheb Pedroso	A formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Curitiba (2012-2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a realização da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Curitiba, entre 2012 a 2016; - O foco era identificar a percepção dos professores em relação aos cursos de formação continuada ofertados por esta gestão municipal; - Autores como Vieira (201), Nóvoa (1995), Imbernón (2010) e Garcia (1995) foram utilizados como embasamento teórico para tratar da formação continuada de professores e Romanatto (2011), Gisi (2003) e Souza (2006) para debater as relações das políticas públicas educacionais com a formação continuada.
2018	Miriana Pereira de Souza Garcia	A formação de professores da educação em tempo integral: desafios e possibilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar os eventos de formação continuada dos professores da educação em tempo integral; - Pesquisa qualitativa, realizada com professores, pedagogos, direção e coordenação do departamento de Educação Integral da Secretaria de Educação do Paraná (SEED/PR), a partir da aplicação de questionário para a coordenadora da SEED/PR, entrevistas semiestruturadas para os demais; - Utilizou-se de Gadotti para tratar da educação de tempo integral, somado a Lomonaco e Silva e Jaqueline Moll, além dos estudos de Freire para tratar das relações pedagógicas.
2018	Daniela Conti de Oliveira Peixeiro	Relação ensino-pesquisa no exercício da docência: um caminho de (re)invenção permanente das práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar um estudo sobre a formação de professores e a relação ensino-pesquisa-docência, em uma escola da rede particular de São Paulo; - Através dos encontros do grupo focal organizado com professoras para a coleta de dados e também como um espaço de formação continuada, tendo como foco a formação em si, feminização do

			<p>magistério, práticas docentes e o professor-pesquisador;</p> <p>- A autora dialogou com Nóvoa (1992; 2001; 2002; 2009; 2017), Corazza (1997 e 2011), Gatti (2005), Pimenta (1996), Lüdke (2001) e Tardif (2014) para tratar da formação de professores, bem como com Almeida (1998), Carvalho (1999), Costa (2006) Louro (1997) e Veiga-Neto (2017) para abordar o histórico da profissionalização docente, a feminização do magistério e os discursos existentes na sala de aula.</p>
--	--	--	---

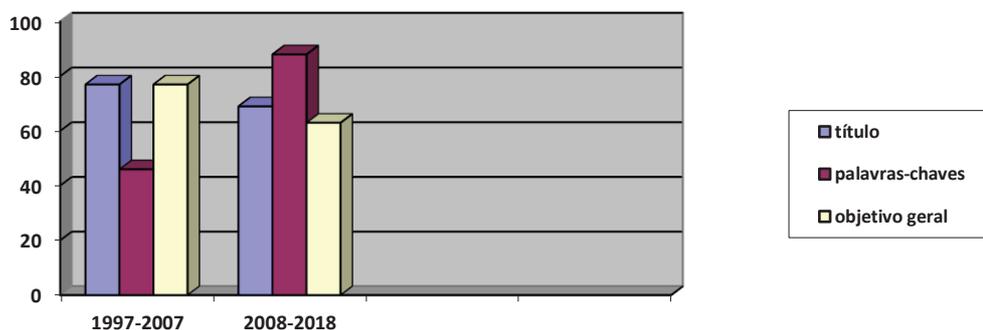
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir das categorias analíticas organizadas, no intuito não só reconhecer dentro dos repositórios pesquisados trabalhos que trouxessem o estado da arte, mas que também proporcionassem o material empírico que me acompanhará durante toda a dissertação. Ao todo, analisei 30 produções acadêmicas, 14 entre os anos de 1997 a 2007 e 16 entre 2008 a 2018, composta por artigos, dissertações e teses.

O Quadro 10 traz pequenos, porém fundamentais aspectos que me proporcionaram uma aproximação com as produções, mas que também apresentaram e confirmaram as certezas anteriores a respeito da quantidade de documentos envolvendo a formação continuada como foco central da pesquisa ou adjacente. Das 30 produções²³ apresentadas, analisando a citação direta da formação continuada, pude observar que 73% (22 produções) desses trabalhos apresentavam a citação no título, 70% a apresentavam nas palavras-chave e a mesma porcentagem nos objetivos (21 produções em cada uma das categorias analíticas desta etapa). O gráfico a seguir apresenta a porcentagem em cada um dos períodos, a fim de ilustrar os números que a cada etapa do refinamento dão as certezas da escolha do material empírico.

²³ Destas, no 1º período, 08 são artigos e 06 dissertações de mestrado; já no 2º período, separei 04 artigos, uma produção apresentada no ENLICSUL, 10 dissertações de mestrado (uma delas é do mestrado profissional) e uma tese de doutorado.

Gráfico 1 - Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir das categorias analíticas já descritas e organizadas dentro dos quadros apresentados ao longo deste capítulo, elegi os trabalhos que poderão me dar o suporte necessário para responder o problema central da pesquisa e as questões que complementarão o percurso da dissertação. A ideia destas escolhas tem muito a ver, segundo Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002, p. 270), com as condições de possibilidade que estas produções acadêmicas me mobilizaram numa rede com vários fios, que cruzaram, romperam ou, por vezes, se uniram frente à pesquisa que cada pesquisadora e pesquisador se propôs.

Com isso, as produções que serão meu objeto de pesquisa, dentro da categoria temporal, são:

a) 1º período – 1997 a 2007:

- I. 2003 – dissertação de mestrado de Cláudio Orlando Costa do Nascimento, intitulada “O que querem os professores ante a educação contínua?: itinerâncias, produções de sentidos e autorias nas narrativas docentes”, que busca conhecer o que querem os/as profissionais frente a formação continuada, além de analisar suas percepções e compreensões de/na formação pessoal/profissional;
- II. 2005 – artigo de Janete Magalhães Carvalho, intitulado “O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada”, que tem como problematização a análise da formação e valorização do magistério a partir dos discursos dos professores que participaram do GT Formação e Valorização do Magistério, durante o Seminário Estadual de Política Educacional do Espírito Santo (2003);

- III. 2006 – dissertação de mestrado de Leila de Fátima Haubert Fripp, intitulada “Formação continuada de professores: possibilidades e perspectivas para a construção da autonomia”, que articulou compreender o que pensam os professores a respeito da formação continuada, incluindo seus saberes, a autonomia e a profissionalidade;
- b) 2º período – 2008 a 2018:
- I. 2008 – dissertação de mestrado de Cecília Célis Alvim Altobelli, intitulada “As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada”, que abordou o porquê das insatisfações dos professores alfabetizadores, a partir dos cursos de formação continuada e da ineficiência destes na promoção de mudanças na prática docente;
 - II. 2009 – dissertação de mestrado de Maria José Candido Barbosa, denominada “A formação continuada na construção da identidade docente: o curso Educação Africanidades Brasil”, que se desafiou a investigar as implicações das paisagens culturais pós-modernas nos modelos de formação continuada dos(as) professores(as) e sua relação com a (re)construção da(s) identidade(s) docente(s);
 - III. 2018 – por fim, a dissertação de mestrado de Daniela Conti de Oliveira Peixeiro, denominada “Relação ensino-pesquisa no exercício da docência: um caminho de (re)invenção permanente das práticas pedagógicas”, que tratou de apresentar um estudo sobre a formação de professores e a relação ensino-pesquisa-docência, em uma escola da rede particular de São Paulo.

Eleger o material não foi uma tarefa fácil, em razão das intenções que me levam pelo trajeto da formação continuada e da preocupante ausência de políticas públicas afirmativas que efetivem e garantam que a Meta 16 do PNE 2014-2024 seja mais do que uma intenção, mas de fato, que ela se torne uma realidade.

2.2 MINHAS ESCOLHAS PARA O TRAJETO

Mostrar caminhos é dizer de minhas escolhas e das decisões que tive que tomar. Mostrar caminhos é dizer dos outros, os meus outros da escola e também é dizer de mim. Andei por diferentes caminhos. Caminhos com bifurcações, com pedras, com sol, com colegas de viagem, com escuridão, com solidão, com atalhos... Caminhos que

desembocavam em “portos de passagem”. (GERALDI, 1997) porque, chegando a um novo porto, a viagem continuava. Aprendi, ao percorrer os caminhos, que a viagem nunca acaba. (CHALUH, 2008, p. 1).

A ideia de caminhar por caminhos trilhados por outras pesquisadoras e pesquisadores oferece a possibilidade de uma caminhada coletiva, uma caminhada em que eu preciso realizar com minhas ideias, mas sem esquecer de levar comigo aquelas e aqueles deram início ao caminho e que agora me permitem acompanhá-las e acompanhá-los e, por vezes, conduzir a novos percursos. É assim que me sinto nesta construção da dissertação: analisar as escolhas de quem estudou e falou antes de mim, mas também buscar imprimir o que posso contribuir para novos atalhos e caminhos.

Guacira Louro (2007) explica que as escolhas que fazemos ao organizar nossas pesquisas e, mesmo como as escrevemos e os sentidos que produzimos, dizem muito como somos e, na ótica pós-estruturalista, que é a perspectiva em que me desafio a me apoiar, fugindo das “[...] verdades universais, seguras e estáveis.” (LOURO, 2007, p. 239). É assim que minha pesquisa toma corpo e sai do campo das ideias para esta dissertação. A perspectiva pós-estruturalista também possibilita explicar que a pesquisa não terá como meta estabelecer formas de análise pré-determinadas, mas sim irá construindo unidades de sentido na medida em que o material empírico for analisado detalhadamente. Alfredo Veiga-Neto entende que o pós-estruturalismo pode ser compreendido “[...] como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras aplicáveis a problemas técnicos, concretos” (2003, p. 20), mas que ao mesmo tempo tem um compromisso muito grande com o rigor que a pesquisa nos exige.

Exercitando o entrelaçar de outros caminhos, Rosa Maria Bueno Fischer me coloca como desafio empreender ante “a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já-ditos” (2001, p. 220), que me dão condições de possibilidades de novos (ou nem tão novos) trechos, chegando a novos portos da formação continuada e em todos os desafios por ela propostos às professoras.

A ideia de ancoragem na abordagem pós-estruturalista para analisar as produções de outras pesquisadoras e outro pesquisador me movimenta frente ao olhar de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida, que

apresentam uma crítica a unidade e a universidade, que os pressupostos modernos imprimem em seus pensamentos.

Foucault, dentro desta perspectiva, segundo Veiga-Neto (2019), entendia que seus livros não deveriam ser mais do que um objeto-evento, que cada um “[...] desaparecesse enfim sem que aquele a quem aconteceu escrevê-lo pudesse alguma vez reivindicar o direito de ser seu senhor, de impor o que queira dizer, ou dizer o que o livro devia ser.” (FOUCAULT, 2005, p. 8). Portanto, estavam abertos a novos olhares e a ideia que busco na presente dissertação é justamente esta: não construir certezas imutáveis, mas sim em constante movimento e que possam servir de base de análise para outras pesquisadoras e outros pesquisadores em suas composições analíticas, como numa construção de novas rotas, em meio a ‘pergaminhos embaralhados’ (FOUCAULT, 2017b), escritos a partir de outras perspectivas.

A desconstrução das metanarrativas modernas, colocando em xeque a valoração histórica e toda a interdependência que pode se estabelecer nas verdades que as engendram, provocam a necessidade de novas lentes para ler e escrever a respeito da verdade, do discurso, poder, identidade e razão. Segundo Deleuze, que apresenta a diferença no livro “Diferença e repetição”, provocando-nos a estas novas lentes de desconstrução,

Encontramo-nos, pois, diante de duas questões: qual é o conceito da diferença que não se reduz à simples diferença conceitual, mas que exige uma Idéia própria, como uma singularidade na Idéia? Qual é, por outro lado, a essência da repetição que não se reduz a uma diferença sem conceito, que não se confunde com o caráter aparente dos objetos representados sob um mesmo conceito, mas que, por sua vez, dá testemunho da singularidade como potência da Idéia? O encontro das duas noções, diferença e repetição, não pode ser suposto desde o início, mas deve aparecer graças a interferências e cruzamentos entre estas duas linhas concernentes, uma, à essência da repetição, a outra, à Idéia de diferença. (DELEUZE, 1988, p. 35).

É justamente essa provocação de “ideia da repetição” e a “ideia da diferença” que me provocaram a eleger a formação continuada como foco da presente dissertação, uma vez que ela é um tema recorrente nas produções acadêmicas, conforme apresentei anteriormente, mas também porque a mesma ainda provoca tamanha dúvida ante a sua essência, sua posição dentro do contexto escolar.

O pós-estruturalismo, como perspectiva teórica que procuro desenvolver na dissertação, também auxilia a estabelecer a noção de sujeito que é, conforme Maria

Cláudia Dal'Igna (2005, p, 17), “[...] entendido não como causa ou origem do discurso, mas como efeito discursivo.” Movimentando a escrita dentro da perspectiva pós-estruturalista, na ideia de que sujeito e os sentidos discursivos se cruzam, se distanciam, uma vez que “os indivíduos ao mesmo tempo em que são interpelados por discursos, os transformam de acordo com suas histórias de vida, com as posições-de-sujeito que ocupam no instante da interpelação.” (DAL’IGNA, 2005, p. 17).

Ao colocar sob suspeita as verdades que a modernidade procurou imprimir no processo de produção de conhecimento e pesquisa, Foucault (2000, 1996, 1988, 2005) entende que não existe “verdade”, mas sim “regimes de verdade”, que segundo ele, Friedrich Nietzsche foi fundamental porque lhe deu suporte para conceber que “não é suficiente fazer uma história da racionalidade, mas a história mesma da verdade.”, libertando-se do “sujeito do conhecimento”, que é entendido como originário e absoluto, para a construção de “[...] uma história da verdade” (FOUCAULT *apud* XAVIER, 2016, p. 421).

Entendendo o regime de verdade, analisando as produções acadêmicas que mobilizam a minha pesquisa, que por muitas vezes acabam por estabelecer a apresentação dos sujeitos, objeto das suas respectivas pesquisas, dando voz e sentidos aos discursos destes, constituído por práticas discursivas e não discursivas, formando assim um dispositivo de saber e poder que os engendram e dão forma.

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2005, p. 55).

Nessa perspectiva, organizei e examinei alguns rastros constitutivos da formação continuada no Brasil e ergui algumas placas de sinalização dentro deste percurso, para conceber a materialidade discursiva sobre a formação continuada de professoras da educação básica, “[...] uma função que cruza um domínio de estruturas

e de unidades possíveis e que faz com que [elas] apareçam, como conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2017a, p. 127).

2.2.1 Olhares atentos pelo Caminho

Dentro da perspectiva de desvendar e tecer os caminhos da formação continuada no Brasil, faz-se necessário uma reflexão frente ao conceito de formação, como um caminho essencial para compreender as discursividades do material empírico com o foco na continuada. A partir disso, Laura Dalla Zen (2017) trata na sua tese alguns pontos, que tenho a pretensão de articular com outras pesquisas, para contextualizar que

Formar e pensar professores aparecem, portanto, como urgências do nosso tempo, visíveis em uma trama discursiva que incita e produz características (desejáveis) de um docente que, não raras vezes, convertem-se em verdadeiros mitos. Engendrados nessa trama, em que são, a um só tempo, fonte e solução dos problemas educacionais, os professores não apenas “[...] circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação” (FOUCAULT, 1999a, p. 183); isto é, não apenas são constituídos por certos mitos, mas os tornam “naturalmente verdadeiros”, ao concebê-los como “narrativas redentoras” para a transformação de sua prática e, quiçá, da própria sociedade. (DALLA ZEN, 2017, p. 18-19).

Dalla Zen tem o cuidado em estabelecer uma potente análise frente à “concepção ampla de formação, que não se dá apenas pelo conhecimento formal, mas pela cultura, as artes, a justiça e a virtude, [...]” (2017, p. 81) para discutir em sua tese, a formação cultural das professoras. Ao buscá-la, procuro estabelecer alguns cruzamentos com a ideia central da minha dissertação, que são as discursividades que permeiam a produção acadêmica a respeito da formação continuada das professoras da educação básica, para estabelecer encontros possíveis para a análise documental, que me proponho.

Em um dos encontros do nosso grupo de prática de pesquisa, entre tantas discussões que a professora Maria Cláudia nos provoca e remete ao constante exercício de articularmos nossas ideias aos nossos percursos da escrita, uma conceituação a respeito da formação continuada me provocou singular interesse, como diria Fischer, “[...] que as palavras são também construções; na medida em que

a linguagem também é constitutiva de práticas.” (2001, p. 199). Numa perspectiva pós-estruturalista, a formação pode ser compreendida como:

[...] processo (conceito de formação, *ethos* de formação, tornar-se), Uma dupla injunção: “fora para dentro” e “dentro para fora”. Abrange a experiência do/a docente como aluno/a da educação básica, como estudante-docente (formação inicial), docente-iniciante e titular (formação continuada). Esses processos se diferenciam da chamada educação permanente – formação forjada nos e pelos processos de trabalho. (DAL’IGNA, 2020, s/ed).

Antecedendo ao conceito apresentado pela professora Maria Cláudia, cabe voltarmos um pouco no percurso histórico e compreendermos como construímos o conceito para formação e formação continuada, o ‘tornar-se’, para isso, empreender frente à tradição alemã de *bildung*, se faz necessário, para que na próxima parada possamos empreender nas verdades das pesquisadoras e pesquisadores frente a construção do *ethos* docente, que também trará uma nova demarcação de “estacas conceituais” (DALLA ZEN, 2017, p. 88).

E a *bildung*? Em outubro de 2019, no encontro mensal do GIPEDI, tivemos uma rodada de diálogo com os Professores e Pesquisadores Alexandre Alves²⁴ e Alfredo Veiga-Neto²⁵ a respeito da *bildung*. Naquela tarde de aprendizagens e afetos, principais marcas do nosso grupo de pesquisa, discutimos o conceito e as tramas possíveis ao que hoje chamamos de formação, sendo que, segundo Alves, “*bildung* é um dos conceitos fundamentais da modernidade e o conceito ambíguo da pedagogia alemã, propiciando uma diversidade de usos e interpretações.” (2019, p. 2).

Iniciemos pela etimologia do substantivo *bildung*, proveniente do verbo *bilden*, que possuía duplo sentido no alemão antigo, podendo ser:

[...] *biliden*, que significava *dar forma* (Gestalt) e *essência* (Wesen) a algo, e *bilidon*, o que significava *imitar uma forma*. Desse modo, *bilden*

²⁴ Autor de “A tradição alemã do cultivo de si (*bildung*) e sua significação histórica”.

²⁵ Graduado em História Natural (1967) e em Música (1963) pela UFRGS; Mestre em Genética (1975) e Doutor em Educação (1996) pela mesma Universidade. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS e Professor convidado permanente do PPG-Educação/UFRGS. Foi Professor visitante na Universidade de Barcelona e Vice-Presidente da ANPEd, por duas vezes. Hoje é Coordenador do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, estudos foucaultianos, crítica pós-estruturalista e interdisciplinaridade. Texto de acordo com o resumo do lattes do Professor, disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4709954U0>, Acesso em 17 set. 2020.

passou a representar o trabalho artesanal e artístico, assim como o próprio ato criador de Deus. Posteriormente, passou também a designar o vir-a-ser das formas naturais, expressão da ação criadora da natureza. (MOURA, 2006, p. 153-154 *apud* NICOLAU, 2019, p 30).

Acompanhando a conceituação Dal’Igna e Fabris (2015), ancoradas em Antoine Berman (1984), apresentam que, dentro da dimensão pedagógica, articulada com a arte, pode-se dizer que genericamente o termo *bildung* significa ‘cultura’ e “pode ser considerada o duplo germânico da palavra *kultur*, de origem latina. Porém, *bildung* remete a vários outros registros, em virtude de antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico [...]” (BERMAN 1984, s/p *apud* SUAREZ, 2005, p. 193, *apud* DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 85) e também aponta que fazemos o uso da *bildung* para “falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina” (*Ibidem*, p. 85), assumindo assim, a ideia pedagógica e a formação como processo dessa ideia.

