



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

**Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para
formação de professores (as)**

Rio de Janeiro

2012

Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para formação de professores (as)



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R672 Rocha, Vagda Gutemberg Gonçalves.
Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para formação de professores (as) / Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha. – 2012.
189 f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação – Paraíba – Teses. 2. Professores – Formação – Política governamental – Teses. 3. Professores – Formação – Avaliação – Teses. 4. Professores – Formação – Aspectos sociais – Teses. 5. Universidade Estadual da Paraíba. Curso de Pedagogia – Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

nt

CDU 371.13(813.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para formação de professores (as)

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 31 de Julho de 2012

Banca examinadora

Prof^a Dr^a Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a Dr^a Preciosa Fernandes
Universidade do Porto

Prof^a Dr^a Carmem Teresa Gabriel
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Ao meu avô materno, Joaquim (*in memoriam*), pelo exemplo de
hombridade, dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus por ter guiado os meus passos em mais uma empreitada, estando presente durante todos os momentos dessa caminhada.

À minha orientadora, professora Elizabeth Macedo, pelo apoio e pela atuação acadêmica e profissionalismo, que em mim causam admiração.

À Banca Examinadora, composta pela professora Lourdes Tura, que desde a qualificação esteve presente, à professora Preciosa Fernandes, que me orientou durante o estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sempre atenciosa e companheira, fez-me perceber outras perspectivas na área de educação, às professoras Carmem Teresa Gabriel e Rita Frangella, agradeço a participação, a apreciação e as contribuições possíveis nesse momento que marca a minha caminhada de estudante, professora e pesquisadora.

Aos (às) professores (as) do Curso de Pós-Graduação em Educação da UERJ, pelas discussões e aprendizagens promovidas no período do Doutorado, pelos caminhos e descobertas apontados, pelos exemplos de comprometimento profissional.

À professora Carlinda Leite, pelos momentos de discussão no grupo de pesquisa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, bem como às demais integrantes desse grupo pela recepção e estudos em conjunto.

À CAPES, pela oportunidade de desenvolver o estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, no período de março a junho de 2011.

Aos (às) muitos (as) amigos (as) e colegas de curso, pelas discussões, angústias, satisfações e confraternizações compartilhadas. Dentre estes (as), destaco Francisca, amiga e companheira de apartamento, pelas discussões, risos e noites em claro partilhadas; Elisabete do Vale, também amiga, pelas discussões durante nossas caminhadas; Margareth, Adelina, Sônia, Roseane e Pereira, pela companhia no Rio de Janeiro; Marta, Valdecy, Tatiana, Noalda e Kátia pela “divisão” do apartamento.

Aos (às) professores (as) egressos (as) do Curso de Pedagogia em Serviço da UEPB, pelo tempo dispensado nas entrevistas, bem como aos (às) professores (as) da UEPB, pelas

entrevistas e documentos cedidos e ainda aos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) e secretários (as) municipais de educação dos municípios campo de pesquisa, pela hospitalidade e espaços disponibilizados para a realização das entrevistas.

À minha ex-professora e hoje amiga, Almira, pela cessão de documentos de seus preciosos alfarrábios, que me serviram de fonte de consulta, e também pelas conversas sobre o meu objeto de pesquisa.

À professora Arlete, pelas discussões no grupo de pesquisa Ensino, História e Formação Docente, bem como pela disponibilidade de ler e opinar sobre meus escritos.

À Ortiz e Taissa, alunos de iniciação científica, e à professora Michele, pelo auxílio na transcrição de parte das entrevistas.

À Bonnie Axer, integrante do grupo de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, por me disponibilizar muitos dos textos que eu precisava, bem como aos demais membros desse mesmo grupo, pela acolhida no Rio de Janeiro e pelas discussões valiosas desenvolvidas nas reuniões.

À Talita Vidal, pelos momentos de descontração e muita conversa durante a minha estada na “Cidade Maravilhosa” e à dona Valdirene, uma vizinha querida no Rio de Janeiro, pela hospitalidade e apoio dispensado.

À UEPB e à UERJ, pela oportunidade possibilitada, e aos (às) professores (as) do Departamento de Educação da UEPB, pela solidariedade durante o Doutorado.

Ao meu namorado Paulo, que durante o Doutorado compreendeu e aceitou a minha ausência.