Alves (2019, p. 12) conclui seu artigo afirmando que o objetivo central do ideal da *bildung*, que seria “possibilitar a afirmação da singularidade individual por meio do cultivo de si e, ao mesmo tempo, conciliá-la com o vínculo comunitário”, bem como, tratando-a de forma articulada com a transformação social, a partir da transformação interior dos indivíduos. E Alves complementa sua afirmação, trazendo Reinhardt Koselleck (1990), para reforçar que a *bildung* no campo educacional “continua sendo um dos modelos fundamentais para pensar as finalidades da educação para além do imediatismo exigido por gestores, mercados e governos.” (KOSELLECK, 1990. In: ALVES, 2019, p. 13).

Parafraseando o pesquisador João de Deus dos Santos (2006, p. 57), que em sua tese dialoga com a necessidade do pesquisador e da pesquisadora abafar a ‘vontade de verdade para dar vazão à intuição’, colocamos na importância do nosso viés argumentativo reelaborar novas perspectivas ou mesmo potencializar as abordagens já feitas. Nesse sentido, Santos (2006) complementa ainda o trecho, refletindo que, segundo Veiga-Neto (2003, p. 124) não podemos confundir ‘vontade de verdade’ como “sentido clássico de ‘amor à verdade’, mas sim no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão”.

Com isso, afirmo que buscar nas raízes o amparo para o conceito que tomaremos para tratar das discursividades nestes 20 anos se faz urgente, quem sabe emergente.

2.2.2 A formação continuada no Brasil e a trama invisível dos discursos

A formação continuada de professoras e professores no Brasil tem a década de 1990 como um importante divisor de águas, quando ela se torna uma política pública na roda mundial, num enfoque “[...] capitalista monopolista, no qual o conteúdo e a forma de organização do trabalho e da produção, bem como as relações de poder e as relações sociais, foram particularmente alterados” (OLIVEIRA, 2001, p. 91), e isso provocou mudanças no interior da Educação. A alteração da LDBEN, que no art. 61 traz a formação, teve somente em 1999, com a regulamentação dos artigos 61 a 63, a entrada da formação continuada no rol de necessidades para a garantia de uma Educação de qualidade. Entretanto, conforme apresentado no Capítulo 1 desta dissertação, a formação continuada ainda não é uma realidade no país, atingindo em 2017 apenas 35,1% das professoras e professores, segundo os dados apresentados no Observatório do PNE 2014-2024.

Nos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação – CNE se deteve a tratar da formação inicial e continuada das professoras e dos professores e o Ministério da Educação, com a intenção de “efetivar” as normas exaradas, se preocupou em organizar diversos programas compensatórios para a ausência de uma política pública efetiva. Conforme Gatti,

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação - posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas. (GATTI, 2008, p. 58).

Na necessidade de organizar um quadro temporal, não estatístico e sem a pretensão de apresentar verdades únicas, mas que possa caracterizar a afirmação de Gatti no excerto acima, me propus a apresentar o Quadro 11, que expõe alguns dos aspectos legais e dos principais programas que as sucessivas gestões federais apresentaram como “remédio” para uma pretensa “melhora” na Educação.

Quadro 11 - Legislação nacional e os programas de governo (1996-2018)

Ano	Legislação e/ou ato normativo Nacional	Relação direta/indireta com a Formação continuada	Principal Programa Gov. Federal
1996	Lei nº 9.394, que estabeleceu a LDBEN	Arts. 61 a 63	
1997	Parecer CNE/CEB nº 3/97, tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais	É citada diretamente na página 5, na qual é citada a preocupação da “falta de preparação dos próprios docentes” e o CNE coloca como solução uma política nacional de formação inicial e continuada.	PCNs em Ação (1997)
1999	Parecer CNE/CEB nº 1/99, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio	É citada nas páginas 13, 15, 17, 18 e 21 relacionada como um complemento ao curso normal, como um complemento ao processo formativo, sem expressar no mérito de periodicidade ou formas de oferta.	
1999	Resolução CNE/CP nº 1/99, que dispõe a respeito dos Institutos Superiores de Educação (arts. 62 e 63 da LDBEN/96)	Está expressa de forma direta nos arts. 1º, 8º e 14, tratando do objetivo, público alvo e organização dos programas de formação continuada.	
1999	Decreto nº 3.276, que trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica	Art. 2º - Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: [...] IV – articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.	
2001	Parecer CNE/CP nº 009/2001, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena	Trata da formação inicial, mas coloca a necessidade de um sistema de oferta de formação continuada, estruturando um processo contínuo.	Rede Nacional de Formação Continuada (2004)

2001	Lei Federal nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação – 2001-2011	Que traz no anexo (que corresponde ao Plano Nacional de Educação), na Meta 10, denominada “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, sendo que ela é citada por oito vezes, apenas, em todo o documento. Cabe destacar que sua relação direta é vista neste PNE como uma forma de melhoria da qualidade da educação e como uma maneira de ampliar os horizontes dos profissionais da educação.	
2003	Portaria nº 1.403 – Gabinete do Ministro da Educação, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores	Os arts. 1º, 6º e 7º trazem a organização do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, dentro de um contexto de apoio e incentivo, em regime de colaboração, além de criar o Exame Nacional de Certificação de Professores (que até hoje não foi implementado de fato).	
2008	Parecer CNE/CP nº 8/2008, que trata das Diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para os professores em exercício na Educação Básica	A formação continuada é citada diretamente duas vezes no corpo deste Parecer (págs. 1 e 3), entretanto julgamos que este Programa tem muita relação com a formação continuada, uma vez que o público-alvo são professoras que já possuem uma licenciatura, mas que acabam (pela demanda da própria escola/rede) atuando em componente curricular diferente da sua formação inicial.	Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – 2009, que ofertava a formação inicial e a segunda licenciatura
2009	Decreto nº 6.775, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES, para fomentar a formação inicial e continuada	Traz a formação continuada nos arts. 1º (instituindo a mesma para todas as redes públicas da educação básica), 2º (princípios), 3º (objetivos), 5º e 8º (plano estratégico), 9º e 11 (apoio do MEC). Este Decreto foi revogado e passou a ter a nova redação dada pelo Decreto nº 8.752/2017.	Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – 2009 Pró-Letramento (2012) GESTAR II (2013, com foco nos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa)

2014	Lei Federal nº 13.005, que aprova o PNE 2014-2024	A formação continuada aparece nas estratégias 1.8, 3.1, 4.3, 4.18, 5.6, 7.4, 7.22, 7.26, 10.2, 10.7, 10.8, 10.11, 13.9, 15.4, 15.11, 16 (diretamente na Meta) e 16.1.	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (iniciou em 2012, com o objetivo de cumprir as metas que seriam estabelecidas em 2014 no PNE)
2015	Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que trata e define, respectivamente, as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica ²⁶	Aqui, a formação continuada ganha os <i>status</i> de valorização para as profissionais da educação, sendo que a Resolução apresenta o Capítulo VI específico “Da formação continuada dos profissionais do Magistério” e o §1º do art. 17 traz as especificidades que a envolvem.	
2016	Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica	Apresenta a formação continuada nos arts. 2º (princípios), 3º (objetivos), 8º, 9º, 10 e 11 (planejamento estratégico), 12 e 13 (programas e ações).	
2017	Parecer CNE/CP nº 15/2017 e Resolução CNE/CP nº 2/2017, que dispõe e institui e orienta a implantação, respectivamente, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	Num documento com 58 páginas (com a compilação do Parecer e a minuta da Resolução), a formação continuada é tratada de forma conjunta com a inicial por quatro vezes, relacionando-as à readequação dos professores a nova BNCC.	

²⁶ Mesmo que o recorte da presente pesquisa seja entre 1997 à 2018, é importante demarcar que nos anos de 2019 e 2020 foram emitidos quatro atos normativos, Parecer CNE/CP nº 22/2019 e, por consequência, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais e instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação), e o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e, por consequência, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e instituem a Base Nacional para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada), que precisam ser foco de grande debate no mundo acadêmico, em articulação com a Educação Básica, para que de fato a articulação entre universidade e escolas proporcionem políticas efetivas junto à formação das professoras.

2018	Resolução CNE/CP nº 4/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio	O art. 14 da Resolução expressa de forma clara a formação continuada numa perspectiva de valorização dos professores, trazendo a necessidade de revisão dos programas formativos, num prazo de dois anos.	
------	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como já afirmei através de dados concretos no início deste capítulo, a formação continuada é um tema que provoca muito interesse dentro do campo da pesquisa educacional, principalmente a partir dos anos 2000. Entretanto, se faz necessário conceituar essa formação²⁷ dentro das perspectivas que me desafio a problematizar, fugindo daquela entendida como espaço complementar frente ao esmaecimento da formação inicial ou daquela que treina as professoras para cumprir metas a serem alcançadas.

Na dissertação de mestrado da professora Eliriane dos Anjos da Silva Albuquerque, intitulada “Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas: campo dos possíveis” (UFSC, 2006), no Capítulo 1, entre a apresentação da temática e algumas questões que a mobilizavam pessoalmente, a autora apresentou as disputas conceituais que envolvem a formação continuada. Albuquerque (2006) traz um primeiro grupo que entende que a formação continuada é a realização de todo e qualquer curso que a professora e o professor faça durante sua carreira, composto por Maria das Graças C. de Arruda Nascimento (1997), Paola Sztajn; Alicia Bonamino; Creso Franco (2003), onde “[...] há uma predominância em tratar a formação continuada como sendo promovida pelas esferas governamentais por meio de programas e projetos de formação de professores” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 20), entendendo que uma tríade “ação-reflexão-ação” a organiza e que ela deva ser foco das universidades e dos governos envolvidos.

Albuquerque (2006) também apresenta alguns trabalhos divulgados na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, ANPEd e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, além das

²⁷ Como o estado da arte me possibilitou o contato com diferentes modos de estudar, falar e escrever a respeito da formação continuada e alicerçada numa perspectiva pós-estruturalista, entendo que algumas pesquisas, mesmo as que não componham a minha empiria, têm muito a nos dizer. É com elas que apresentarei os muitos conceitos elaborados a partir do final da década 90 para formação continuada no Brasil e os sentidos ali imbricados.

produções de Regina Leite Garcia (1993), Marcia R. O. Bernardo (2002), José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (2002), José Augusto Pacheco; Maria Assunção Flores (1999) e Christopher Day (2003), que abordam a formação como um *continuum*, num contexto de que esta formação ocorreria “[...] ao longo da carreira e não apenas para responder às demandas mais imediatas dos sistemas de ensino, das avaliações oficiais, [...] e das lacunas deixadas pela formação inicial.” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 20-21), sendo apresentada como formação no serviço, uma vez que ela “[...] seguiria o princípio de que a formação docente deveria ser concebida e implementada na escola, local de trabalho dos professores.” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21).

Em “Formação continuada a partir do “chão da escola”: possibilidades e tensões de um processo participativo”, tese de doutorado defendida em 2015 pela professora Neli Aparecida Gai, que trata do processo participativo de formação continuada de professoras alfabetizadoras dentro do município de Chapecó, em Santa Catarina, houve toda uma preocupação frente ao conceito de formação continuada. Com isso, Gai (2015) dedica o capítulo 2 para suas considerações a respeito do tema.

Dentro das análises apresentadas, o foco de defesa feito por Gai (2015) é a formação continuada dentro da escola ou como ela apresenta desde o título: “no chão da escola”. Ancorada em uma citação de Antônio Nóvoa (1991, p. 30), que afirma que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, Gai entende que as “[...]dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação” (2015, p. 23) devem valorizar os saberes que as professoras e os professores detêm, articulando também a linha de trabalho de Hubermann (1995), que traz a necessidade de estudo a respeito do ciclo de vida das/os docentes para compreender “[...] com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa em uma organização (ou numa série de organizações) e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.” (HUBERMANN, 1995, p, 38 *apud*: GAI, 2015, p. 23)

Dentro de uma perspectiva freireana, Sandra Aparecida de Paula Vitor Pelegrini apresenta em sua dissertação de mestrado defendida em 2016, intitulada “Formação do profissional docente do ensino fundamental: permanente e não continuada”, que nos faz entender que

[...] a importância de a formação docente ser permanente e não continuada, porque toda formação é continuada, inclusive a graduação. Desde o nascimento o ser humano se encontra em continuidade de formações, uma após outra, pois está inserido em ambiente social que exige constantemente ocasiões de aprendizagem, inclusive para sua própria sobrevivência. (PELEGRINI, 2016, p. 28).

Pelegriani traz, portanto, uma ideia de que a formação continuada acaba por minimizar a função fundamental da professora e do professor, que são seres históricos, carregados por suas experiências, em um espaço, que é a escola, influenciado e composto por outras histórias. A ideia que ela procura imprimir é de uma formação permanente, permeada por

[...] responsabilidade ética, política e profissional do docente. Ele coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2003, p. 28 *apud*: PELEGRINI, p. 31).

Provocada pela concepção mercadológica que sendo imposta à Educação e tratando as professoras e os professores como um mecanismo para bater metas, acredito que dentro dos sentidos apresentados, devemos levar em consideração que a formação continuada não possa ocorrer apartada do/no meio escolar. Ela precisa ser e estar envolvida com as (des)construções que precisamos problematizar dentro do meio educacional e, conforme o pensamento de Nóvoa, “[...] a formação continuada é um trabalho coletivo e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.” (PITA, 2010, p. 23).

É com essa ideia de tratar a docência como mais uma superfície de um mercado de concorrência, que Maria Cláudia Dal’Igna, Renata Porcher Scherer e Jonathan Vicente da Silva utilizam o termo “Docência S/A” para apresentar as professoras e os professores contemporâneos que “[...] são construídos neste tempo e assumem uma atitude permanente de investimento em si mesmo, como microempresas, como “sujeitos-microempresas.” (2018, p. 57), dentro de uma perspectiva foucaultiana (2008), rumo à constituição do “*homo oeconomicus*”, sujeito às pressões que o mercado. São sujeitos que “passam a pensar a si mesmos a partir

da lógica da empresa, e suas relações passam a ser estabelecidas pelo cálculo do investimento e do lucro.” (*Ibidem*, p. 56).

Cristiane Fenterseifer Brodbeck, na tese de doutorado que abordou e apresentou o termo “pedagogia redentora”, que é fruto da docência em Ciências, a partir da busca de “[...] salvar a escola de seu fracasso e falta de qualidade, mediante o distanciamento de metodologias tidas como mais tradicionais” (2015, p. 134), em razão de algumas aproximações feitas entre as narrativas redentoras cunhadas por Gustavo E. Fischman e Sandra Regina Sales²⁸ (2010). Brodbeck (2015) trouxe também para o debate uma forma de ensinar denominada de “pedagogia do herói”, apresentada por Elí Terezinha Henn Fabris (2010), a partir da análise feita em filmes hollywoodianos, envolvendo narrativas com o foco na escola. A “pedagogia do herói” envolve as professoras e os professores em

[...] uma pedagogia da iluminação e da salvação, é que tanto a pedagogia disciplinar, corretiva, quanto a psicológica, [...]. Os professores e as professoras procuram formas de atuar marcadas pelo que propõe a psicologia, que define como uma criança ou jovem deve ser, o mesmo acontecendo com o próprio professor ou professora, colocando-se na figura destes e dos especialistas, o controle do processo. (FABRIS, 2010, p. 240).

Mobilizada pelas análises desenvolvidas sobre a “Docência S/A”, “Pedagogia Redentora” e “Pedagogia do Herói”, a presente dissertação propõe investigar que docência ou docências são produzidas nas seis escritas acadêmicas, compreendidas como corpus empírico.

²⁸ Brodbeck, Fischman e Sales (2010) utilizam o termo “narrativas redentoras” para mostrar que elas “[...] funcionam quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heroicos e ‘orgânicos’.” Dessa forma, quando o exemplo desse *superprofessor* é seguido, “[...] a sala de aula ou a escola, como um sistema mais amplo, são resgatadas.” (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 14). Penso que, de alguma maneira, a Pedagogia Redentora se aproxima das narrativas redentoras, no sentido de querer resgatar, de almejar a escola; porém Fischman e Sales (2010, p. 11) abordam também o ensino como função redentora, em que ensinar e aprender são vistos como “[...] atos individuais que, quando devidamente executados, irão solucionar a maioria dos problemas associados à falta de educação formal) pobreza, produtividade e moralidade, entre muitos outros problemas sociais).” (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 16).

3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS COMO MONUMENTOS E SEUS REGIMES DE VERDADES

O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado – sempre que a história quantitativa é possível e pertinente – em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica. (LE GOFF, 1996, p. 12).

Baseada na ideia Le Goff, de documento tratado como monumento, buscarei analisar as 6 produções acadêmicas que elegi como material empírico sem os óculos da medição, da ideia do certo ou do errado, na triste ideia de anacronismo da qual devemos fugir, quando se trata de uma pesquisa na perspectiva pós-estruturalista. A ideia, a partir do material empírico, é buscar a compreensão dos sentidos discursivos envolvidos, tanto que abarcarei a história que engendra o campo legal da formação continuada, não com a pretensão de historicizá-la, na procura de encontrar as raízes de sua identidade, mas como diria Foucault (2017b) ao se referir à história, pretendo fazer todas as descontinuidades que a atravessam.

Nada de mal-entendidos: é claro que, desde que existe uma disciplina como a história, temo-nos servido de documentos, interrogamo-los, interrogamo-nos a seu respeito: indagamos-lhes não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles diziam a verdade, e com que direito podiam pretendê-lo, se eram sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados. Mas cada uma dessas questões e toda essa grande inquietude crítica apontavam para um mesmo fim: reconstituir, a partir do que dizem estes documentos – às vezes com meias-palavras –, o passado de onde emanam e que se dilui, agora, bem distante deles; o documento sempre era tratado como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil, mas, por sorte, decifrável. Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, [...]. (FOUCAULT, 2017a, p. 7).

Ao analisar o material empírico como monumento dentro da pesquisa documental que me proponho, busco manter as produções na materialidade dos sentidos discursivos que as compõem, sem a equivocada intenção ou mesmo pretensão de julgar a autoria destes, mas sim “[...] temos, portanto, [...], monumentos constituídos por fragmentos que não nos são dados a analisar internamente e, sim,

‘admirá-los’ em seus traços e formas exteriores, em sua positividade, em sua forma contemporânea.” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 211). Essa ideia de dar vida aos documentos nos dá condições de possibilidades de elaborar novas suspeitas e, a partir delas, novas categorias analíticas, tendo como pano de fundo as discursividades envolvidas a respeito da formação continuada das professoras.

Agrego ao processo de reflexão aqui proposto Le Goff (1996) que, juntamente com Foucault (2017a, p.181), explica que não podemos cometer a injustiça de analisar as discursividades na busca de ordenar uma “periodização totalitária”, estabelecendo recortes temporais que assim dividam a forma de pensar. Este será um importante exercício a ser feito na presente dissertação, uma vez que me detenho a analisar as 6 produções acadêmicas em 2 períodos distintos (1997-2007 e 2008-2018), marcados cada um com a inserção de novos regramentos legais, que tem a intenção de alterar a organização da Educação brasileira e, por consequência, a formação continuada das professoras da educação básica.

Nestes monumentos que me desafiarei a apresentar, os sujeitos destes discursos estarão presentes e vejo como necessário trazer Pereira (2016, p. 43) para me auxiliar a explicar que ele (o sujeito) “[...] é um indivíduo se desfazendo e se refazendo continuamente”, dentro de cada uma das 6 produções que me acompanharão. A ideia deste sujeito em constante metamorfose é ainda mais clara quando Pereira diz que: “Um sujeito - individual ou coletivo – é um território existencial que, limitado por uma contingência, responde a uma representação que ele se faz do que ele mesmo vive. Esse sujeito, enquanto autor do mundo, também se representa o que vive, enquanto vive.” (*Ibidem*, p. 43).

Pensar nas produções que caminharão comigo descritas no subtítulo 2.1.5 me cobrou uma busca muito potente dentro do estado da arte, analisando e categorizando cada uma das plataformas. Posteriormente, cobrou novo início e novas categorias, me estimulou em novas formas de interpretar os sujeitos envolvidos, articulando com o objeto central da pesquisa e os questionamentos adjacentes. Todo o processo descrito no subcapítulo 2.1 apresenta o início do processo metodológico que não estabeleceu como critério a quantidade de produções, mas sim a relação com que estas possuíam de estreitamentos com a presente pesquisa.

A ideia de uma pesquisa quantitativa não cabe nesta caminhada, dando espaço, assim, a uma busca qualitativa, no que diz respeito à formação continuada e os sentidos que a envolvem. Essas discursividades, segundo Bogdan e Biklen (1994,

p. 11), provocam que a pesquisadora e o pesquisador frequentem “[...] os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”, potencializando sua interação com o espaço, tempo e demais sujeitos envolvidos, reelaborando novos repertórios de significações dentro da pesquisa documental.

Aprofundando a ideia de uma pesquisa qualitativa, busquei suas origens e as encontrei nos estudos antropológicos e sociológicos, apresentados pela primeira vez por Sidney Webb e Beatrice Webb em 1932, nos Estados Unidos, na obra *Methods of social study*, que apresentava a investigação empírica a respeito da história laboral e as condições de vida das camadas mais pobres de Londres. Bogdan e Biklen afirmam que “[...] os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.” (1994, p. 23).

Articulando o estado da arte, à ideia dos sentidos que engendram a formação continuada, novamente cito Pereira (2016, p. 48), uma que vez que ele nos provoca a “repensar [que] a formação de professores passa, [...], necessariamente, por considerar a condição humana em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais.” Com isso, não terei como foco investigar as discursividades da formação continuada de professoras da educação básica para organizar uma nova teoria a respeito delas. É importante entender que os “[...] discursos subjetivam os sujeitos a que se destinam e procuram mobilizar a sociedade a favor [de uma] política pública [por exemplo].” (SANTAIANA; FOREL, 2017).

O trabalho que seguirá será ainda mais árduo, uma vez que me utilizarei do discurso como ferramenta teórica e metodológica, como forma de entendê-lo como uma prática. Prática discursiva essa que comporá, cruzará e, por vezes, ficará suspensa para com isso, isolar “os elementos para, após conhecê-los, agrupá-los e relacioná-los como forma de construir novos/outros significados, já que compreender o discurso como prática implica analisar os documentos como produtores de discursos constituídos por eles. (FOUCAULT, 2012)” (HEINLE, 2016, p. 71).

Fischer (2001, p. 198) nos convoca a deixarmos de lado a ideia de única explicação das coisas, “as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”, que segundo ela, são caminhos

comuns a serem trilhados ao tratarmos dos sentidos. Fischer pontua que para Foucault é “preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível da existência das palavras, das coisas ditas” (*Ibidem*, p. 198), o que

[...] a cada instante, ele se distancia, estabelece suas medidas de um lado e de outro, tateia em direção a seus limites, se choca com o que não quer dizer, cava fossos para definir seu próprio caminho. A cada instante, denuncia a confusão possível. Declina sua identidade, não sem dizer previamente: não sou isto nem aquilo. Não se trata de uma crítica, na maior parte do tempo; nem de uma maneira de dizer que todo mundo se enganou a torto e a direito; mas sim de definir uma posição singular pela exterioridade de suas vizinhanças; mais do que querer reduzir os outros ao silêncio, fingindo que seu propósito é vão - tentar definir esse espaço branco de onde falo, e que toma forma, lentamente, em um discurso que sinto como tão precário, tão incerto ainda. (FOUCAULT, 2017a, p. 21).

E tal qual uma arqueóloga, como professora pesquisadora, me colocarei a pincelar, a limpar cuidadosamente o campo da pesquisa, de forma a buscar nas discursividades impressas pontos de tensão e atenção, que me possibilitarão caminhar por entre as duas décadas ora com certezas de alguns achados ora com angústias, por ter que traçar novos caminhos. Entendo que a formação continuada faz parte de um conjunto de exigências legais mais intenso a partir do ano de 1996, com a publicação d nova LDBEN, mas que se constitui também como um campo de valorização profissional, “na medida em que entendemos o enunciado como “uma função que cruza um domínio de estrutura e unidade possíveis e que faz com que (elas) apareçam, como conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2010b, p. 98)” (DALLA ZEN, 2017, p. 32), materializando os sentidos sobre essa formação.

Em relação ao mapeamento de discursividades, Fischer (2001, p. 198), inspirada no pensamento de Foucault, entende que não “por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos”, o que significa dizer que não há verdades ocultas, mas que – no que se refere aos enunciados e discursos – tudo é produzido neste mundo. E essas produções, a partir de seu mapeamento e análise, são possíveis de ser colocadas sob suspeita a partir de uma problematização das relações históricas e das práticas sociais dos sujeitos, interpostos pelos atravessamentos das relações. Além disso,

[...] não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa “função” caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (idem, p. 133 e ss.). Um enunciado como este – “o professor é antes de tudo alguém que se doa, que ama as crianças, que acredita na sua nobre missão de ensinar” – certamente é feito de signos, de palavras. (FISCHER, 2001, p. 201-202).

Entendendo que a discursividade não possui uma única verdade, mas sim é atravessada pelas relações discursivas e não-discursivas, que emergem as diferenças entre os sentidos que as professoras, “no interior de uma mesma prática discursiva, fal[em] de objetos diferentes, t[enham] opiniões opostas, f[açam] escolhas contraditórias” (FOUCAULT, 2017a, p. 241). Os signos, que serão desvelados e (re)visitados por mim, na perspectiva arqueológica foucaultiana, que “indica tratar de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos.” (VEIGA-NETO, 1996, p. 159).

A intenção de identificar e analisar os sentidos que engendram e constituem a formação continuada me levaram até as produções de Cláudio Orlando Costa do Nascimento (2003), Janete Magalhães Carvalho (2005), Leila de Fátima Haubert Fripp (2006), Cecília Célis Alvim Altobelli (2008), Maria José Candido Barbosa (2009) e Daniela Conti de Oliveira Peixeiro (2018), que apresento a seguir de forma mais detalhada e técnica, com o cuidado que estas produções necessitam. Como toda produção é feita de escolhas, estabeleci, conforme expresse detalhadamente no subcapítulo “2.1.5 Concluindo as escolhas: elegendo o material empírico”, uma teia de interesses que articularam e me mobilizaram a ler os resumos de cada trabalho, avançando para o entendimento do material empírico e da metodologia utilizada pelas autoras e pelo autor. Este exercício me possibilitou atentar para “[...] entre diversos discursos, relações de delimitação recíproca, cada um deles apresentando as marcas distintivas de sua singularidade pela diferenciação de seu domínio, seus métodos, seus instrumentos, seu domínio de aplicação” (FOUCAULT, 2017a, p. 79) poderão criar condições de possibilidades para alavancar as categorias que estabeleci como fundantes dessa pesquisa.

3.1 ENTREMEIOS: POSSIBILIDADES

Pensando as possibilidades que encontrei para categorizar e eleger as 6 produções que me acompanharão, também me levaram ao olhar atento de Foucault, através de Veiga-Neto (2009, p. 88-89), quando tratou da noção de 'método', não como um caminho seguro, como Descartes e Ramus esperavam, “[...] até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada” na constante ideia de que “[...] não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar.” Portanto, não há um método que estabeleci, estático, mas sim caminhei entre as produções com a ideia de *analisar as discursividades que as ancoram sobre a formação continuada das professoras da educação básica, e de que modos estas (discursividades) descrevem e constituem o que se entende como docência no período entre 1997-2018.*

Ainda, segundo Rochele Santaiana (2008, p.79), o “[...] discurso opera mudanças de acordo com a época em que ele se faz necessário e verdadeiro”, por isso a ideia dos questionamentos adjacentes da presente pesquisa, que me auxiliaram a analisar as discursividades que atravessam e constituem as diferentes propostas de formação continuada, decorrentes do material empírico, entre os anos de 1997 a 2018 da educação brasileira. A partir disso, julgo fundamental expressar que: “Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações.” (FOUCAULT, 2017a, 35).

A proposta de analisar cada período para estabelecer os pontos de tensão e as mudanças operadas dentro de um *contexto de formação*, somado à(s) docência(s) que se constituem nestes períodos, foram desafios e me provocaram imensamente a analisar as discursividades aí envolvidas, pois, conforme Santaiana (2008), estão imbricadas com o que se torna necessário e verdadeiro em termos de formação continuada num dado tempo e contexto.

Entretanto, para analisar o material empírico, é preciso primeiramente conhecê-lo e assim o faço, apresentando as principais características das 6 produções das pesquisadoras e do pesquisador responsáveis por elas, que me provocam e provocaram a transpor as possibilidades a caminhar por novas estradas.

Início a descrição do material de acordo com a ordem cronológica, tarefa que permeia todo o percurso da escrita, utilizada também como suporte para a categorização. Dito isso, iniciemos:

- 1º período – 1997 a 2007:

a) 2003 – Cláudio Orlando Costa do Nascimento, Professor/Pesquisador do Centro de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Linguagens e Tecnologias aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, pesquisa, dentre outros temas, a formação inicial e continuada no campo do Currículo e das Ações Formativas. É Doutor em Educação e seu envolvimento em publicações no último período tem relação com a formação e a cultura étnico-racial.

A dissertação “O que querem os professores ante a educação contínua?: Itinerâncias, produções de sentidos e autorias nas narrativas docentes”²⁹, está organizada em cinco capítulos, mais as referências. A introdução apresenta implicações do pesquisador com a formação continuada, a partir do seu percurso profissional, além de descrever as questões e os objetivos da pesquisa, sendo que a ideia central de Nascimento, a partir das questões, “é conhecer e descrever os saberes e as experiências dos professores, além de possibilitar uma reflexão sobre as tramas e as situações relacionadas com os processos de desautorização e autorização de discursos”, que estabelecem os lugares e cenários da formação continuada destes professores e destas professoras, oriundas das escolas privadas de educação básica da Bahia, que participaram dos movimentos sindicais do Sindicato dos Professores do Ensino Privada, seccional baiana – SINPRO-BA , entre os anos de 1988 e 2003.

Ao longo da dissertação, Nascimento (2003) debruça sua escrita no pensamento de diferentes autores, dentre eles posso citar Roberto Sidnei Macedo (2000, 2002), Jacques Ardoino (1988), Joe L. Kincheloe (1997), António Nóvoa (2002) e Boaventura de Sousa Santos (2001, 2002). Em “Tensões teóricas na formação continuada de professores”, Capítulo 2 do trabalho, observamos as narrativas teóricas que envolvem a formação ao longo do período da reforma educacional, apresentando a legislação nacional desde a instituição dos Planos Curriculares Nacionais – PCNs

²⁹ Composta por 147 páginas, aprovada em 18 de setembro de 2003, em Salvador, tendo como orientador o Professor Doutor Roberto Sidnei Machado (Universidade Federal da Bahia - UFBA) e a banca formada por Professor Doutor Dante Augusto Galeffi (UFBA), Professor Doutor Estanislao Antelo (Universidad Nacional de Rosario), Professora Doutora Sônia Maria Rocha Sampaio (UFBA).

em 1995 até o ano de 2002, somado aos movimentos defendidos pela ANFOPE, no que trata da valorização e profissionalização da carreira do Magistério. Já em “Inspirações teórico-metodológicas e método”, temos uma continuidade das afirmações feitas no Capítulo 2, no que se refere às inspirações teórico-epistemológicas crítica da formação docente, com ênfase à multirreferencialidade como forma de superação da razão única na formação docente. Neste 3º Capítulo, o autor apresentou também o campo e os métodos da pesquisa, que giraram em torno do levantamento e análise de documentos institucionais, da observação participante dentro das diversas atividades realizadas pelo SINPRO-BA, nas escolas e nos “entrelugares” que Nascimento teve oportunidade de se fazer presente, nos grupos nominais e das entrevistas abertas e dialogadas com as professoras em locais distintos.

No Capítulo 4, denominado “Implicações e narrativas de professores: outras políticas de sentidos na formação continuada”, são apresentadas as narrativas das professoras frente as políticas públicas em torno da Educação e as convenções coletivas do campo sindical e no último capítulo apresenta as considerações finais da pesquisa.

b) 2005 – Janete Magalhães Carvalho é pós-doutora em Currículo e Cotidiano Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em Sociologia da Vida Cotidiana pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, é líder de dois grupos de pesquisas, sendo um deles o de “Formação de professores e práticas pedagógicas”, na Universidade Federal do Espírito Santo. Suas áreas de atuação são o currículo, formação de professores, teoria do conhecimento e o cotidiano escolar, tendo publicado ultimamente a respeito desta última (cotidiano escolar).

O artigo “O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada” foi publicado na Revista Brasileira de Educação – RBE³⁰, no primeiro quadrimestre de 2005, estando organizado em três partes. A introdução traz os conceitos-chave que acompanham Carvalho (2005) durante o percurso da escrita e dão ao leitor e à leitora condições de possibilidades de também (re)elaborar seu percurso. Conceitos como “não-lugares”, “identidade”, “entrelugares” e da própria

³⁰ RBE é uma publicação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e tem como missão publicar artigos acadêmico-científicos, provocando o fomento e meios de intercâmbio acadêmico nacional e internacional. O artigo de Carvalho compõe a publicação de número 28 e está organizado num total de 16 páginas.

“formação continuada” permeiam a escrita, de forma a convidar também outros autores e outras autoras a dialogar com a proposta que Carvalho provoca, mas também se observa a intenção de contextualizar o acúmulo do debate que estes conceitos já possuem, a partir das obras de Henri Lefebvre (1993), Marc Augé (1994), Michel de Certeau (2001), Boaventura de Sousa Santos (2000) e Stuart Hall (1999, 2003).

Na parte intitulada “Dos lugares, não-lugares e entrelugares dos professores nos processos de formação continuada”, observa-se a pesquisa de campo em si, sua estrutura metodológica, que girou em torno de um questionário com perguntas abertas e não abertas, aos 230 participantes do grupo de trabalho – GT Formação e Valorização do Magistério, organizado dentro do Seminário Estadual de Política Educacional do Espírito Santo, de 22 a 23 de setembro de 2003, além da apresentação dos dados obtidos. A última parte deste artigo, intitulada “Dos não-lugares aos espaços-tempos de formação continuada em comunidades compartilhadas”, pontua as considerações finais da pesquisa e as relações entre as narrativas das professoras e a formação continuada.

c) 2006 – Leila de Fátima Haubert Fripp é Mestre em Educação pela Unisinos-URI³¹, foi Diretora do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, na cidade de Seberi e Professora no Curso de Letras, na URI, de acordo com a última atualização do currículo lattes (2013). É autora da dissertação intitulada “Formação continuada de professores: possibilidades e perspectivas para a construção da autonomia³²”, composta por sete capítulos, mais a introdução, as referências bibliográficas (as citadas e as consultadas) e cinco anexos, distribuídos em 111 páginas.

Fripp baseia sua escrita, conforme ela mesma justifica, como uma “referência fundante” (2006, p. 5) as obras de Paulo Freire (1987, 1993, 1999, 2001, 2002), mas também reconhece que buscou em outras escritoras e outros escritores contribuições, como Terezinha Azerêdo Rios (2001), Carlos V. Estevão (2001), Maria Isabel da Cunha (1994, 1997, 1998, 2003, 2004), António Nóvoa (1995, 1997, 1998), Mário Osório Marques (1992, 2000), Maurice Tardif (2003), José Contreras (2002), Mariano

³¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai.

³² A Orientadora dessa pesquisa foi a Professora Doutora Maria Isabel da Cunha, sendo que os demais membros da banca não constam no documento e nem nos bancos de dados disponíveis. A defesa ocorreu na cidade de São Leopoldo, no dia 06 de julho de 2006.

Fernández Enguita (1991), Carlos Rodrigues Brandão (1990, 2003) e Laurence Bardin (1977).

O Capítulo I, “As origens do estudo”, traz o percurso pessoal e profissional da pesquisadora, que se apresenta como alfabetizadora e traz um pouco das tramas que envolvem o problema da sua pesquisa. Articula suas vivências profissionais com as reflexões que mobilizará ao longo da escrita, na procura das respostas frente a formação continuada e as motivações e as desmotivações que envolvem as professoras.

Ao escrever o 2º capítulo, intitulado “A formação do professor: questões de significado e conceito de formação”, Fripp exercita alguns conceitos, ancorada em Freire principalmente, trazendo as percepções de pesquisadora e professora, dos espaços nos quais se constituiu como profissional. Apresenta também as facetas da educação, dentre elas a visão utilitarista da formação continuada, numa espiral de continuamente formar-se e a profissão com o propósito da paixão, procurando conceituar a formação inicial e continuada.

O Capítulo III “Tendências contemporâneas na formação de professores” tece a retrospectiva do ensino a partir da década de 60 e as respectivas tendências que as permearam, numa clara intenção de apresentar o que conduziu cada período para a elaboração da concepção de formação. A autora buscou também fundamentar a importância da formação continuada das professoras, como uma prática de educação libertadora, ancorada em Freire e, com isso, criou condições de possibilidade para o Capítulo IV, intitulado “Educação continuada e saberes docentes: questões de profissionalização do professor”, no qual trata da profissionalização docente e a necessidade do reconhecimento das professoras, pontuando que a formação continuada pode colaborar com tal.

“Metodologia investigativa” é o 5º capítulo da dissertação, que traz as perspectivas da pesquisa, de abordagem qualitativa, baseada nos princípios do método etnográfico³³ (através de entrevista semi-estruturada e grupo focal) e, com isso, realizou um estudo de caso junto a cinco professoras que participavam do Núcleo de Apoio Docente: NAD/Educação: Ensino de Línguas e Literatura desenvolvido na URI, *campus* de Frederico Westphalen. O problema da pesquisa apresentado foi “Como o processo de formação continuada de educadores pode influenciar e

³³ Fripp tem como referência Marco Mello (2004).

ressignificar suas práticas pedagógicas?”, acompanhado sete questões mobilizadoras, que poderão, conforme Fripp (2006), contribuir para a construção dos sentidos do ofício docente e “a necessidade de formarem-se continuamente tendo em vista a melhoria de sua prática educativa.” (2006, p. 60).

As narrativas das professoras entrevistadas e as trocas feitas no grupo focal compõem o Capítulo VI, “Dialogando com as professoras sobre formação continuada, os saberes docentes e a autonomia”, cruzando com o embasamento teórico e estreitando as reflexões frente a autonomia na condição de estruturar os saberes e a profissionalidade. O último capítulo traz as breves considerações finais da autora.

2º período – 2008 a 2018:

a) 2008 – Cecília Célis Alvim Altobelli é Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Atualmente, é psicoterapeuta psicanalítica e escreveu a dissertação “As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada³⁴”. A produção acadêmica está dividida em seis capítulos, mais a introdução, as considerações finais e 5 anexos, que trazem, entre outros documentos, a transcrição das 3 entrevistas utilizadas também como material empírico.