À minha família, especialmente à minha mãe, Cleusa e à minha avó Maria (*in memoriam*) com quem aprendi um pouco do que a vida tem a ensinar.

Enfim, este foi um trabalho construído a incontáveis mãos, de forma que me sinto impossibilitada de registrar todas elas. Entretanto, destaco aquelas que participaram da construção mais de perto, de forma mais direta e algumas que, indiretamente, fizeram-se presentes.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas

AC – Acre

ADS – Ação Docente Supervisionada

AL - Alagoas

AP - Amapá

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

AM – Amazonas

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BA - Bahia

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CE – Ceará

CEDERJ – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado Rio de Janeiro

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CIPE – Coordenação Institucional de Projetos Especiais

CNE – Conselho Nacional de Educação

COC – Conselho de Centro

COMVESTE – Comissão Permanente do Vestibular

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

DF – Distrito Federal

EAD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FURNE – Fundação Universitária de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão

GO – Goiás

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

IPE/UNESCO - Instituto Internacional de Planejamento da Educação da Unesco

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

ISEs - Institutos Superiores de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MA – Maranhão

Magister – Programa de Formação de Professores

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PA - Pará

PACI - Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária

PB – Paraíba

PCCR – Plano de Cargo, Carreira e Salário

PE – Pernambuco

PEC – Programa Estudante Convênio

PEC RP – Programa Estudante Convênio – Rede Pública

PEFD RP – Programa de Formação de Docentes - Rede Pública

PEFPEB – Programa de Formação de Professores da Educação Básica

PEFPEI – Programa de Formação de Professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

PGRE – Programa de Graduação em Regime Especial

PI – Piauí

PIE – Programa para Professores em Serviço no Início de Escolarização

PIFPS – Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço

PR - Paraná

PREAL - Programa de Reforma Educacional na América Latina e Caribe

PRÓ-BÁSICA – Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica

PROEB – Programa Especial de Professores para a Educação Básica

PROESF – Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PROFORMAR – Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

PROGRAPE – Programa Especial de Graduação em Pedagogia

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUTE PELPP – Programa Universidade para os Trabalhadores em Educação – Programa Licenciatura Plena Parcelada

RJ – Rio de Janeiro

RN – Rio Grande do Norte

RO – Rondônia

RR – Roraima

RS – Rio Grande do Sul

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SC – Santa Catarina

SE – Sergipe

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande

SEEMG - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SP – São Paulo

TAO – Trabalho acadêmico Orientado

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TO - Tocantins

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFCE – Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRO – Universidade Federal de Rondônia

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSJ – Universidade Federal de São João Del-Rei

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNITINS – Universidade do Tocantins

UPE – Universidade de Pernambuco

USP – Universidade de São Paulo

URCA – Universidade Regional do Cariri

UVA – Universidade Estadual do Vale do Acaraú

RESUMO

ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves. *Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para formação de professores (as)*. 2012. 189f. Tese (Dourado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta pesquisa analisa as políticas de formação inicial de professores (as) em serviço e como estas contribuem para estereotipia do (a) profissional que a acessa, no sentido de projetar uma espécie de segunda categoria de professores (as). A perspectiva é de se propor uma releitura desse fenômeno, interpretar as tentativas de fixação de sentidos na constituição dessas políticas, e identificar as oportunidades possibilitadas a partir da conclusão de cursos em serviço. A análise se dá a partir da abordagem do método do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball, da teoria do discurso, de Ernesto Laclau e, da noção de estereótipo de Homi Bhabha. A qualidade é destacada como significante vazio, buscada por grupos e sujeitos diversos num momento de reforma educacional e as políticas de formação inicial docente são apontadas como alternativa para a melhoria do nível de ensino. Neste estudo é focalizada a produção de políticas nos contextos de produção de textos e efeitos e resultados, considerando o Curso de Pedagogia em Regime Especial, oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba, no período de 2001 a 2007, a municípios paraibanos, como objeto de estudo. A tentativa de fixação de estereótipos é analisada em textos acadêmicos divulgados em revistas, livros e anais de eventos, bem como teses e dissertações na área de educação/formação docente. Essa tentativa de fixação de estereótipos também é percebida em documentos relativos à produção e avaliação do curso em apreço e ainda em discursos proferidos por parte de comunidades locais, de pares de profissão e de professores (as) da UEPB. Os discursos são oriundos de entrevistas realizadas com professores (as) cursistas de municípios paraibanos que firmaram parceria com a UEPB. A partir da análise desses discursos, constata-se que o estereótipo é construído a partir das fragilidades apresentadas pela modalidade de curso de formação inicial em serviço em comparação com os cursos em regime regular. Mas constata-se também que os sujeitos criam estratégias de enfrentamento frente ao processo de estereotipia e conseguem, a partir do curso, promover mudanças em suas vidas, quer profissional, quer pessoal.