Em “A formação inicial do professor e seu caminhar”, Capítulo I da dissertação de Altobelli (2008), há um resgate histórico da organização da formação inicial e continuada no Brasil a partir de 1920. Relaciona a discussão, de forma breve, com os movimentos da conjuntura social e a legislação educacional do período, principalmente em relação ao Curso de Magistério – Normal e a reforma educacional que tivemos. Dando continuidade ao percurso histórico da educação brasileira, Altobelli (2008), no Capítulo II, intitulado “Contribuições das políticas públicas educacionais”, apresenta alguns programas do governo da rede estadual paulista, entendendo-os como políticas públicas nas décadas de 1980 e 1990, além de trazer a memória de luta das professoras para enfrentar as grandes lacunas do processo de alfabetização na rede.

³⁴ Dissertação composta por 105 páginas, defendida em 8 de maio de 2008, na cidade de São Paulo, tendo como orientadora a Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco e a comissão julgadora da banca foi composta pelas Professoras Doutoras Laurinda Ramalho de Almeida (PUC-SP) e Ecleide Cunico Furlanetto (UNICID).

Ao tratar do problema de pesquisa, no Capítulo III, “Introduzindo o problema da pesquisa”, apresenta a revisão bibliográfica e o foco da pesquisa, além do questionamento,

[...] o que os professores que já participaram de cursos de formação continuada sobre alfabetização, oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no seu discurso, revelam como lidam com os problemas que enfrentam cotidianamente em suas salas de aula, após a formação recebida? (ALTOBELLI, 2008, p. 38).

No Capítulo IV, intitulado “Breves considerações teóricas onde se ancora o nosso pensar”, há realmente uma sucinta apresentação teórica frente a formação continuada, a ideia de construção de identidade profissional e o que isso representa de fato dentro do espaço escolar. Em “Metodologia”, como o próprio título do Capítulo V sugere, a pesquisadora apresentou os caminhos metodológicos, dentro de um caráter qualitativo, entrevistando três professoras, que cursaram os programas de formação continuada ofertados pela rede estadual de São Paulo, na década de 1990, na intenção de traçar os encontros entre a formação continuada e a prática pedagógica em salas de alfabetização. Nesse mesmo capítulo, também é apresentado o roteiro das entrevistas e a forma de interação direta com as professoras alfabetizadoras que foram entrevistadas.

No capítulo final, “O tratamento das informações”, são apresentados excertos das entrevistas e uma análise a partir dos teóricos “convidados” para esta pesquisa, numa busca do porquê das insatisfações das professoras alfabetizadoras, a partir dos cursos de formação continuada e da ineficiência destes, segundo a pesquisadora, na promoção de mudanças na/da prática docente. Nas considerações finais, Altobelli (2008) traz algumas provocações que devem ser levadas em conta ao organizar uma formação continuada, principalmente, o momento de ouvir as realidades já vivenciadas e não estruturas que já não condizem mais com a realidade das escolas.

b) 2009 – Maria José Candido Barbosa, Mestre em Educação, atualmente é Professora do ciclo de alfabetização e Supervisora Escolar da rede municipal de João Pessoa, na Paraíba, responsável pela dissertação “A formação continuada na

construção da identidade docente: o curso Educação Africanidades Brasil³⁵, organizada em sete capítulos, distribuídos em 138 páginas.

Na introdução, a autora apresenta de forma breve os caminhos e os interesses da dissertação, relacionando às vivências e as escolhas feitas, como em “Considerações metodológicas” no 2º capítulo, em que apresenta as aproximações necessárias com as produções acadêmicas realizadas nos últimos trinta anos (recorte temporal entre 1988 e 2008) nos Grupos de Trabalho da ANPEd, ANFOPE e da Rede Latino-Americana de estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO, entre outras, bem como os Estudos Culturais como campo teórico e a análise do discurso como categoria de analítica (a partir de entrevistas semi-estruturadas), além da metodologia qualitativa, dentro das discussões epistemológicas da pós-modernidade. A pesquisa teve como objetivo central “[...] investigar as implicações das mudanças estruturais da pós-modernidade nos modelos de formação continuada dos(as) professores e a sua relação com a (re)construção da(s) identidade(s) docente(s)” (BARBOSA, 2009, p. 30), tendo sido realizada junto a quatro professoras da rede municipal de ensino de João Pessoa, na Paraíba. O critério de escolha também levou em consideração que estas professoras tivessem participado do curso Educação-Africanidades-Brasil, formação continuada ofertada na modalidade de ensino à distância.

Em “A crise da modernidade e suas consequências para o campo educacional”, há toda uma preocupação em apresentar as contribuições dos Estudos Culturais para a pesquisa e a defesa da articulação dentro do campo educacional com os modelos culturais contraditórios. Neste 3º capítulo, a autora apresenta os principais aportes teóricos que dão suporte à dissertação, dentre eles Michel Foucault (1999, 2000, 2008), Stuart Hall (2000, 2001, 2003), Zygmunt Bauman (2001, 2005), Tomaz Tadeu da Silva (1994, 1997, 2000, 2007), Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), Conceição Paludo (2001), Maurice Tardif (2005 e 2007) e Maria de Lourdes Rangel Tura (2002).

No Capítulo 4, “Os paradigmas educacionais no Brasil”, Barbosa (2009) analisa três paradigmas educacionais (reprodutivista, o popular e o econômico) que permeiam

³⁵ A banca de defesa ocorreu em 27 de maio de 2009, na cidade de João Pessoa – PB, tendo como banca examinadora Professora Doutora Sônia de Almeida Pimenta (UFPB – orientadora), Professora Doutora Mirian de Albuquerque Aquino (UFPB) e Professor Doutor Élio Chaves Flores (UFPB).

as relações de poder e saber nos discursos pedagógicos e, por consequência, na construção das identidades das professoras brasileiras.

A legislação nacional que trata da formação continuada foi instrumento de análise no capítulo “Formação continuada e identidade(s) docente(s): discursos que se entrecruzam” tem a intenção apresentar como o poder público entende e materializa o processo de formação continuada. A pesquisa tem como capítulo final “O curso Educação-Africanidades-Brasil”, que traz o curso como um “acontecimento discursivo” e analisa os discursos das quatro professoras concluintes deste, a fim de engendrar teoria-prática educativa-identidade. Barbosa (2009) conclui que ainda havia muito a se caminhar frente à análise do discurso e as relações com a construção da identidade docente, somado as pequenas transformações das professoras pós conclusão do curso.

c) 2018 – Daniela Conti de Oliveira Peixeiro, Mestra em Gestão Educacional (Mestrado Profissional), defendeu a dissertação “Relação ensino-pesquisa no exercício da docência: um caminho de (re)invenção permanente das práticas pedagógicas³⁶”, composta por seis capítulos, as referências e três anexos, distribuídos em 110 páginas. Os principais teóricos articulados na escrita foram António Nóvoa (1992, 2001, 2002, 2009, 2017), Sandra Mara Corazza (1997, 2011), Bernardete Angelina Gatti (2005), Selma Garrido Pimenta (1996), Menga Lüdke (2001) e Maurice Tardif (2014) para tratar da formação continuada, além de Jane Soares de Almeida (1998), Marília Pinto de Carvalho (1999), Marisa Vorraber Costa (2006), Guacira Lopes Louro (1997) e Alfredo Veiga-Neto (2017), que abarcaram as questões relacionadas à profissionalização docente, a feminização do magistério e os discursos existentes na sala de aula.

O Capítulo 1, denominado “Sobre a pesquisa”, inicia com a sua trajetória pessoal e profissional, articulando com as inquietações que a mobilizaram, além de apresentar o problema e os objetivos da investigação, sendo que o problema consiste em analisar “[...] como a relação ensino-pesquisa está ou pode estar presente na escola e como criar condições de possibilidade para ampliá-la?” (PEIXEIRO, 2018, p. 14).

³⁶ Defendida em 22 de outubro de 2018, no *campus* da UNISINOS, na cidade de São Leopoldo/RS, a Professora Doutora Viviane Klaus como orientadora e como banca examinadora Professora Doutora Rejane Ramos Klein (UNISINOS) e Professora Doutora Maria Renata Alonso Mota (FURG).

Em “Caminhos metodológicos”, são apresentados os percursos da pesquisadora, abordando o grupo focal como metodologia e que este acabou por ser considerado, pelas professoras participantes (professoras do ensino fundamental anos iniciais, de uma escola privada, da cidade de São Paulo), como um processo formativo. Aqui, também foi apresentado o perfil pessoal e profissional das participantes e as quatro categorias analíticas estabelecidas pela pesquisadora.

O 3º capítulo complementa o anterior, abordando a “Discussão: profissão, professor e a Profissionalidade docente”, momento no qual Peixeiro apresenta breve histórico do que chama de (des)profissionalização docente no Brasil e a feminização da profissão. Já em “Sobre as análises dos encontros do grupo focal”, há o resgate dos momentos de cada encontro focal, suas vivências e um importante espaço de “coleta de dados” para a pesquisa, segundo a autora.

Na busca de uma proposta de intervenção frente à produção da dissertação, foi pensado e organizado, durante a pesquisa, um ateliê na escola, onde as entrevistas trabalhavam, sendo apresentado e descrito no Capítulo 5, intitulado “Ateliê de (re)construção de práticas docentes”. A ideia da construção deste ateliê é fruto das interações do grupo focal, para que o mesmo proporcionasse momentos de reflexão, troca de ideias, saberes e vivências. No último capítulo, “Considerações finais”, Peixeiro (2018) conclui que a pesquisa oportunizou a construção de um importante espaço para as professoras envolvidas e demais colegas, para a reflexão crítica e a, fundamental, articulação entre a teoria e a prática docente.

Finalizada essa apresentação tão preocupada em respeitar o percurso de cada uma das produções, das situações que as envolvem e buscando a essência das mesmas, baseada em Fischer (2002), que nos provoca a ver e pensar as dissertações e teses como portais para “[...] incursionar[mos], de alguma forma, pelos corredores das instituições, pelos labirintos de nossa própria experiência pessoal, profissional, com a temática em foco” (p. 64). E assim, vamos caminhando, a procura de desvendar alguns labirintos ou, quem sabe, abrir novos.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA: OUTROS CAMINHOS TRILHADOS

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

A arte de escrever uma dissertação é tomada por esse contínuo olhar e refletir que Foucault nos provoca, na ideia de alinhavarmos novos olhares as práticas de si mesmo de outras e outros, para, quem sabe, fazer emergir novas verdades do nosso período ou das muitas construções que a docência vem sofrendo e fazendo sofrer nestes últimos vinte anos. É um arte dolorosa, mas que requer uma emersão nos regimes de verdade que estão nos sentidos expressos no material empírico da presente dissertação, que apresentam “[...] verdades que circulam e que se cristalizam nos mais diferentes campos de saber e nas mais variadas situações institucionais, também é certo que, como escreve Foucault, a verdade é deste mundo, os discursos são construídos historicamente.” (FISCHER, 2009, p. 95).

Nos capítulos anteriores, busquei articular e apresentar as muitas “verdades” vividas e construídas na/da educação, tendo a formação continuada como a tônica e todas as costuras que a permeiam, mas restam imprescindíveis tessituras para concluir o percurso da presente escrita. Dentre elas, vejo como fundamentais as três questões orientadoras apresentadas no Capítulo 1, que mobilizam o problema central da pesquisa, que trata *das discursividades que ancoram a produção acadêmica sobre a formação continuada das professoras brasileiras da educação básica, entre os anos 1997 a 2018*. Essas três questões me deram condições de possibilidade de estabelecer categorias de análise do material empírico, uma vez que dialogam com as perguntas que fiz nas muitas leituras de cada um destes monumentos.

As três questões orientadoras, se complementam e ao mesmo se distanciam, como num bailar, no qual cada bailarino dá espaço para um solo, para que o contexto geral da apresentação se some e dê um espetáculo sem igual, por isso neste capítulo convido a exercitar o olhar atento as partes, para que logo a seguir, novas lentes possamos usar.

Compreender o compromisso com os estudos pós-modernos, mas em especial com a agenda de pesquisa do grupo coordenado pela professora Maria Cláudia, do qual faço parte, também é outro principal ponto para demarcar as análises que farei a

seguir. Conforme descrito no Projeto de Pesquisa, “[...] esse é o desafio que Foucault nos coloca para o trabalho com documentos como monumentos: isolar, agrupar, tornar pertinente, relacionar e organizá-los em conjuntos. E é esse o desafio que assumirei metodologicamente.” (DAL’IGNA, 2018, p. 23).

Percebendo cada produção como um monumento e procurando compreender as tramas discursivas envolvidas que elas nos provocam a estabelecer, reafirmo e corroboro com a os limites apresentados por Le Goff (1996), que

[...] no limite não existira um “documento-verdade”, pois todo documento seria resultado de uma invenção. Caberia, então, ao pesquisador não agir de modo ingênuo frente a tais fontes históricas. Assim, torna-se necessário “desmontar, demolir esta montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (LE GOFF, 1996 *apud* SCHERER, 2019, p. 73).

Então, para poder apresentar de que *modos essas discursividades descrevem e constituem o que entendemos como docência da educação básica*, é preciso “[...] evocar a memória [...] como princípio formativo [o que] implica olhar para suas rupturas, mas também, para suas continuidades” (DALLA ZEN, 2017, p. 77), que exercitarei a seguir a partir destas três questões orientadoras (que já apresentei anteriormente, mas vejo que é fundamental fazê-lo novamente):

- a partir das discursividades analisadas, que docência(s) podemos afirmar que se estabelecia(m) em cada período e quais os principais pontos de convergência e divergência frente às garantias legais da profissão?
- analisando cada período, quais os pontos de tensão e atenção dentro de um contexto de formação *ad aeternum* num país onde nem 40% das profissionais tem acesso à formação continuada?
- quais eram/são as condições de possibilidade para estabelecer pontos de atenção e tensão nos processos de (re)criação na formação continuada nos períodos analisados?

Baseada em Foucault, no exercício de organizá-los em conjuntos, me proponho a estabelecer algumas paradas, três na verdade, nas quais analisarei a seis produções de forma mais detida nas discursividades e nas questões orientadoras que elegi para procurar responder o problema de pesquisa. São paradas estratégicas e que darão sustentação para a defesa da presente dissertação.

4.1 PARADA Nº 1: A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO MERCADO

Pensar no escopo legal educacional que vem sendo década a década ampliado também é um fator importante para compreender as discursividades que permeiam as duas décadas em análise na presente dissertação. Conforme já apresentei no Capítulo 2, em especial no quadro 11, a partir da “nova” LDBEN no ano 1996, inúmeras leis complementares foram aprovadas e outros tantos atos normativos foram exarados pelo CNE, com a finalidade de fixar e regulamentar um arcabouço legal unificado³⁷ para todo o território nacional, que proporcionasse condições de efetivação dos caminhos legais da educação brasileira ou, quem sabe, o controle da mesma.

Entretanto, cabe destacar que desde a década de 1960 a educação brasileira passa por sensíveis processos do que, os quais, a partir da pesquisa de Renata Porcher Scherer (2019), podemos chamar de “burocratização das atividades docentes”. Scherer (2019) apresenta uma profunda e potente pesquisa a respeito da literatura pedagógica brasileira, da década de 1960 até os anos 2000, defendendo que “[...] o magistério brasileiro passou por um processo de desfeminização, em que saberes técnicos e profissionais foram afirmados a partir de uma negação da absolutização do afeto e de uma afirmação do compromisso político.” (2019, p. 8), do qual vamos nos ater aos processos burocráticos envolvidos.

Nas muitas leituras do material empírico, os aspectos legais apareceram em todas produções acadêmicas, uns com maior ênfase e até detalhamento do escopo legal, outros com menor intensidade, ora apresentando-os em um quadro conceitual ora a relacionando aos percursos formativos das professoras, nos diferentes períodos que compõe a educação brasileira, numa perspectiva histórica.

Essas apresentações, por si só, dariam um material riquíssimo para análise do que cada período compreendeu e relacionou ao contexto histórico e as muitas facetas da legislação educacional, mas como meu foco acaba delimitando o que será apresentado nessa seção, comecemos a “ouvir” o que o material empírico apresenta

³⁷ Cabe destacar que a LDBEN 1996 estabelece a autonomia dos sistemas de ensino, mas o que se tem observado é que a maioria destes sistemas pouco se desafia a usufruir dessa autonomia, preferindo caminhos mais tranquilos e menos desafiadores. Com isso, as legislações e normativas dos sistemas são, em sua maioria, variações linguísticas da redação nacional apresentada pelo MEC e CNE, tendo como um exemplo clássico dessa pequena variação os planos estaduais e municipais de educação construídos e aprovados em sua maioria no ano de 2015.

a partir dessa “burocratização das atividades docentes”. Com isso, passo a apresentar pequenos excertos e, a partir deles, alinhar as tramas da presente pesquisa, tendo como ponto de partida o 1º período.

Excerto 01 - 1º período

Inicialmente, o que estou colocando em questão é como “essa visão moderna do conhecimento, esta epistemologia da verdade única afetou todos os aspectos da vida ocidental, todas as instituições” (KINCHELOE, 1997, p. 13), os sistemas educacionais, as escolas e as concepções de conhecimento, conforme podemos observar nos textos oficiais dos documentos da reforma educacional, no que concerne a orientação para reorganização dos currículos escolares.

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, destinados à orientação das atualizações dos conteúdos escolares, quanto os “Parâmetros Curriculares em Ação”, que foram destinados à formação continuada de professores basearam-se, fundamentalmente, numa visão monorreferencial, numa concepção padronizada sobre o sentido do conhecimento, especialmente, com base na psicologia do desenvolvimento cognitivo. As narrativas e suas lógicas de implementação tinham como pressuposto a ideia da escola única. Buscou-se, portanto, assegurar um discurso único, de uma determinada concepção epistemológico-educacional, como estratégia fomentadora das reformas curriculares nas diversas e variadas escolas brasileiras. (NASCIMENTO, 2003, p. 47).

A escola moderna assumiu uma forma de organização que, entretanto, não é a única possível, mas apenas a que historicamente lhe foi dada, baseada em relações impessoais, formais e burocráticas, visando à individualização dos papéis e/ou dos atores sociais e produzindo a alienação do professor com relação aos fins do seu trabalho. (CARVALHO, 2005, p. 102-103).

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Entendendo a pertinência de apresentar aspectos das produções acadêmicas nos dois períodos eleitos por mim, não na ideia de comparar um ao outro, mas entendendo a pertinência para articular esta “parada”, segue o Excerto 02, do 2º período:

Excerto 02 - 2º período

A escola moderna assumiu uma forma de organização que, entretanto, não é a única possível, mas apenas a que historicamente lhe foi dada, baseada em relações impessoais, formais e burocráticas, visando à individualização dos papéis e/ou dos atores sociais e produzindo a alienação do professor com relação aos fins do seu trabalho. As mudanças no sistema educacional alteraram o modelo educativo, e, por conseguinte, reconfiguraram também a atividade docente. Os professores viram-se colocados em xeque, principalmente por meio dos inúmeros questionamentos acerca de sua formação. (ALTOBELLI, 2008, p. 16).

Como é possível não aprender quando essa exigência é permanente nos documentos, legislação e mais ainda quando o próprio contexto escolar passa a exigir novas posturas para enfrentar as grandes questões da contemporaneidade? Onde se situam os desejos individuais? Como as identidades docentes se constituem nesse novo território? Há

efetivamente uma mudança paradigmática que contribua para uma nova identidade docente? É necessária uma nova identidade docente para facilitar, problematizar, apoiar, colaborar com os novos sujeitos para essa “nova sociedade”: os alunos e alunas? (BARBOSA, 2009, p. 80).