Palavras-chaves: Ciclo contínuo de políticas. Estereótipo. Qualidade. Políticas de formação de professores em serviço.

ABSTRACT

This research analyzes the policies of initial formation of teachers in service and how they contribute to the stereotyping of the professional that accesses it, in the sense of projecting a species of second category of teachers. The perspective is to propose a rereading of this phenomenon, interpret the attempts of setting directions in the building of these policies, and identify the possible opportunities from the conclusion of the courses in service. The analysis is made from the approach method of the policy cycles, proposed by Stephen Ball, from the theory of speech, of Ernesto Laclau and from the notion of stereotype of Homi Bhabha. The quality is highlighted as empty significant, searched by several groups and subjects in a moment of educational reform and the policies of initial teaching formation are pointed as alternatives for the improvement in the level of teaching. This study is focused on the production of policies in the contexts of text productions, effects and results, considering the course of Pedagogy in Special Polity, offered by State University of Paraíba, from 2001 to 2007, and paraibano counties as object of study. The attempt of fixation of stereotypes is analyzed in academic texts released in magazines, books and annals of events, as well as theses and dissertations in educational area/teaching formation. This attempt of fixation of stereotypes is also noticed in documents related to the production and evaluation of the course in question and preferred speech by part of local community, pairs of occupation and professors from UEPB. The speeches are from interview made with course participant teachers from paraibano counties that signed partnership with UEPB. From the analysis of these speeches, it is found that the stereotype is built from the fragilities presented by the modality of the course of initial formation in service comparing with the courses of regular polity. However, it is also found that the subjects create strategies of coping with the process of stereotyping and can, from the course, promote professional or personal changes in their lives.

Key-words: Continuous cycle of policies. Stereotype. Quality. Policies of teaching formation in service.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse nous analysons la politique de la formation initiale des enseignants (s) existantes et comment celles-là contribuent à la stéréotypie (a) aux professionnels que l'accèdent, responsable pour la création d'une sorte de professeur de deuxième classe (s). L'intention de notre travail est de proposer une réinterprétation de ce phénomène, interpréter la façon de la mise en place de telles politiques et identifier les opportunités rendues possibles travers la conclusion des cours de formation. L'analyse commence par l'approche de la méthode du cycle des politiques, proposée par Stephen Ball, de la théorie du discours d'Ernesto Laclau et la notion de stéréotype de Homi Bhabha. La qualité est mise en évidence comme signifiant vide, recherchée par des nombreux groupes et individus au moment de la réforme éducative et les politiques de formation initiale des enseignants considérés comme une alternative à l'élévation du niveau de l'enseignement. Cette étude se concentre sur l'élaboration des politiques dans les contextes de production des textes académiques, ses effets et résultats, compte tenu le Cours de Pedagogie dans le régime spécial, offert par l'Universidade Estadual da Paraíba, de 2001 à 2007, dans des villes de la Paraíba, comme objet d'étude. La tentative de fixer les stéréotypes est analysée dans les textes publiés dans des revues, des livres et des acts de conférences, des thèses et d'essais dans l'éducation / formation des enseignants. Cette tentative de fixer les stéréotypes est également perçue en documents par rapport à la production et évaluation du cours en question et aussi dans le discours des communautés locales, des collègues de profession et des professeurs de l'UEPB. Les discours, objet d'étude, ont été obtenus à partir des entretiens avec les enseignants en formation, dans des diverses villes où le cours était offert, à l'état de Paraíba, les participants qui ont établi un partenariat avec l'UEPB. Travers l'analyse de ces discours, nous avons constaté que le stéréotype est construit à partir des faiblesses présentées par le type de formation initiale par rapport aux cours sur une base régulière. Mais nous pouvons constater également que les sujets sont capables de créer des stratégies pour faire face au processus de stéréotypie et de garantir, travers le cours, des changements dans leur vie, qu'ils soient professionnels ou personnels.