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Conforme observamos nos excertos apresentados acima, tanto no 1º período quanto no 2º há uma clara apresentação dos aspectos legais dentro do contexto educacional brasileiro. Vemos claramente como cada pesquisadora e pesquisador apresenta, dentro da sua respectiva produção acadêmica, a tensão e a cobrança que a legislação acabou por provocar a constituição da figura da professora, entretanto, conforme o Excerto 02, do 2º período, Barbosa se mostra mais preocupada em como as professoras compreendem o significado destes “documentos”, quem sabe, poderia ela apoiar-se em Dalla Zen (2017, p. 59) que vê nesses a possibilidade de “[t]omar essas políticas como materialidade, porém, [isso] não significa apropriar-se delas como “matéria inerte” (FOUCAULT, 2010), como expressão crua de um contexto histórico, mas, sim, descrevê-las como discursividade que toma corpo, [...]”.

Portanto, dentro da dualidade do que estas garantias legais trazem aos sentidos, às discursividades, Scherer (2019) aponta as transformações ocorridas com o trabalho docente, tanto que

[...] passou por diferentes configurações, desde o mestre-escola que, como aponta Villela (2000), executava sua tarefa como um artesão atendendo, individualmente, seus alunos e onde não era visível uma separação entre o doméstico e o público, [...], [além de] diferentes questões como a burocratização, por parte do Estado de um lado, e as organizações dos professores, por outro, também produziram marcas e avançaram na definição da docência como categoria profissional. Será então, a partir das décadas de 1980 e 1990 que, de acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 223), “as lutas dos professores motivaram a construção de discursos em favor da autonomia do trabalho pedagógico, cada vez mais proclamada pelas associações docentes, pelos estudiosos na área da educação e por parte da administração do ensino”. (SCHERER, 2019, p. 141).

Nascimento (2003) apresenta na sua pesquisa, justamente, as marcas das organizações docentes, como se refere Scherer (2019), dentro do aparato burocrático da educação brasileira, no caso dele, a rede privada, ora apontando a burocracia como um entrave ao fazer pedagógico e a própria constituição do *ethos* docente, expresso aqui no Excerto 01 do 1º período, uma vez que obrigava, como ele denominou uma “visão monorreferencial, numa concepção padronizada sobre o

sentido do conhecimento”, ora como instrumento para possibilitar os direitos das profissionais.

A partir dessa dualidade, busquei no Vocabulário de Foucault (CASTRO, 2016, p. 310) as principais diferenças que ele estabeleceu para auxiliar na ideia da burocratização, apoiada no vocábulo ‘norma’, o qual ele traz cinco diferenças entre lei e norma, para as quais afirmou que a norma dialoga com “os atos e as condutas dos indivíduos”, permitindo estabelecer as diferenças, os pontos de convergências e o regramento a seguir, estabelecendo assim fatores de diferenciação entre estes indivíduos, “considerado como um umbral, como uma média, como um *optimum* que deve ser alcançado”. Essa mesma norma ordenada estes indivíduos a partir das suas capacidades, impondo aos demais uma meta a ser alcançada, tratando assim a necessidade pela homogeneização e, “finalmente, traça a fronteira do que lhe é exterior (a diferença com respeito a todas as diferenças), a anormalidade” (CASTRO, 2016, p. 310).

Já a lei, por sua vez, “refere as condutas individuais a um *corpus* de códigos e de textos”, nos quais especifica como estes indivíduos devem agir a partir dos códigos estabelecidos e, dependendo da postura de cada um, os classifica “como permitidos ou proibidos”. Essa classificação leva a condenação daqueles que não seguem os códigos e não apresenta meio termo: ou o indivíduo a segue ou não é reconhecido como tal.

A norma não se define como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que é capaz de exercer em relação aos domínios nos quais se aplica. A norma é portadora, conseqüentemente, de uma pretensão de poder. A norma não é, sequer ou simplesmente, um princípio de inteligibilidade; ela é um elemento a partir do qual determinado exercício de poder encontra-se fundado e legitimado. Conceito polêmico, dizia Canguilhem. Talvez se pudesse dizer: político. (FOUCAULT, 1999, p. 46 *apud* CASTRO, 2016, p. 310).

Atravessada pela ideia de norma como forma de controle político, a “burocratização das atividades docentes” apontada por Scherer (2019) e provocada pelos “controles reguladores”, apresentados por João de Deus dos Santos (2006, p. 78) em sua tese, entendendo que a formação de professoras como um destes campos, mas, por sua vez, compreendendo que um certo deslocamento desse controle disciplinar, para estes controles reguladores, “aparentemente mais flexíveis,

mais suaves, mais tênues.”, me dá condições de possibilidade de apontar que as dualidades apresentadas nas discursividades do material empírico também são justificadas pela linha tênue que esse sistema burocrático acaba impactando a constituição e a própria compreensão da profissionalidade das professoras dentro da formação continuada, situação que está expressa em tantos entremeios das produções que compõem o material em empírico, apresentadas aqui através do Excerto 03, do 1º período, que segue:

Excerto 03 - Compreensão da profissionalidade

A competência profissional do educador é uma exigência e uma obrigação moral para o professor. Percebendo o ensino como uma prática social precisamos aceitar que a competência profissional torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia, dentro do contexto de trabalho. Cada vez mais, é preciso ter a **noção da complexidade da tarefa docente** e investir na reflexão sistemática das suas práticas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente.

Fonte: 1º Período – Fripp (2006, p. 51-52, grifos meus).

Conjugada à Parada nº 2, que trará o empresariamento de si, a Parada nº 1 nos traz reflexões importantes a partir do regramento legal, que procura “ordenar” as ações no campo educacional, também no processo formativo das professoras, que acabam por constituir o movimento de profissionalização das professoras, que, conforme Scherer (2019), são atravessados pela

[...] burocratização das atividades docentes, luta pela profissionalização através da ênfase na competência técnica e no compromisso político em detrimento da absolutização do afeto ligado a uma suposta natureza feminina para exercer [o] magistério, e no final dos anos 1990, começamos a nos questionar e colocar em xeque os frutos desta profissionalização. (SCHERER, 2019, p. 175).

Scherer também coloca, de acordo com Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), que a profissionalização do trabalho docente acaba por ser uma forma de controle há muito tempo, com algumas variáveis, que partem da substituição da experiência pela especialização ou competência, passam para uma acentuação da fundamentação ‘realista’, em detrimento do cientificismo e, por fim, a “profissionalização através da pressão da responsabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 141 *apud* SCHERER, 2019, p. 175). Ao analisar as variáveis apresentadas, vemos que a educação tem metas a serem atendidas sob a coordenação das professoras, empreendedoras de si, orquestradas pelos tantos

objetivos que o escopo legal traz para dentro da organização escolar, que tem metas claras a serem atendidas, que pode ver seus objetivos alterados a partir de novos instrumentos reguladores que são emitidos pelos órgãos nacionais, como o MEC e o CNE, responsáveis pela organização da educação no território nacional.

O empresariamento de si, somado a burocratização, compostos pelas variáveis de Masschelein e Simons nos dariam ao meio educacional uma “cultura de prestação de contas” (2014, p. 142. *apud* SCHERER, 2019, p. 176) e

[...] que acaba sendo criada e orientando o trabalho das professoras. Desenvolvendo nos docentes mais do que uma simples necessidade, “um desejo de se manter responsável por indicadores de qualidades predefinidos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 142). Cabe aqui retomar a provocativa questão realizada por Gert Biesta (2014): “medir o que valoramos ou valorar o que medimos?” (SCHERER, 2019, p. 176).

Esses parâmetros de valoração ou medição, também estão contidos nas discursividades das pesquisadoras e do pesquisador, dentro de uma concepção de maior ou menor autonomia da organização dos processos formativos. Confrontando a perspectiva de cada um/uma, nessa ideia da política como forma de controle regulador e burocrático, que, segundo Altobelli, são estabelecidas de forma desconexa ao contexto da vivência escolar, conforme expresso a seguir:

Excerto 04 - Políticas educacionais e suas diretrizes

Têm sido criados inúmeros cursos e programas de formação continuada desenvolvidos por órgãos federais, estaduais e municipais. No entanto, reportando-nos a Libâneo (2005), as **políticas educacionais e suas diretrizes** não foram capazes ainda de romper com o divórcio entre “as intenções declaradas e medidas efetivas” (p.36), ou seja, as políticas divulgam sua intencionalidade em expandir a autonomia da escola e de seus professores, mas, por outro lado, lhes negam a participação efetiva na elaboração e implementação de suas propostas, como se fosse possível garantir autonomia sem ampla participação democrática. As reformas desencadeiam-se contraditoriamente, de maneiras por vezes desconexas e ambivalentes, gerando o descrédito prévio quanto ao seu grau de efetividade.

Fonte: 2º Período – Altobelli (2008, p. 28, grifos meus).

Altobelli, assim como Nascimento e Fripp, no Excerto 05, tratam das políticas educacionais, com perspectivas que por vezes se complementam, mesmo compreendendo as particularidades envolvidas em cada período da educação que apresento e também das perspectivas de cada uma das produções acadêmicas envolvidas.

Excerto 05 - Valoração ou medição da profissionalidade docente

Essas narrativas a que me refiro têm levantado a questão da natureza instituinte no âmbito das políticas educacionais de formação de professores, que talvez possam ser entendidas como políticas em construção.

Vale ressaltar, entretanto, que essa questão em torno das articulações **políticas**, das causas trabalhistas, das condições de emprego e renda, e das causas **pedagógicas**, da qualidade educacional, do currículo, do projeto pedagógico, em especial, da formação continuada docente representa um desafio muito novo, que tem a ver com a necessidade de construir um novo sentido de cultura política sindical. Nessa perspectiva os professores têm buscado repensar o sentido que lhes convém tratar a questão da **valorização docente**, como uma referencial que agregue os conceitos, as lutas, os potenciais políticos e pedagógicos como possibilidade de constituírem também outros e novos sentidos identitários, novas representações sociais em torno da docência, instituindo, assim, outras relações de poder nos âmbitos de educação formal. (NASCIMENTO, 2003, p. 130-131, grifos do autor)

É significativo discutir a concepção de conhecimento que se coloca no imaginário das professoras. Em geral, o docente não se reconhece como construtor de conhecimento, porque esse conhecimento só é legitimado pela teoria. Percebe-se como alguém que possui um saber prático e traduz a ideia de que a prática desatualiza a teoria. Por isso, **atribuem aos órgãos governamentais a responsabilidade da formação continuada**, sem se darem conta de que os momentos de reflexão das propostas de formação deveriam auxiliar a compreensão da prática na teoria. (FRIPP, 2006, p. 76, grifos meus)

Fonte: 1º Período – Elaborada pela autora (2020).

A perspectiva apresentada por Nascimento (2003), relacionada à valorização docente e à construção dos “sentidos identitários”, aponta que as novas políticas trouxeram para luta sindical e também para o processo de constituição da profissionalização docente, em tempos de reorganização da educação pós-LDBEN (1996), que potencializarão uma matriz neoliberal, no empresariamento de si. Fripp (2006), por sua vez, dialoga com as fragilidades que as normas escancaram a partir da fragilidade da constituição da identidade das professoras, que, segundo ela, têm dificuldades em se reconhecer como construtoras de conhecimento e delegando às políticas públicas a responsabilidade da organização da formação continuada.

Analisando o material empírico e o que essa Parada nº1 representa para a presente dissertação, constatei que as discursividades procuram, na verdade, estabelecer que sujeitos são estes, atravessados pelo rigor burocrático que o aparato legal impõe à profissionalização docente e que busca imprimir suas experiências, para no final (ou no início) apresentar-se como professora. Pereira (2016, p. 52) entende que, analisando a sua própria condição de sujeito,

[...] é dada pela sucessiva ordem/desordem nas figuras que eu encarno. Ser tomado por uma desconfortável sensação de não estar

sendo como gostaria e, na continuidade, ser assaltado por um impulso de providenciar algo novo é uma evidência dessa descontinuidade. A cada vez que sinto um abalo, percebo que o que eu vinha sendo era uma formação subjetiva que já não dava conta de realizar o movimento interno que eu vivia. A pressão pela diferenciação vem forte. Trata-se, nesses momentos, não de encarnar um novo personagem, mas, de um modo diverso, providenciar uma situação de risco mais radical. (PEREIRA, 2016, p. 52).

Esse professor que Pereira (2016) apresenta, constituído nas figuras que se permitiu a vivenciar dentro do seu percurso, deixando o “devir-professor” atualizar-se, produzindo uma nova marca, que ainda persegue, segundo ele mesmo (2016, p. 53), é o que ele denominou de professoralidade, que consiste em “uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade [...]”, até porque Pereira (2016, p. 52) compreende que a “identidade é uma formação existencial modelada, retirada em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. É como quando o sujeito se constitui *sempre* a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado.”

E é essa professoralidade, essas marcas, que observei a necessidade de ser domada pelos sentidos, pelas discursividades, entre a obrigatoriedade do cumprimento da burocracia e a dificuldade em cada professora de se reconhecer na sua essência, deixando o ser docente mais a mostra. A ideia de despir-se das amarras que o neoliberalismo imputa ao fazer pedagógico, ainda é um grande desafio a ser superado e as seis produções corroboram com essa afirmação, sendo que a primeira década, parece ser a que apresenta ainda mais desconforto com o peso do regramento. O segundo período procura justificar a necessidade das políticas como uma forma de garantia de direitos, conforme expresso no Excerto 06 de Barbosa, que aponta que tais políticas efetivam que os invisíveis sejam vistos.

Excerto 06 - Os invisíveis

Essas políticas, por sua vez, demandam uma formação específica para que os(as) professores(as) enfrentem os “velhos alunos” revestidos de novos personagens que agora devem fazer parte do cotidiano escolar, pois já não são mais invisíveis perante a legislação educacional: são negros(as), pessoas com deficiência, homossexuais, mulheres; são crianças, jovens e adultos vulneráveis às drogas, à exploração infantil, à violência física e simbólica. São herdeiros(as) do “admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis onde as identidades antigas, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33³⁸).

³⁸ BAUMANN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

O fato é que, seja qual for a tendência motivadora para a oferta e participação nesses novos modelos formativos, ela traz para o profissional da educação a problemática do enfrentamento de novas formas de ensinar, de novas maneiras de aprender, de velhos atores, agora revestidos de novos personagens presentes nas paisagens educacionais contemporâneas. Em nosso trabalho, o acontecimento pesquisado foi o curso Educação-Africanidades-Brasil.

Fonte: 2º Período – Barbosa (2009, p. 90).

O devir acompanha a educação e a professoralidade pode nos mobilizar a fugir da rotina diária e das receitas que tanto procuram nos determinar como a *priori* devemos conduzir nosso percurso formativo, porque há de compreender que “quando a professoralidade se produz e grita para vir à tona, precisando um ataque de vigor em assumir a diferença que berra e apela por ser vivida.” (PEREIRA, 2016, p. 216), o que apoiaria as ações e “às vezes, resistindo; às vezes, atuando sobre; às vezes, cedendo. De qualquer forma, negando as prescrições e as determinações, tentando ser o diretor de nossa própria cena, organizando o *set* de vivência, evitando despencar na espiral.” (PEREIRA, 2016, p. 216).

Ocupar nesse *set* a função de ‘diretor’ é uma construção que dialoga com a autoria e a (re)criação da formação continuada, na construção de novas espirais, que darão condições de possibilidade de concluir as questões orientadoras para analisar o dito e o não dito nas produções acadêmicas neste últimos vinte anos, no campo educacional.

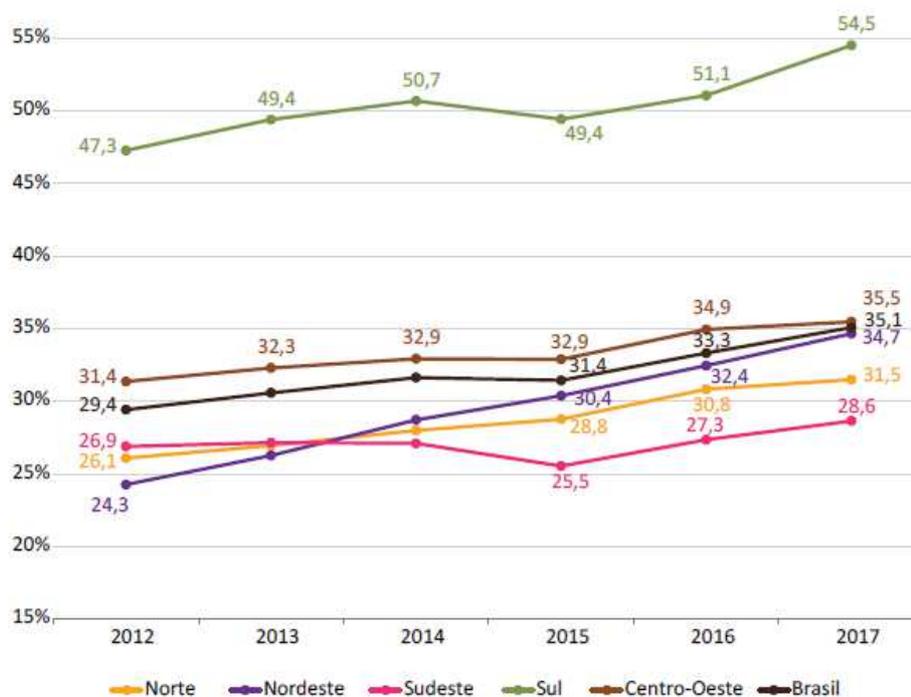
4.2 PARADA Nº 2: O CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA AD AETERNUM

Como apresentado na seção 1.1 dessa dissertação, no ano de 2018 foi realizada pelo INEP uma série histórica a partir dos dados oficiais da educação brasileira e foi constatado, entre outros números preocupantes, que entre os anos 2012-2017 apenas 35,1% do total das professoras brasileiras da educação básica participaram de algum “curso de formação continuada”³⁹. Isso nos dá 787.042 professoras dentre 2.244.128, que declararam ter acesso a algum processo de formação continuada. Os dados em si são difíceis de serem aceitos, mas quando

³⁹ Foi utilizada nesta seção a mesma terminologia apresentada no questionário do INEP feito às professoras.

observamos estes mesmos números por região, conforme a Figura nº 1, a situação fica ainda mais temerária.

Figura 1 - Curso de formação continuada no Brasil, por região



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep (2018, págs. 278-279)

A região Sul é a que apresenta o maior percentual de professoras que participaram de algum tipo de formação continuada desde 2012 até o ano de 2017, entretanto, a região que apresentou maior crescimento em pontos percentuais foi a norte, com um crescimento de 10,4% em cinco anos. Entretanto, comparando com a Meta 16b, do PNE 2014-2024, o próprio relatório aponta como uma das principais conclusões que há uma grande dificuldade para atender o percentual de 100% professoras com acesso há, pelo menos, um curso de formação continuada, conforme estabelecido no plano decenal (BRASIL, 2018, p. 280).

As Figura 2 e 3 apresentam os números de cada região e ente federado (estados), sendo que se pode observar que o Espírito Santo, na região sudeste, atingiu o maior percentual no Brasil, chegando a 67,4% (mesmo que a região sudeste no geral apresenta o pior crescimento nacional).