Mots-clés: Cycle continu des politiques. Stéréotype.. La qualité. Les politiques de formation pour les enseignants.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Formação Docente – 1996	35
Quadro 2	Programa de Formação de Professores (as) em Serviço	83
Quadro 3 -	Cursos de Pedagogia da UEPB (Regular e em Serviço)	96
Quadro 4	Totalização da Carga Horária de Cursos de Pedagogia da UEPB (Regular e em Serviço)	97
Quadro 5 -	Aspectos Didáticos	125
Quadro 6	Compromisso do (a) Professor (a)	125
Quadro 7 -	Aspectos Avaliativos	126
Quadro 8	Coordenação do Programa	126
Quadro 9 -	Idade dos (as) Professores (as) Cursistas	138
Gráfico 1 -	Tempo de Serviço dos (as) Professores Cursistas Formação Docente – 1996	140
Quadro 10 -	Tempo de Serviço X Idade dos (as) Professores Cursistas	142
Quadro 11 -	Local de Moradia dos (as) Professores (as) Cursistas	144

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
1	REINTERPRETANDO INFLUÊNCIAS E DISPUTAS NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS	30
1.1	Perspectivas para pensar políticas em educação	32
1.2	Políticas curriculares como espaço híbrido	37
1.3	Contribuições do ciclo de políticas e da teoria do discurso na análise das políticas para formação de professores (as)	45
1.4	Negociações e diferenças – a construção do estereótipo	54
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DISCURSOS E INTERPRETAÇÕES	59
2.1	O (a) professor (a) leigo (a) no Brasil	60
2.2	Formação de professores (as) e a produção nacional	63
2.3	Formação de professores (as) em serviço: uma alternativa emergencial	82
3	O CURSO DE PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL NA UEPB: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA À DIFERENÇA?	92
3.1	Proposta curricular para a formação em serviço: o mesmo e o outro ... iguais, mas diferentes	92
3.2	Qualificação docente: a visibilização de uma demanda	100
3.3	A construção de um percurso para a formação em serviço	107
3.4	Um processo avaliativo na trajetória	110
4	SER PROFESSOR (A) LEIGO (A), SER PROFESSOR (A) LICENCIADO (A) – O ESTEREÓTIPO EM QUESTÃO	129

4.1	Os espaços da pesquisa ... cidades diferentes, demandas similares	132
4.2	Os sujeitos da pesquisa	137
4.3	Necessidades e contingências no ser/tornar-se professor (a)	145
4.3.1	<u>Professor (a) licenciado (a) – em busca de um sonho</u>	149
4.3.2	<u>Agora, um pedagogo (a) em serviço</u>	157
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNDICES	177
	APÊNDICE A - Quadro de textos acadêmicos analisados	178
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista: aluno (a)/ex-aluno (a) do Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB	180
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista: coordenação geral/pedagógica do Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB	182
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista: coordenação pedagógica municipal/secretaria de educação	184
	APÊNDICE E - Roteiro de entrevista: parecerista no CONSEPE do Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB	186
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista: professores do Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB	188

INTRODUÇÃO

No desenvolvimento de uma pesquisa, o interesse e a paixão pelo objeto de estudo por parte do pesquisador é um elemento essencial para consecução da mesma. O percurso é, de certa forma, “facilitado” quando investigamos algo do nosso interesse. Por isso sinto a necessidade de explicitar o meu interesse pela política de formação inicial de professores (as) em serviço.

Em viagens pelas cidades do interior da Paraíba, como professora do curso de Pedagogia em Regime Especial, oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em parceria com prefeituras de municípios desse Estado, pude acompanhar alguns (as) professores (as) em suas trajetórias de estudo. Senti de perto como essas pessoas chegavam, quais as suas expectativas em relação ao curso, vi de perto a emoção que sentiam por terem sido aprovadas num processo seletivo, ainda que especial e restrito a cada município. Mas também senti seus medos e receios, suas angústias e desconfianças.

No período de 2001 a 2007, a Universidade Estadual da Paraíba firmou convênios/parcerias com municípios paraibanos, com vistas a oferecer a seus (as) professores (as) o Curso de Pedagogia em Regime Especial. Em 2001, o convênio foi apenas entre o município de Campina Grande e esta Universidade, como uma espécie de “turma piloto”. A partir do ano seguinte, a oferta se estendeu para outros municípios do Estado. A demanda não estava previamente determinada, uma vez que dependia da necessidade dos municípios. Uma demanda criada com base na obrigatoriedade de que todos os (as) professores (as) dos primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil possuíssem formação superior em Pedagogia. Essa é ainda uma determinação ou prescrição legal (Lei 9.394/96) que dá ao (à) profissional o direito de exercer o ofício da docência.