Figura 2 - Participação em curso de formação continuada no Brasil, por região e estado (2014-2017) – parte 1

Região/UF	2014			2015			2016			2017		
	Total	Form. cont.		Total	Form. cont.		Total	Form. cont.		Total	Form. cont.	
		n	%		n	%		n	%		n	%
Brasil	2.229.269	704.570	31,6	2.234.077	701.782	31,4	2.242.680	747.061	33,3	2.244.128	787.042	35,1
Norte	195.562	54.720	28,0	198.801	57.165	28,8	199.031	61.330	30,8	200.629	63.168	31,5
Rondônia	17.867	5.182	29,0	17.698	5.552	31,4	17.109	6.043	35,3	16.898	6.277	37,1
Acre	11.834	4.250	35,9	11.671	4.389	37,6	11.575	5.874	50,7	12.612	6.473	51,3
Amazonas	42.459	11.060	26,0	43.892	11.199	25,5	44.583	11.727	26,3	45.293	12.487	27,6
Roraima	7.623	2.899	38,0	7.768	3.146	40,5	7.943	3.316	41,7	7.482	3.207	42,9
Pará	85.545	20.613	24,1	86.467	21.461	24,8	86.514	22.568	26,1	87.026	22.954	26,4
Amapá	11.721	3.682	31,4	12.205	4.056	33,2	12.271	4.373	35,6	11.761	4.326	36,8
Tocantins	18.705	7.097	37,9	19.264	7.417	38,5	19.210	7.497	39,0	19.738	7.508	38,0
Nordeste	634.263	182.125	28,7	632.879	192.220	30,4	638.995	207.319	32,4	642.381	222.620	34,7
Maranhão	100.275	31.365	31,3	101.531	33.290	32,8	103.181	36.050	34,9	104.344	37.728	36,2
Piauí	44.765	13.586	30,3	44.693	14.348	32,1	47.531	17.505	36,8	47.989	23.356	48,7
Ceará	97.265	32.699	33,6	98.745	34.203	34,6	98.970	36.387	36,8	99.508	38.227	38,4
Rio Grande do Norte	36.296	10.994	30,3	36.111	11.535	31,9	36.088	11.885	32,9	35.429	12.092	34,1
Paraíba	49.736	14.558	29,3	48.434	15.691	32,4	48.062	17.147	35,7	48.493	18.081	37,3
Pernambuco	92.318	22.126	24,0	90.792	23.017	25,4	89.707	23.570	26,3	88.675	23.913	27,0
Alagoas	34.053	8.127	23,9	34.213	9.364	27,4	34.307	10.415	30,4	34.607	11.610	33,5

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep (2018, p. 278-279)

Figura 3 - Participação em curso de formação continuada no Brasil, por região e estado (2014-2017) – parte 2

Região/UF	2014			2015			2016			2017		
	Total	Form. cont.		Total	Form. cont.		Total	Form. cont.		Total	Form. cont.	
		n	%		n	%		n	%		n	%
Sergipe	23.012	6.493	28,2	22.945	7.059	30,8	22.926	7.435	32,4	23.295	7.832	33,6
Bahia	159.891	43.422	27,2	158.774	45.001	28,3	161.778	48.447	29,9	163.593	51.637	31,6
Sudeste	903.539	244.757	27,1	893.759	228.219	25,5	894.790	244.685	27,3	891.858	255.409	28,6
Minas Gerais	233.202	60.699	26,0	234.191	60.899	26,0	237.461	67.215	28,3	236.984	70.517	29,8
Espírito Santo	44.587	27.192	61,0	44.224	27.114	61,3	42.831	27.994	65,4	42.502	28.657	67,4
Rio de Janeiro	165.240	47.081	28,5	161.806	47.173	29,2	163.391	49.471	30,3	162.777	50.922	31,3
São Paulo	461.776	110.249	23,9	454.739	93.394	20,5	452.447	100.495	22,2	450.913	105.830	23,5
Sul	336.878	170.701	50,7	344.447	170.235	49,4	345.356	176.327	51,1	343.054	186.989	54,5
Paraná	133.582	87.273	65,3	138.663	82.652	59,6	140.625	87.748	62,4	138.123	90.049	65,2
Santa Catarina	80.566	39.403	48,9	82.620	41.410	50,1	82.668	41.177	49,8	84.187	48.657	57,8
Rio Grande do Sul	123.171	44.345	36,0	123.602	46.464	37,6	122.533	47.728	39,0	121.205	48.644	40,1
Centro-Oeste	159.868	52.632	32,9	164.988	54.259	32,9	165.411	57.797	34,9	167.113	59.272	35,5
Mato Grosso do Sul	31.232	11.024	35,3	31.707	11.660	36,8	32.052	12.020	37,5	32.836	12.685	38,6
Mato Grosso	35.892	10.100	28,1	40.495	10.768	26,6	39.691	12.630	31,8	40.194	13.109	32,6
Goiás	62.185	16.929	27,2	61.348	16.939	27,6	62.672	17.655	28,2	62.938	18.101	28,8
Distrito Federal	31.057	14.787	47,6	31.866	15.064	47,3	31.421	15.684	49,9	31.590	15.567	49,3

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep (2018, p. 278-279)

De acordo ainda com o relatório do INEP (2018), a Educação Infantil foi a etapa que apresentou o maior crescimento em pontos percentuais, atingindo 39,5% no ano de 2017, já o Ensino Médio apresentou o menor, com 28,5% (BRASIL, 2018, p. 279).

E, quando foram analisadas as redes de ensino, constatou-se que as redes municipais possuem a maior porcentagem de professoras com formação continuada, chegando a 40,1%, seguida pela estadual com 32,3% e a federal (26,2%), sendo que os dados da rede pública comparados com a rede privada, observou-se que a primeira (agregando as municipais, estaduais e federal) apresenta 36,6% e a privada somente 30%).

Esses dados são essenciais para que possamos compreender o pano de fundo desta segunda questão orientadora, essa parada na análise das discursividades envolvidas na formação continuada, expressa pelas cinco pesquisadoras e pelo pesquisador, autoras e autor do material empírico. Num país de dimensões continentais, onde nem 40% das professoras tiveram acesso à formação inicial entre 2012 a 2017, sendo esse período que foi um dos momentos em que qual o país teve uma crescente atividade, no que se refere à oferta de cursos de formação continuada, principalmente, para cumprir a Meta 16 do PNE e, por consequência, dos planos decenais do estados e municípios. Entretanto precisamos compreender este segundo ponto de tensão, que dialoga com as dificuldades de oferta (que trata desde as temáticas, metodologias etc.), mas, também, com a compreensão da função dessa formação às professoras ao longo das duas décadas em análise. Não há como estabelecer como critério de análise o estabelecimento temporal das pesquisas, como podemos observar nos excertos que seguem:

Excerto 07 - Formação continuada: compreensões 1º período

Nesse sentido, dificilmente, **formação continuada se torna compreensível na sua historicidade, na sua complexidade, como uma atitude pessoal/profissional do professor, do projeto pedagógico da escola/comunidade, como uma necessidade oriunda da natureza do trabalho docente, como uma conquista individual/coletiva, por conseguinte, como um direito.** (NASCIMENTO, 2003, p. 40, grifos do autor)

O avanço da tecnologia é outro fator que **exige que o educador não “pare no tempo”**. O aperfeiçoamento ou a formação continuada do professor é fundamental para o desempenho do seu trabalho, seja feita através de cursos, atualizações ou formação em serviço. Esse empenho favorece a condição de um profissional que transforma seu mundo. (FRIPP, 2006, p. 26, grifos meus)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Compreendendo as discursividades envolvidas no 1º período, que tinha como objetivo central transpor o grande número de professoras sem a conclusão da formação inicial mínima, o Excerto 08 traz amarras importantes para esta parada.

Exceto 08 - Formação continuada: compreensões 2º período

[...] a formação continuada, como um acontecimento que se materializa sob concepções, modelos e práticas diversificadas advinda das vozes dos diversos sujeitos e instituições envolvidos e interessados no *resultado dessa formação*. Interessa-nos, portanto, a relação que se estabelece entre ambos. Entendemos que a formação docente, e em particular a formação continuada, configura-se como um terreno fértil para os debates e produções acadêmicas no que se refere às repercussões das reformas educacionais ocorridas *a partir da década de 1990 no Brasil, seja pela necessidade de preparar os professores para o enfrentamento das demandas sociais postas à educação, seja pelas novas exigências impostas ao exercício da docência, conforme preconiza os artigos 2º e 13º da LDB 9.394/96, [...]*

Fonte: 2º Período – Barbosa (2009, p. 70).

Analisando os contextos dos excertos, tanto na ordem cronológica em que estão apresentados quanto na realidade das redes de ensino⁴⁰ de cada pesquisadora e do pesquisador, observamos que um sentido discursivo comum permeia todos estes recortes, uma vez que todos convergem para a posição de eficiência da escola e do processo formativo, contando com a formação continuada das professoras como uma mola propulsora destes muitos perfis que cabem à educação, seja ela pública ou privada.

Para compreender essa afirmação, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) nos provocam numa reflexão intensa a respeito da função que as instituições vêm assumindo, dentre elas as escolas - neste ponto as públicas -, que são julgadas por sua eficácia, numa agenda neoliberal⁴¹, que vem cobrando do Estado “[...] a sua *falta global de eficácia e produtividade*” (2016, p. 273, grifos dos autores), numa estratégia que pretende, desde 1930, o desmonte do ente Estado, não para destruí-lo, mas sim, de acordo com a égide neoliberal, para “[...] a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a *transformação da ação pública*, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia

⁴⁰ Para retomar a natureza de manutenção das escolas das quais o pesquisador e estas duas pesquisadoras são fruto e também das quais tratam em suas respectivas produções, Nascimento (2003) traz reflexões a respeito das escolas privadas de São Paulo, já Fripp (2006) de uma escola pública da rede estadual do interior do RS e Barbosa da rede municipal de João Pessoa, na Paraíba.

⁴¹ “A ‘crise do liberalismo’ revelou a insuficiência do princípio dogmático do *laissez-faire* para a condução dos negócios governamentais. O caráter fixo das ‘leis naturais’ tornou-as incapazes de guiar um governo cujo objetivo declarado é assegurar a maior prosperidade possível e, ao mesmo tempo, a ordem social.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 68) e, com isso, observou uma nova agenda mundial, evocando que não sejam colocadas barreiras para/no mercado de concorrência. Essa concorrência é entendida como “o princípio central da vida social e individual, mas, em oposição à fobia spenceriana de Estado, reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 70).

semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 272, grifos dos autores).

Dentro desse projeto, outros fatores fazem parte da análise das discursividades envolvidas nos excertos já apresentados, porque a lógica de mercado acaba por impregnar as ações e a própria visão da educação, dentro dela, da posição de sujeito das professoras e da formação continuada, entendendo que “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.” (FOUCAULT, 2017a, p. 116).

A partir dos anos 80, a lógica neoliberal agiu de forma mais potente, problematizando e criticando as agendas deste Estado atacado, agora ainda mais potencializado com a era da globalização, tanto da economia quanto das comunicações, numa ação, que segundo Dardot e Laval (2016), corroboraram com o

[...] desprezo pelos agentes de base dos serviços públicos, os baixos salários pagos a eles, mas também a falta crônica de meios e pessoal à disposição desses mesmos serviços, sem falar das campanhas midiáticas contra a gestão burocrática e o “peso dos impostos”, contribuíram muito para a desvalorização daquilo que dependia da ação pública e da solidariedade social. O paradoxo é que muito frequentemente essa difamação convinha a uma parte das elites administrativas, que descobriram nela uma maneira de reforçar seu poder no campo burocrático. Mas foi sobretudo a concepção da ação pública que mudou sob o efeito da lógica da competição mundial. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273-274).

Este mesmo Estado que tem a função de coordenar a sociedade para cumprir seu papel junto ao setor privado precisa estar sujeito às regras de eficiência deste, numa condição de servir aos interesses privados ante os interesses sociais, numa forma de controle externo, no qual “[...] a ação pública [...] leva a ver o Estado como uma empresa que se situa no mesmo plano das entidades privadas, um “Estado-empresa” que tem uma função reduzida em matéria de produção do “interesse geral”.(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274).

Caminhando nessa perspectiva, o Excerto 07, que traz as perspectivas do 1º período analisado por mim, apresenta um claro “empresariamento” da formação continuada, entendida e interpretada como uma forma e até mesmo uma “exigência” para que as professoras “não parem no tempo”, conforme Fripp (2006) e uma “atitude

pessoal e profissional” destas, segundo Nascimento (2003), para que tornem, posteriormente, numa conquista e um direito profissional. Observamos reflexos do que Sylvio de Sousa Gadelha Costa (2009) denominou de “cultura do empreendedorismo”, que teria relação com a redução e o empobrecimento das relações sociais e os reflexos nos processos de ensino e aprendizagem, transformando as professoras em microempresas, empreendedoras do seu capital, o capital humano.

A ideia de capital humano, de acordo com o sociólogo Oswaldo Lopez-Ruiz (*apud* COSTA, 2007), remete a “um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas” (p. 175) que, dentro da cultura de empreendedorismo e

[...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista (LOPEZ-RUIZ, 2007, p. 18 *apud* COSTA, 2009, p. 175).

Costa (2009), articulando o capital humano de Lopez-Ruiz (2007), de forma crítica, assume uma postura também competitiva dentro da seara educacional, deslocando e atribuindo valores dentro da racionalidade neoliberal, conforme o pensamento de Foucault, surgindo o “homo oeconomicus”, que é “o homem da empresa e da produção” (FOUCAULT, 2008b, p. 200-201 *apud* COSTA, 2009, p. 179). A formação assume, desta forma, um instrumento competitivo e que requer investimento, de tempo e de construção de uma “empresa” fortalecida para o meio educacional. No diálogo conceitual, Costa (2009) constrói, fundamentado em Foucault (2008b), a ideia de que está em jogo dentro dessa forma de governo neoliberal norte-americano⁴² a “[...] pretensão de transmutar os indivíduos em sujeitos-microempresas e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar, mediante sua inscrição em relações de tipo *concorrencial*.” (COSTA, 2009, p. 179). No material empírico, Barbosa traz para o seio da escrita a concepção

⁴² Entendido como “uma (opção, alternativa) técnica dos governantes em relação aos governados.” (COSTA, 2009, p. 173) e, conforme Foucault (2008b) problematiza, “essa forma de neoliberalismo privilegia dois mistos de *métodos de análise* e *tipos de programação*, a saber: a teoria do Capital Humano e o programa de análise da criminalidade e da delinquência.” (*Ibidem*, p. 174).

do capital humano, como uma espécie de “reedição” sintetizada, e a função que a educação ocuparia.

Excerto 09 - Reedição do Capital Humano

No campo educacional, há uma reedição da Teoria do Capital Humano, sintetizada no conjunto de capacidades e conhecimentos humanos que se transformam em força-motriz do desenvolvimento econômico e da equalização social, de forma que, para que haja crescimento econômico, seria necessário investir na formação de capital humano, por meio da educação.

Fonte: 2º Período – Barbosa (2009, p. 60).

Corroborando com esse empresariamento educacional, o Excerto 09 retrata claramente a preocupação de Barbosa (2009) com o “fim” imposto para o meio educacional a partir da década de 90, momento que a educação brasileira assume fortemente o viés neoliberal, a partir dos acordos internacionais junto ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário de Investimentos (FMI), abrindo ainda mais o meio à concorrência e a produtividade. Esse movimento gradual, fez com que a escola seja entendida hoje como a responsável pela produção desse capital humano, dando meios para que o foco da educação abandone a concepção republicana, que:

[...] era o lugar que devia contrabalançar as tendências dispersivas e anômicas de sociedades ocidentais cada vez mais marcadas pela especialização profissional e a divergência de interesses particulares. Ela era principalmente voltada à formação do cidadão, mais do que à satisfação do usuário, do cliente, do consumidor. O que acontece, inversamente, assim que essa escola é cada vez mais questionada pelas diferentes formas de privatização e que ela se reduz a produzir um “capital humano” para manter a competitividade das economias regionais e nacionais? (LAVAL, 2004, p. XIII).

Dando continuidade à análise das discursividades presentes no material empírico, Nascimento (2003) mobilizou alguns trechos que apresentam a identidade empreendedora das escolas privadas de São Paulo, na década de 90 e no início dos anos 2000. Entretanto, Nascimento (2003) deixa claro que essa postura competitiva e empreendedora, não era uma matriz aceita de forma tão pacífica, conforme segue:

Excerto 10 - Empreendedorismo e competitividade docente

Conforme as narrativas dos professores, a formação continuada docente tem sido interpretada por muitas escolas, como uma questão que diz respeito às necessidades pessoais, portanto, deve ser assumida, primeiramente, pelos próprios docentes; em

segundo plano, deve atender aos interesses institucionais, quando esses podem ser vinculados à questão do **marketing em torno da qualidade da educação**. Como disse anteriormente, considero que isso ocorre por conta da forma ainda muito introdutória e nova com que os professores têm tratado dessa questão e, ao posicionamento pouco sensível das gestões escolares, onde raramente demonstram interesse político de assumirem uma posição de co-responsabilidade na formação e valorização docente.

No bojo dessa discussão também destaco que, em geral, a questão da **formação continuada tem sido associada à responsabilidade individual dos professores**, tanto **para obtenção de novos trabalhos, quanto para permanência e manutenção nos seus atuais empregos**. (NASCIMENTO, 2003, p. 135-136, grifos meus)

Vale destacar que desde esse momento, meados dos anos 90, os professores, através do SINPRO, já faziam o debate em defesa de uma **outra qualidade de educação, de escola e de formação discente e docente**, diferentemente dos discursos já conhecidos; do **empreendedorismo individual** e da **qualidade total**. (NASCIMENTO, 2003, p. 15, grifos do autor)

Fonte: 1º Período – Elaborado pela autora (2020).

Diferentemente do que apresentado por Foucault (2008b) no início da aula 12 de janeiro de 1983, no *Collège de France*⁴³, tratando de um texto de Galeno no Tratado das paixões, que trazia o cuidado de si e o conhecimento de si como necessários para poder agir da mesma forma com o outro, uma vez que ele afirmava que:

Ninguém pode cuidar de si sem se conhecer. O que nos tinha posto na pista de uma coisa interessante, que era que o tal princípio, para nós tão fundamental, do gnôlhi seautôn (do conhecimento de si) repousa em e é um elemento do que é fundamentalmente o princípio mais geral, a saber: cuidar de si mesmo (FOUCAULT, 2010, p. 42).

O neoliberalismo traz para o meio educacional a ideia de que o governo de si dentro das escolas tem centro do processo não as relações sociais, mas sim o controle delas, mobilizando e articulando o capital humano e o empreendedorismo como um novo *ethos*, uma nova forma de ser e agir no/para o processo de ensino aprendizagem, para tornar-se o indivíduo que dará continuidade a essa concepção, de forma cada vez mais naturalizada na sociedade brasileira. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 336, grifos dos autores), com base em Bob Aubrey, seria “uma versão

⁴³ De acordo com as regras expressas na introdução do livro “O governo de si e dos outros”, no Collège de France todos os professores têm entre suas obrigações anuais, ministrar vinte e seis horas de aula, sendo que metade destas podem ser em forma de seminários. De janeiro a março, nas quartas-feiras, Foucault lotava dois anfiteatros com seus ouvintes, que ouviam atentamente sua brilhante e singular oratória, situação que não o agradava muito, uma vez que ele “sonhava com um seminário que servisse de espaço para o verdadeiro trabalho coletivo.” (FOUCAULT, 2010, p. X).

contemporânea da *epimeleia*⁴⁴. Hoje, a *epimeleia* consistiria em “gerir um portfólio de atividades”, desenvolver estratégias de aprendizagem, casamento, amizade, educação dos filhos, a administrar o “capital da empresa de si mesmo”, com isso, esse empresariamento de si acaba por sair da vida profissional dos indivíduos e compor também sua vida pessoal, num grande e potente controle do capital humano.

O maior interesse dentro do material empírico são os não ditos de forma clara, os entrelugares dos espaços nos quais cada pesquisadora e pesquisador estão inseridos em suas respectivas pesquisas, entendendo que o processo de formação continuada é um movimento *ad aeternum* no sentido de que a busca de cada professora brasileira segue, até encontrar o caminho dourado para “completar” seu percurso formativo.

Excerto 11 - Formação *ad aeternum*

Além disso, esta mesma Lei, em seu artigo 67, item V, assegura ao profissional um “**período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho**”. Baseados na Lei é possível afirmar que o **educador pode e deve formar-se continuamente**, acreditando em seu potencial e na possibilidade de criar uma nova escola através do estudo, da competência, do conhecimento, de uma docência mais humana e afetiva. Para isso, é preciso modificar velhas estruturas e quebrar ideologias, criando espaços que garantam os direitos que são assegurados aos professores, tantas vezes, esquecidos pelas políticas oficiais.

Fonte: 1º Período – Fripp (2006, p. 26, grifos meus).

A concepção de formação *ad aeternum*, que analisando etimologicamente a palavra temos *ad* ‘para’ e *aeternum* ‘sempre’, dá o sentido exato do que o neoliberalismo impõe às professoras, e Fripp (2006) no Excerto 11 traz de forma transparente a ideia de “formar-se continuamente”, na ideia de uma professora empreendedora, que não pode deixar as oportunidades de ampliar os resultados, que são tão cobrados dentro e fora dos espaços escolares, numa constante busca do formar-se. Entretanto, como diria Pereira “[...] não é constituir-se um bloco e permanecer *ad aeternum*, não é incorporar princípios cristalizadores de uma identidade (pessoal e/ou profissional) e fazer-se monólito.” (2016, p. 128).

⁴⁴ Foucault (2008b) entendia como “cuidado de si”, baseado na filosofia greco-romana, como forma descrever as “técnicas”, historicamente situadas, pelas quais um sujeito constrói uma relação determinada consigo, dá forma à sua existência, estabelece de maneira regrada sua relação com o mundo e com os outros.” (2010, p. 343).

O *ad aeternum* caminha entre esse governmentamento de si imposto pelo neoliberalismo, do empresariamento de cada professora, mas também dialoga com os mais de 40% de professoras que não participaram nenhum processo formativo, pois:

Formar-se consiste em aprender a desfazer-se e refazer-se radicalmente, perdendo os pedaços e morrendo a cada vez, descendo ao céu e inferno de si, enfrentando o risco de tornar-se diferente, novo. Formar-se é aprender o caminho da desfiguração em resposta ao apelo de si para, a seguir, constituir-se numa nova figura". (PEREIRA, 2016, p. 129).

Esse fazer e desfazer, faz parte do caminho, mas o material empírico me levou a outros: as “cobranças”, que vêm ancoradas num conjunto de regramentos que institucionalizaram e institucionalizam a educação brasileira, especialmente a partir dos anos 80, situação que veremos na próxima parada.

4.3 PARADA Nº 3: AUTORIA E (RE)CRIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta última parada, que tem como questão orientadora analisar os principais aportes teóricos e metodológicos que as pesquisadoras e o pesquisador utilizaram para compor as suas respectivas produções acadêmicas, para que possamos compreender a autoria que elas e ele estabeleceram. Isso também nos trará novamente um pouco do Capítulo 2, no qual diálogo com os caminhos de autoria dentro da formação continuada e que precisamos caminhar muito para que este trajeto respeite as vivências e experiências das professoras.

Excerto 12 - Função da escola e da formação continuada

Uma escola ou academia geométrica e arquetonicamente definida é transformada em espaço pelos professores, alunos, outros agentes e suas práticas discursivas, que transformam incessantemente lugares em espaços ou espaços em lugares. Os espaços exibem operações que permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos, e não apenas a determinação da “lei de um lugar próprio”, de autoria marcada e/ou do individualismo brilhante do educador solitário, que cerca o conhecimento, mesmo em grupo, e segue o modelo da ordem dos lugares, coerente com o discurso científico moderno.

Fonte: 1º Período – Carvalho (2005, p. 106-107).

O Excerto 12 apresenta o entendimento de Carvalho (2005), a respeito da função da escola e, por consequência, a função que a formação continuada das professoras pode assumir, numa constante transformação dos espaços e dos lugares comuns e individuais da criação pedagógica. E ao citar esse excerto, cabe trazer as ideias defendidas por Paulo Freire, que:

[...] criticou duramente a “educação bancária” e sua pedagogia centrada nos conteúdos, propondo uma educação problematizadora” e uma pedagogia dialógica. Nesse sentido, é preciso destacar as contribuições de Paulo Freire (1999) para o deslocamento de uma noção de conhecimento como transmissão/depósito de informações para uma noção de conhecimento como resultado de uma relação dialógica em que todos os sujeitos estão envolvidos e criam um conhecimento acerca das coisas. (DAL’IGNA, 2005, p. 78).

O artigo de Carvalho (2005) traz em diferentes momentos os entrelugares necessários para a constituição de um coletivo escolar, na ideia de superação dos não-lugares, que ancorada em Marc Augé (1994), seriam uma oposição a lugares, tempos e a individualização das referências na contemporaneidade. Ao problematizar essa concepção e trazer as desistências por parte dos professores, as ausências de acompanhamento e quantidade de programas de formação continuada desvinculados da realidade escolar a que estas professoras são “convidadas” a participar, a concepção dialógica de Freire (1998), também sustenta a necessidade da contextualização dos processos formativos dos quais as docentes participam. Freire (1998, p. 110) diz que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, mas que as professoras exercitar essa compreensão, precisam também ter suas vivências levadas em consideração no planejamento dos espaços formativos, em especial, a formação continuada.

Excerto 13 - Tensões e fundamentação da formação continuada na escola

Parece que o professor, ao aceitar as mudanças propostas e tentar implementá-las na prática, sente-se pressionado pelo grupo de colegas que resistem às mudanças propostas, passando a exercer sobre ele uma tensão direta. Outros professores realizam o curso, sem qualquer pretensão de mudar sua prática, como se a participação no curso não tivesse qualquer relação com seu trabalho, ou, de outra forma, como se tudo o que é propugnado pelo programa de formação não tivesse qualquer relação direta com sua sala de aula.

Fonte: 2º Período – Altobelli (2008, p. 62).

Altobelli no Excerto 13, 2º período, apresenta a tensão existente dentro dos espaços escolares e o fundamento da formação continuada, no multifacetado entendimento da mesma: ora vista como obrigação ora vista como ineficaz e “sem qualquer pretensão de mudar [a] prática, ora vista como se a participação no curso não tivesse qualquer relação com [o] trabalho” (2008, p. 62).

Castro (2016), analisando o pensamento de Foucault, afirma que essa resistência não seria uma denúncia moral ou mesmo a reivindicação de um direito, mas sim uma estratégia de luta, contra [...] o poder daquele que domina trata de manter-se com tanta mais força, tanto mais astúcia quanto maior a resistência. Deste modo, é mais uma luta perpétua e multiforme o que eu trato de fazer aparecer do que a dominação obscura e estável de um aparato uniformizante.” (45CASTRO, 2016, p. 387). A ideia foucaultiana a respeito de resistência, segundo Cesar CandiOTTO (2006, p. 71), está muito mais ligada à pressão ao “governo da individualização”, que exerce e cobra a “obediência integral, [a] verbalização infinita e [a] extração da verdade do sujeito”.

Tais resistências – que não são exteriores ao governo, mas nascem com ele, até como sua condição histórica – são também denominadas de atitude crítica. O questionamento de um governo qualquer não se dá somente pela violência, mas, principalmente, pela mudança de atitude diante da questão do poder e da problemática da verdade. A via escolhida por Foucault é postular que a atitude crítica diante dos efeitos de verdade que justificam racionalmente o governo das condutas é condição para a não-aceitação dos efeitos de poder presentes nos discursos tidos por verdadeiros. Tal via permite desvincular o entendimento da verdade como extensão e difusão do poder, permanecendo entre eles um jogo irreduzível em termo de articulação e de resistência. (CANDIOTTO, 2016, p. 387).

As muitas visitas ao material empírico, proporcionaram-me empreender nas muitas discursividades envolvidas frente à formação continuada e as interfaces que foi sendo tramada pelas pesquisadoras e pelo pesquisador, tecendo discursividades que apresentam essas resistências, de formas diversas, nos dois períodos em análise e, mesmo que em contextos históricos e sociais diferentes, trazem muitas permanências, dentre elas a constante procura de constituir uma forma de ser professora, como se estivéssemos em constante busca para essa construção.

⁴⁵ Verbete resistência. In: Castro (2016, p. 387).

E a intervenção de mundo que Freire (1998) traz para o processo de aprendizagens dentro do espaço escolar, precisa estar articulada também à constituição e à organização da formação continuada, entendendo que é um processo de autoria, autoria de si, conforme os excertos abaixo expressam:

Excerto 14 - Formação continuada e a autoria de si

[...] tive a intenção de dissertar sobre os diversos sentidos de formação continuada considerando fundamentalmente as falas dos **professores-atores-autores**, na perspectiva de produção de novos outros *ethos* na formação docente. A opção de ter ido em busca de identificar e refletir sobre os **sentidos de formação continuada a partir das itinerâncias, implicações, saberes e experiências dos professores** me propiciou a descoberta de novos conhecimentos, de outras **tendências ontológicas, epistemológicas e políticas** na formação docente. (NASCIMENTO, 2003, p. 134, grifos do autor)

Percebendo o educador como um intelectual convém observar as relações significativas, afetivas, culturais e ideológicas que ele manifesta durante o desenvolvimento das atividades educativas. **Os processos de qualificação favorecem relações que permitem ao professor perceber-se como sujeito da ação educativa e autor de suas práticas**, assumindo responsabilidade e compromissos. (FRIPP, 2006, p. 22, grifos meus)

A formação continuada não pode ser entendida como um processo de acumulação, mas sim possibilitar a reflexão crítica sobre as práticas, em momentos de sistematização coletiva das suas práxis e sob uma orientação pedagógica, permitindo assim, a (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. (ALTOBELLI, 2008, p. 73-74)

As correntes teóricas são muitas, e os autores a abordarem as expressões acima também. Porém, o sentido é o mesmo: a preocupação com a atuação e com a profissionalidade docente, bem como com o modo como ela vai se (re)fazendo no cotidiano da escola. Por isso, seja pesquisando, investigando ou refletindo, o importante é que **o professor possa se debruçar sobre sua profissionalidade e (re)pensar sua identidade profissional**, que se dá em ligação com o outro (colega, aluno, coordenação, pais...) e através do seu caminhar, sempre inserido em um contexto social e histórico. (PEIXEIRO, 2018, p. 93, grifos meus)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Estes excertos, apresentam a constante e incessante busca de constituição destas professoras da educação básica, busca de uma autoria, como afirma Fripp (2006), ao dizer que estes “processos de qualificação favorecem relações que permitem ao professor perceber-se como sujeito da ação educativa e autor de suas práticas”. É “encontrar” suas marcas, que Pereira (2016) afirma como necessárias para a constituição da professoralidade destas professoras, quem sabe um permitir-se, um novo olhar para as verdades que por vezes são impostas ao meio educacional, tanto pelo arcabouço legal, quanto pelo neoliberalismo que espreita o fazer pedagógico, em sua ânsia pelo capital humano.

Peixeiro (2018), por sua vez, apresenta os entrelugares para a constituição da profissionalidade e a necessidade de “(re)pensar [a] identidade profissional”, mas como nos provoca Silva (2000), que identidade seria essa? A fixação pelos aparatos legais, que buscam normalizar e hierarquizar os processos, numa forma de “eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p. 82), ou seria o espaço para que a autoria e a (re)criação das profissionais fosse possível.

Pensando nessa autoria, recorro mais uma vez a Foucault, pelas palavras de Castro (2016), mas desta vez para tratar do que é a ‘função do autor’, a qual ele afirma que é uma “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos dentro da sociedade” (CASTRO, 2016 p. 47), mas que acaba sendo absorvida pelas pressões dentro do contexto educacional, apontadas nas Paradas 1 e 2 deste capítulo. Como

[...] significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”[?] (HALL, 1995 *In*: SILVA, 2000, p. 111-112).

Esses espaços de fala carregam consigo as vivências e a “reflexão crítica” trazida por Altobelli (2008), mas também precisam expressar a autoria destas professoras, trazendo os muitos contextos que as constituem e o espaço de faça como “**professores-atores-autores**, na perspectiva de produção de novos outros *ethos* na formação docente”, de acordo com Nascimento (2003). E é o *ethos*, que segundo os gregos entendiam como uma forma de ser dos sujeitos, impresso através dos costumes, do seu modo de vida e como ele encara os desafios do seu viver, logo, sendo “o homem que possui um *éthos* belo e que pode ser admirado e citado como exemplo é o que pratica sua liberdade de maneira reflita” (CASTRO, 2016 p. 154).

Acompanhando a ideia central do *ethos* como forma de ser dos sujeitos, Fabris e Dal’Igna, em 2015, baseadas nas produções de Foucault, dentre elas “A escrita de si” (1983), que mais tarde foi transformada nos volumes dois e três da “História da sexualidade”, apresentam o “*ethos* de formação”, fruto dos resultados de duas das

suas pesquisas⁴⁶. Fabris e Dal'Igna (2015, p. 78) afirmam que “a escrita de si é uma condição para o cuidado de si, para uma ética de si mesmo, uma transformação dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em *modos de agir e de ser.*”, que daria às mesmas condições de possibilidade em estabelecer os alicerces para o *ethos* de formação.

Isso implica compreender o *ethos* de formação como “outra via de formação” (*Ibidem*, p. 81), não aquela relacionada aos atalhos para a aceleração da mesma ou como uma forma de cumprir as ‘prescrições’ do arcabouço legal. O *ethos* de formação “envolve uma escolha e um pertencimento, mas também uma atitude crítica, a qual pode funcionar como princípio de transformação” (*Ibidem*, p. 81). Com isso, quando li cada produção, me detive em empreender numa empreitada de conhecer cada pesquisadora e pesquisador, para poder, mesmo que forma distante, interpretar os processos de transformação ao longo da escrita.

Este *ethos* de formação, compreendo estender-se por todo o período em que as professoras vivem o seu fazer pedagógico, uma vez que ele corresponde a

[...] *certo modo de ser e de agir*, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria cultura de pertencimento, uma “morada”, uma comunidade partilhada. (DAL'IGNA; FABRIS, 2015, p. 78).

O conceito de *ethos* aqui analisado cria condições de possibilidade para a composição dos cenários existentes e também de outros em relação às professoralidades, cenários esses constituídos pelos entrelugares que as professoras se desafiaram a vivenciar, entendendo a ontologia⁴⁷ “como uma atitude, um *éthos*, uma vida filosófica onde a crítica do que somos é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que nos são impostos e prova de sua possível transgressão” (CASTRO,

⁴⁶ “A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea” (FABRIS, 2011) e “Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagogia” (DAL'IGNA, 2013).

⁴⁷ Foucault entende ontologia como uma análise histórica da subjetivação, a respeito do controle disciplinar, como formas de dominação dos sujeitos, entendendo ela composta por três domínios trabalho: “a ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com a verdade (que nos permitem constituir-nos em sujeitos de conhecimento), a ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações a respeito do campo do poder (que nos constituem como sujeitos capazes de atuar sobre os outros) e a ontologia histórica de nós mesmos em relação à moral (que nos constitui em sujeitos éticos).” (In: CASTRO, 2016, p. 312).

2016 p. 155), o que levaria a uma nova forma de entender a formação continuada. Abrindo espaço novas vivências, entendo que estes processos operariam novos modos de ser, diferentes daqueles já vistos, sentindo e construindo novas relações e, quem sabe, ressignificando a nova “morada”, num espaço que romperia as barreiras impostas pelo neoliberalismo e a cultura do empresariamento de si.

Entendo que a autoria e a (re)criação de novos caminhos, frente às imposições que permeiam as relações de poder dentro do contexto da formação continuada das professoras, ainda são um caminho árduo, mas potente a ser chamado, quem sabe, de “retorno do saber” (FOUCAULT, 2017b, p. 265). Não que as formações não tenham logrado algum êxito, mas, provocadas pelo que Foucault (2017b) nos traz, e ajustando tal discussão ao teor da presente dissertação, uma vez que esse “retorno do saber” poderia ser, na verdade, uma “insurreição dos saberes dominados” (*Ibidem*, p. 266), isso traria condições de possibilidade para novos papéis e, dentre eles, a autoria nas formações.

Iniciamos essa parada tratando das formas de resistências que fazem parte da trama discursiva presente nas seis produções acadêmicas em análise, umas com maior ênfase aos aparatos utilizados, e outras vistas como formas de se opor às verdades estabelecidas dentro das comunidades escolares as quais estão diretamente e/ou indiretamente ligadas. Entretanto, cabe, mais uma vez, trazer Foucault, que coloca que não há uma verdade, mas sim que ela

[...] não possui um significado unívoco sendo, antes, um jogo histórico, uma enunciação dramática: ela pode ser o mecanismo do qual dispomos para preencher o vazio que constitui nosso pensamento finito, ou a justificação racional que elaboramos para compreender nossas práticas cotidianas, ou ainda o escudo protetor que adquirimos diante das vicissitudes que nos ameaçam. Contudo, o que entendemos por “verdade” pode estar associado também a riscos que assumimos, a resistências que sustentamos, ao *êthos filosófico* que incorporamos mediante a crítica de nosso ser histórico. (FOUCAULT *In*: CANDIOTTO, 2006, p. 73).

Estas paradas, que elegi como questões orientadoras para buscar ler o material empírico, a partir do problema central da pesquisa, ancorado nas discursividades das escritas acadêmicas, relacionadas à formação continuada das professoras brasileiras da educação básica, entre os anos de 1997 a 2018, me levaram a outras leituras, a ampliar o próprio de constituição de pesquisadora que me propus a caminhar. Estabeleci muitas amarras ao longo da escrita e, no próximo capítulo, busco entrelaçar

as diferentes paradas e organizar um novo ponto, quem sabe de chegada ou de uma nova partida, mas que seja, ao menos, um ponto onde estas paradas me levaram, por seus caminhos e entrelugares.

5 E AFINAL, O QUE ESSAS DISCURSIVIDADES TÊM A NOS DIZER?

Trata-se de um esforço de interrogar a linguagem – o que efetivamente foi dito – sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente, perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado. Deixar-se ficar nos espaços brancos, “sem interioridade nem promessa”, como escreve Foucault. (FISCHER, 2001, p. 205).

É chegada a hora de encerrar esta dissertação, atravessada e transformada por tantas sensações experimentadas na/durante a investigação e a escrita. Interroguei-me várias vezes sobre o que foi dito e o que não foi dito, procurando apresentar alguns resultados e deixar espaços em branco para seguir pesquisando.

Como dito na apresentação deste documento, escrever é um despir-se aos olhos dos outros, é estar numa mesa rodeada por tantas outras escritas e, inspirada no pensamento de Foucault, estabelecer escolhas, percursos e dispor-se a “conversar’ com o material empírico. Foi o que fiz nestes quase trinta meses e tive a grande tarefa de tentar me ocupar de mim mesma, desafio quase tão maior do que a escrita, ainda mais potencializado pelas condições que a sociedade enfrenta neste ano de 2020, buscando oportunizar-me “[...] à experiência da conversão, aquela experiência radical de abandonar o olhar curioso para todos os lados [...]” (FISCHER, 2009, p. 96), de modo a permitir-me fazer escolhas ou, como afirma Dalla Zen (2017, p. 161), “pensar fora da caixa.”