Contando do início de seu funcionamento, esse programa (uso esse termo em virtude de se caracterizar como uma oferta em caráter extraordinário na UEPB) foi responsável pela formação de um número superior a 3.400 professores (as) para o ensino fundamental e a educação infantil em 82¹ municípios na Paraíba. Soledade, Santa Cecília e Queimadas são os

¹ Alagoa Grande, Alhandra, Alcantil, Algodão de Jandaíra, Areial, Aroeiras, Assunção, Barra de Santana, Barra de Santa Rosa, Barra de São Miguel, Belém, Boa Vista, Boqueirão, Caaporã, Cabaceiras, Cabedelo, Cacimbas, Caiçara, Caldas Brandão, Campina Grande, Caraúbas, Casserengue, Catolé do Rocha, Caturité, Congo, Coxixola, Cubati, Cuité, Damião, Duas Estradas, Esperança, Fagundes, Gado Bravo, Gurinhém, Gurjão, Ingá, Itatuba, Jacaraú, Jericó, Juarez Távora, Junco do Seridó, Juripiranga, Lagoa de Dentro, Lagoa de Roça, Livramento, Logradouro, Natuba, Nova Palmeira, Olivedos, Ouro Velho, Parari, Pedra Lavrada, Pedro Régis, Pilões, Pirpirituba, Pocinhos, Prata, Puxinanã, Queimadas, Remígio, Riacho de Santo Antônio, Riacho dos Cavalos, Salgadinho, Salgado de São Félix, Santa Cecília, Santa Luzia, Santo André, São Domingos do Cariri, São José do Cariri, São José do Sabugi, São Vicente do Seridó, Sapé, Serra Branca, Serra Redonda, Serra da Raiz, Sertãozinho, Solânea, Soledade, Sumé, Taperóá, Várzea e Umbuzeiro.

municípios que adoto como campo de pesquisa. Nestes, 201 professores (as) foram licenciados (as) em serviço, sendo que em Queimadas (91) e Santa Cecília (75) houve duas turmas em cada município e em Soledade (35), apenas uma turma.

A opção pelos três municípios aconteceu em virtude de estes apresentarem realidades bastante diferentes entre si, porém, com uma demanda similar, qual seja, a necessidade premente de formação em nível superior dos seus quadros de professores (as). Entendo que a estrutura encontrada ou oferecida em cada localidade interferiu no andamento do curso. Todavia, mesmo não restringindo o campo de pesquisa a um único município, não estou me propondo a realizar uma pesquisa de cunho comparativo envolvendo Queimadas, Santa Cecília e Soledade, visto que meu interesse não está em perceber como o curso aconteceu em um ou outro lugar. Entretanto, ciente das peculiaridades que cada um dos espaços pesquisados possui, defendo a perspectiva de que são também as nuances locais que emprestam às políticas, nesse caso, políticas públicas educacionais, um tom próprio a partir de demandas, leituras e interpretações próprias.

Todos (as) os (as) professores (as) que ingressaram no Curso de Pedagogia em Regime Especial, nesses municípios, já o concluíram. Em Queimadas, a primeira turma ingressou em 2002 e a segunda em 2003; em Santa Cecília, a primeira turma também ingressou em 2002 e a segunda apenas em 2005; em Soledade, o ingresso ocorreu em 2005. Quando do início da pesquisa, das observações no campo e da coleta de documentos, a UEPB ainda mantinha algumas turmas em funcionamento, de forma que uso a nomenclatura professores (as) cursistas como referência aos (às) professores (as) que frequentaram o curso na condição de alunos (as).

Na promoção do curso, a UEPB responsabilizou-se pelo quadro docente e o material didático. Os municípios, por sua vez, ofereceram as instalações físicas, geralmente uma escola municipal de fácil acesso - visto que grande parte dos (as) professores (as) cursistas era residente da zona rural - e, por vezes, os municípios ofereciam também o financiamento do curso.