Com o compromisso estabelecido com minha orientadora e com o nosso grupo de prática de pesquisa, propus-me articular a perspectiva pós-estruturalista e os estudos em docência e sobre formação de professores. Entendo o pós-estruturalismo como uma possibilidade de maior aproximação e ao mesmo tempo, como suspensão (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013), sempre que necessário, principalmente quando busquei trazer alguns sentidos produzidos sobre formação continuada, trazendo-os “para o centro da discussão e [pude] mostrar que resultam de uma complexa trama que [os] permite aparecer dessa forma neste momento.” (*Ibidem*, p. 210).

O estado da arte foi um primeiro e fundamental passo para que esta dissertação saísse do mundo das ideias e fosse materializada! Portanto, numa perspectiva pós-estruturalista, baseada na pesquisa documental, identifiquei mais de sete mil produções acadêmicas que foram refinadas a partir de quatro repositórios (CAPES,

ANPEd, SciELO e RDBU), com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa desta investigação:

- *Que discursividades ancoram a produção acadêmica sobre a formação continuada das professoras brasileiras da educação básica, em períodos distintos: 1997-2018?*
- *De que modos essas discursividades constituem o que se entende como docência da educação básica nesses períodos distintos?*

Estes repositórios foram delimitados também pelo período eleito (1997 a 2018), que foram subdivididos em duas décadas (1997 à 2007 e 2008 à 2018), fundamentadas, ainda, pelo arcabouço legal brasileiro. Com isso, foi possível isolá-las, agrupá-las e organizar novos grupos, de acordo com o problema de pesquisa e as questões orientadoras, que me deram condições de possibilidade de elaborar três categorias analíticas. Foi um movimento de análise carregado de admiração por “[...] seus traços e formas exteriores, em sua positividade, [...]” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 211), com muitas idas e vindas, dúvidas e buscas, que me acompanharam todo o percurso.

A dissertação toda apresenta pontos, como se estivéssemos caminhando por um trajeto. Esse trajeto para ser mais aconchegante, teve muitas parcerias, algumas paradas e até alguns retornos, nem sempre seguros, mas que foram se tornando parte da construção da pesquisa.

- Você não está seguro do que diz? Vai novamente mudar, deslocar-se em relação às questões que lhe são colocadas, dizer que as objeções não apontam realmente para o lugar em que você se pronuncia? Você se prepara para dizer, ainda uma vez, que você nunca foi aquilo que em você se critica? Você já arranja a saída que lhe permitirá, em seu próximo livro, ressurgir em outro lugar e zombar como o faz agora: não, não, eu não estou onde você me espreita, mas aqui de onde o observo rindo. (FOUCAULT, 2017a, p. 21).

Engendrando o caminho e as certezas que foram sendo estabelecidas, que muitas vezes eram constituídas por novas perguntas, encontrei nas categorias analíticas um suporte que oportunizasse condições de possibilidade de deslocar-me, por vezes suspender-me, encontrando novas lentes para percorrer o trajeto que me propus. Com isso, analisei as discursividades presentes nas seis produções acadêmicas (cinco dissertações de mestrado e um artigo de vinculado a um programa de pós-graduação) a partir das categorias: 1 – a formação continuada no contexto do

mercado, 2 – o contexto de formação continuada *ad aeternum* e 3 – a autoria e a (re)criação da formação continuada.

A primeira categoria estabelecida está ancorada nos aspectos legais que regulam e, por vezes, burocratizam a educação brasileira, em especial o próprio contexto da formação continuada, entendida por alguns como programas compensatórios pela ineficácia da formação inicial (GATTI, 2008), deixando de lado a possibilidade da mesma ser vista com uma “atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, [...], alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas.” (*Ibidem*, p. 58).

Compreendendo o escopo legal como uma das formas de controle político, ancorada na “burocratização das atividades docentes” apresentada por Scherer (2019), conjugada aos “controles reguladores” apontados por Santos (2006), me dá condições de possibilidade de estabelecer que estes dois aspectos acabam por impactar a constituição e a própria compreensão da profissionalidade das professoras.

Essas condições de possibilidade, atravessadas e constituídas por aquilo que Masschelein e Simons (2014) apontam como burocratização das atividades docentes, constituem uma forma de controle sobre os professores e as professoras estabelecida há muito tempo, com algumas variantes, que caminham desde a substituição da experiência pela constante especialização até pelo desenvolvimento de competências, para chegar à profissionalização por meio da pressão da responsabilidade (*Ibidem*, 2014).

Dentro dessa categoria, o empreendedorismo de si também foi um dos signos que surgiram, entretanto, ao conjugá-lo à burocratização, trouxe para a pauta das discursividades o desenvolvimento de “mais do que uma simples necessidade, “um desejo de se manter responsável por indicadores de qualidades predefinidos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 142), fazendo emergir a provocação de Gert Biesta (2014): “medir o que valoramos ou valorar o que medimos?”.

Entendo a valoração docente e a construção dos sentidos de identidade estabelecidos pelas novas políticas públicas estabelecidas no Brasil, em especial todas advindas da aprovação da LDBEN 1996, relacionadas ao artigo 63, que traz a formação continuada não só como um dever, mas também como um direito das professoras. Reconhecer as condições do sujeito, as dificuldades em compreender as marcas produzidas pelas experiências e os contextos pelos quais este sujeito é

atravessado, que segundo Pereira (2016) denominou de “professoralidade”, que por vezes fica em segundo plano. Isso porque as professoras não conseguem se desprender das amarras burocráticas, que de 1997 à 2007 aparecem muito mais como um peso e entre 2008 à 2018 como uma ausência, um silenciamento de políticas públicas efetivas, como uma forma de garantia de direitos.

A segunda categoria aborda e analisa a formação continuada *ad aeternum*, uma vez que os dados oficiais publicados pelo INEP no ano de 2018 apresentam dados alarmantes frente à ausência de professoras acessando cursos de formação continuada. A constatação de que menos de 40% das professoras brasileiras (o que nos daria no ano de 2017 apenas 787.042 de um total de 2.244.128 docentes), tanto da rede pública quanto da privada e, como um contra-argumento para a afirmação de que as professoras da rede privada são mais ‘atualizadas’, as professoras municipais são as que mais declararam ter participado de algum tipo de formação continuada (36,6% contra 30% na rede privada). Nenhum dos dados é motivo para alegrar-se, pelo contrário, os dois, além dos problemas de acesso e permanência nos cursos, também acabam desnudando um grave problema para o atingimento da Meta 16b do PNE 2014-2024, que estabeleceu que 100% das professoras brasileiras precisam ter acesso à formação continuada.

Muitos poderiam ser os pontos de tensão para estabelecer os porquês deste pequeno percentual, mas o material empírico nos levou a questões que, por muitas vezes, acabam por ser invisíveis, mesmo dentro do meio educacional.

O primeiro ponto apresentado, exercitando novos agrupamentos, a partir das discursividades presentes no material empírico, foi a regulação produzida por uma agenda neoliberal, que imputou às professoras, em especial a partir dos anos 80 no Brasil, o empresariamento de si a partir da “cultura do empreendedorismo” denominado por Costa (2009).

Essa cultura estaria relacionada à redução e empobrecimento das relações sociais, somada aos reflexos no processo de ensino aprendizagem a partir da pressão neoliberal, transformando, dessa forma, as professoras em microempresas, empreendedoras de si, das suas capacidades e da sua própria formação.

A ideia do governo de si dentro das escolas, por uma pressão dessa agenda neoliberal, caminha para o trajeto oposto por Foucault (2010), que compreende a necessidade de que para cuidar de si, é necessário se conhecer, saber das suas necessidades reais e com isso, estabelecer novos pontos para governar-se.

Entretanto, o neoliberalismo entende esse governo de si, como forma de controle das relações sociais e não basear-se nas mesmas. Dardot e Laval (2016) apresentam que esse cuidado de si neoliberal consiste em “gerir um portfólio de atividades” para as professoras, como forma de controle do “capital da empresa de si mesmo”.

O *ad aeternum*, dentro dos números já apresentados na pesquisa, parece estar descontextualizado, mas dentro do material empírico foi um dos pontos mais encontrados, nos quais as professoras apresentaram como intermináveis e uma exigência intrínseca à profissão. E, por caminhos mais sensíveis, acaba que a formação continuada é imposta como uma necessidade de mercado e não como uma ferramenta de transformação e/ou afirmação e qualificação da prática pedagógica.

A última categoria traz a autoria e a (re)criação da formação continuada, mas com uma releitura a partir dos processos formativos pelos quais as professoras participam. Freire (1998, p. 110) afirma que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, mas entretanto, para compreender-se parte de processo, suas vivências, angústias e necessidades precisam compor o pano de fundo das formações, o que, dificilmente ocorre, ainda mais quando elas são pautadas como política nacional de formação de professoras.

Aqui a resistência apareceu como uma estratégia de luta contra a pressão que a categoria sofre a luz da burocratização da profissão, bem como o “governo da individualização” (CANDIOTTO, 2006), que cobra a “obediência integral, [a] verbalização infinita e [a] extração da verdade do sujeito” (*Ibidem*, p. 71).

E, tratando da noção de autoria, o “*ethos* de formação” foi mais uma parada necessária, uma vez que ele “envolve uma escolha e um pertencimento, mas também uma atitude crítica, a qual pode funcionar como princípio de transformação” (FABRIS; DAL’IGNA, 2015, p. 81) e também como um “certo modo de ser e de agir” (*Ibidem*, p. 78), a partir do qual as professoras se permitiram ou não, dentro dos seus contextos formativos, produzir determinados sentidos em relação às formas como vivem suas professoralidades. Entretanto, a partir desses mesmos sentidos produzidos por essas professoras, frente às imposições que o mercado impõe sobre a docência, por vezes o lugar da autoria nessas professoralidades é deixado de lado, ficando esquecido entre as tantas barreiras impostas pelo neoliberalismo e pela cultura do empresariamento de si.

A partir disso, Foucault afirma que seria necessária uma “[...] insurreição dos saberes dominados” (2017b, p. 266), para que houvesse a possibilidade do “[...]”

retorno do saber” (FOUCAULT, 2017b, p. 265) que, na verdade, daria condições de possibilidade para que as professoras assumissem novos papéis e, dentre eles, o da autoria nos/dos seus percursos formativos.

Fundamentada em Foucault, que afirma que ‘não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas.’ (2017b, p. 132) e por todos os atravessamentos que as categorias analíticas fizeram submergir, mostrando o quanto as professoras compreendem a formação continuada não como um meio do processo educativo, mas sim como um fim. Um fim para responder à agenda neoliberal, compondo-se como microempreendedoras de si mesmas! Seria uma nova versão do *homo oeconomicus*, entendida por mim, baseada nas tramas discursivas foucaultianas que compõem esta dissertação, como “empresárias de portfólios⁴⁸”. Essas “empresárias de portfólios” estariam reguladas pela necessidade de *ad aeternum* construir/investir sua produção intelectual, na perspectiva de valoração do seu capital humano e também como empresárias que buscam ampliar seus portfólios a partir da luta pela valorização profissional. Entendendo os modos como a docência é percebida ao longo destas duas décadas, temos muitos deslocamentos e desafios a enfrentar para organizar o contexto formativo das professoras, como uma forma de (re)construir condições de possibilidade para o exercício da docência, de forma complexa e não esvaziada pela pressão das relações estabelecidas pelo neoliberalismo.

Desse modo, concluo a pesquisa propondo pensar que ela se fez viva em meu cotidiano, a partir da composição de fragmentos de minhas trajetórias pessoal, profissional e acadêmica. Entendo que este final pode ser também o início de novas/outras questões mobilizadoras para pensar a formação continuada e mobilizadoras de mim mesma, mas me dou por satisfeita, mesmo que temporariamente, porque o caminho foi trilhado, dentro das condições que a vida me possibilitou, com as parcerias que construí e a partir do que eu me permiti.

⁴⁸ Para contextualizar o termo portfólio e a relação com a formação continuada, me apoio em Dalla Zen (2017, p. 27), entendendo-o como “instrumento de avaliação, parto do entendimento de que a formação [continuada] de professoras pode ser lida a partir dessa grade de inteligibilidade, na medida em que as singularidades produzidas no decorrer das experiências [formativas] constituem um aparato de leitura para cada sujeito, que ser descrito como uma criação de uma coleção particular de exemplos”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliriane dos Anjos da Silva. **Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas: campo dos possíveis.** Florianópolis – SC, 2006.
- ALTOBELLI, Cecília Célis Alvim. **As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada.** 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: psicologia da educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16362/1/Cecilia%20Celis%20Alvim%20Altobelli.pdf>. Acesso em: 05 out., 2019.
- ALVES, Alexandre. A Tradição Alemã do Cultivo de si (*Bildung*) e sua Significação Histórica. In: **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 44, n. 22, e830003, 2019.
- ALVES, Eliege Moura. Presentes e invisíveis: escravos em terras alemãs (São Leopoldo – 1850-1870). In: ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio. **Pelos caminhos da Rua Grande: história(s) da São Leopoldo Republicana.** São Leopoldo: Editora Oikos, 2011, p. 189-201.
- BARBOSA, Maria José Candido. **A formação continuada na construção da identidade docente: curso Educação Africanidades Brasil.** 2009. 1387 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/442.pdf>. Acesso em: 05 out., 2019.
- BIESTA, Gert. Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. In: **Pensamiento Educativo.** Investigación Educativa Latinoamericana, Chile, v. 1, n. 51, p. 46-57, 2014.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larossa; RECHIA, Karen. **P de professor.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- BONDÍA, Jorge Larossa. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. **Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: o Instituto, 1999. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487349. Acesso em: 04 jul., 2019.
- BRASIL. **Censo da Educação Brasileira 2017 (Resumo Técnico).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730173. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 out., 2019.

BRASIL. **Estimativas da população residente no Brasil e unidade da federação com data de referência em 1º de julho de 2018**. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=downloads>. Acesso em: 22 jul., 2019.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 04 jul., 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 98**. Brasília: O Instituto, 1999.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172/2001**. Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 jul., 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 14 jun., 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 out., 2019.

BRASIL. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034. Acesso em: 13 ago., 2019.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docências em Ciências nas práticas pibidianas do subprojeto Biologia e a produção de uma pedagogia da redenção**. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4520>. Acesso em 12 jul., 2019.

CAIXETA, Sara da Silva. **Unidocência: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20691>. Acesso em: 18 ago., 2019.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 29(2): 65-78, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, abr. 2005, nº 28, p. 96-107. Disponível em: http://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 set., 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. In: **Revista Teias**, volume 16, nº 41, p. 124-141. Abr/jun, 2015.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Müller Xavier. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CHALUH, Laura Noemi. **Formação e alteridade**: pesquisa *na e com* a escola. 2008. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252090/1/Chaluh_LauraNoemi_D.pdf. Acesso em: 05 out., 2019.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Revista Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 34, nº 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 10 jun., 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Há diferença?**: relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36536/000818029.pdf>. Acesso em: 15 jul., 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**. 19(1): 77-87, janeiro/abril 2015. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07>. Acesso em: 10 jul., 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Projeto de Pesquisa Chamada CNPq nº 09/2018**. (Documento não publicado). Acesso em: 26 jul., 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Aula proferida para o PPGEduc-Unisinos**. São Leopoldo: Unisinos, s/ed, 13 mai., 2020.

DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2017. 205f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158270.pdf>. Acesso em: 12 nov., 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia: cenários da carreira**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar., 2013. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 27 jul., 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49-71.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, nº 40, p. 93-102, jan./abr. 2009. Disponível em https://www.SciELO.br/SciELO.php?pid=S1413-24782009000100008&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 nov., 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. (Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves) 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GAI, Neli Aparecida. **Formação continuada a partir do “chão da escola”**: possibilidades e tensões de um processo participativo. 2015. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4946>. Acesso em: 09 ago. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd; vol. 13, nº. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

HEINLE, Vivian. **Da educação especial à educação inclusiva: uma análise dos trabalhos de conclusão de curso de pedagogia da Unisinos**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5254>. Acesso em 10 jun., 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4ª ed. Campinas: Unicamp, 1996.

MANDARINO, Cláudio. **Passos II** (poema não publicado), s/d.

MANIFESTO CD/CNPQ EM DEFESA DE RECOMPOSIÇÃO ORÇAMENTÁRIA DA AGÊNCIA. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**, 2019, publicado em: 19/08/2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-cdcnpq-em-defesa-de-recomposicao-orcamentaria-da-agencia>. Acesso em: 24 ago., 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **O que querem os professores ante a educação contínua?** 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11828/1/Dissertacao_Claudio%20Nascimento.pdf. Acesso em: 05 ago., 2019.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. **O conceito de Bildung em Hegel**. Sobral: Sertãoocult. Edições UVA, 2019. E-book disponível em <http://deposita.ibict.br/retrieve/736/O%20conceito%20de%20Bildung%20em%20Hegel%20e%20book%20interativo.pdf> Acesso em 22 jun., 2020.

OS SEIS NÚMEROS QUE RESUMEM OS SEIS MESES DA EDUCAÇÃO NA GESTÃO BOLSONARO.. In: **BBC News Brasil**. Publicado em 30 de junho de 2019 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48699037>. Acesso em: 13 ago., 2019.

PEIXEIRO, Daniela Conti de Oliveira. **Relação ensino-pesquisa no exercício da docência: Um caminho de (re)invenção permanente das práticas pedagógicas**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8182>. Acesso em: 05 out., 2019.

PELEGRINI, Sandra Aparecida de Paula Vitor. **Formação do profissional docente do ensino fundamental: permanente e não continuada. 2016. 84 f.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/60.pdf>. Acesso em 20 set., 2019.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor.** Santa Maria: Editora USFM, 2016.

PITA, Patrícia de Souza. **Formação de professores: um estudo sobre a apropriação das ideias de Nóvoa, Perrenoud e Sacristán nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação de Santa Catarina, de 2000 a 2005.** 2010. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2010. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/bitstream/repositorio/1828/1/Patricia%20de%20Souza%20Pita.pdf>. Acesso em: 20 set., 2019.

PLANEJANDO A PRÓXIMA DÉCADA: CONHECENDO AS 20 METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 02 jul., 2019.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **“+ 1 ano é fundamental”:** práticas de governamento dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14834>. Acesso em: 12 set., 2019.

SANTAIANA, Rochele da Silva; FORELL, Leandro. Ensino Fundamental de nove anos: estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais. In: **Cadernos Cedes.** Vol. 37, nº 102. Campinas maio/ago, 2017. Disponível em http://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000200179&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 set., 2019.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação Continuada: cartas de alforria & controles reguladores.** 2006. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6678>. Acesso em: 12 nov., 2019.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Municipal nº 1.680, de 13 de outubro de 1972, que Cria o Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo e dá outras providências.** Disponível em <https://docs.google.com/file/d/0B6KAQ61pMY4wdEdhMXRnRmRuLWs/edit>. Acesso em: 12 ago., 2019.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Municipal nº 5.225/2003, que Dá nova redação ao Conselho Municipal de Educação.** Disponível em

<https://docs.google.com/file/d/0B6KAQ61pMY4wdEIIOFZKNFU4ck0/edit>. Acesso em: 12 ago., 2019.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX**. 2019. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7781>. Acesso em 12 dez., 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e os Estudos Culturais**. Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais FE – Unicamp. 2019. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>. Acesso em: 05 out., 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131158>. Acesso em 05 out., 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**. Pelotas | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 83 - 94, setembro/dezembro 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO

Atividade	2018/01	2018/02	2019/01	2019/02	2020/01	2020/02
Atividades curriculares obrigatórias e complementares	X	X	X	X	X	X
Proficiência em espanhol			X			
Estado da arte		X	X			
Sessão de qualificação				Outubro		
Crédito de publicação			X			
Tratamento do material empírico			X	X	X	X
Defesa final						Setembro

Fonte: Elaborado pela autora (2020).