No contato com os cursos de Pedagogia em serviço e regular na UEPB, vi-me instigada a buscar na literatura acadêmica as análises que eram feitas dos cursos em serviço, principalmente, pela dimensão que estes vinham tomando no campo da formação inicial de professores (as). Na literatura acessada, os cursos de formação inicial em serviço eram e ainda são vistos como uma espécie de subformação, dado, entre outras questões, à sua forma de funcionamento, bem como à seleção de seus (as) candidatos (as), sempre em comparação com

os cursos regulares. Trata-se, portanto, de uma política de formação inicial docente que ao mesmo tempo em que se propõe a qualificar o (a) professor (a), também o (a) estereotipa, como se este (a) fosse um (a) profissional de segunda categoria, em virtude da modalidade do curso superior que frequentou.

Concordo desde sempre que essa modalidade de curso não é a formação mais adequada para professores (as), não é a formação devida e, muito menos, a formação desejada, almejada, sonhada como sendo uma formação de qualidade. Concordo com as críticas relativas ao aligeiramento e à privação da convivência na universidade e sua riqueza de pessoas e conhecimentos diferentes entre si. Mesmo considerando tais críticas, o contato com os (as) professores (as) em concomitância com tal literatura, provocou-me uma inquietação. Fez-me refletir acerca de uma possível estereotipia que se estava criando não apenas em relação à modalidade de curso, mas também aos (às) professores (as), transformando-os (as) em outros abjetos, não desejáveis.

Foi, portanto, a partir dessas viagens, da experiência de exercer a docência tanto na Pedagogia regular como na Pedagogia em serviço, dos escritos sobre essa modalidade de formação, da estereotipia – ou até mesmo desvalorização – dessa modalidade nas políticas públicas educacionais em torno dos sentidos de qualidade da educação e, como não poderia deixar de ser, a estereotipia do outro produzida por meio do discurso acadêmico, que nasceu o meu interesse em pesquisar a política de formação de professores (as) em serviço, seus efeitos nos discursos e nas oportunidades de justiça social na vida dos (as) profissionais que a ela tiveram acesso, como estes discursos são/foram construídos, os significados que buscam fixar e os sentidos que criam.

Por conseguinte, analiso mais detidamente essa política de formação inicial em serviço a partir do Curso de Pedagogia em Regime Especial, oferecido pela UEPB. Compreendo a política educacional como uma política cultural que, como todas as políticas de formação de professores (as), centra-se na questão da identidade a partir da aquisição de conhecimentos perspectivando mudanças na prática docente, na aprendizagem e na avaliação dos (as) alunos (as), no desenvolvimento de projetos, na mobilização de pais (mães) e demais membros da comunidade escolar, etc. Isto é, espera-se que o (a) professor (a) incorpore determinados conhecimentos e habilidades para fins previamente estipulados. Entretanto, na política em apreço, para além da aquisição de conhecimentos e sua respectiva aplicabilidade, é construído um “estereótipo intelectual” para designar o (a) professor (a) formado (a) em serviço.

Para tanto, ancoro-me num aporte teórico-metodológico multireferenciado tomando como base a articulação entre o método do ciclo de políticas de Stephen Ball, a teoria do discurso de Ernesto Laclau e a noção de estereótipo de Homi Bhabha . A opção pelo método do ciclo de políticas se deu por este apresentar uma proposição de análise política não linear, com destaque para a natureza complexa e controversa das políticas educacionais. Neste estudo, priorizo o contexto de produção de texto e o contexto de resultados e efeitos, sendo que deste último, trabalho com os efeitos de segunda ordem, ou seja, o acesso a determinados bens culturais e oportunidades de justiça social, possibilitado aos (às) professores (as) cursistas após o término do referido programa, como estes (as) percebem a formação superior, o que esta formação significa nas suas vidas, que mudanças proporcionaram na forma de se perceberem como professores (as) do ensino fundamental/educação infantil, bem como os limites que se apresentaram e se apresentam em virtude de serem oriundos (as) de um curso de formação inicial em serviço.

Nesse percurso de investigação, a teoria do discurso foi fundamental para um melhor entendimento das negociações possíveis no processo de produção/consecução de políticas. A negociação entre sujeitos diferentes, com objetivos diferentes que, a partir das articulações, negociam decisões, disputam sentidos e significados presentes e ausentes nos textos políticos. Compreender a hegemonia de um discurso, as negociações e articulações necessárias à hegemonização, as contingências que favorecem o acontecimento, o fenômeno em pauta, ou seja, a formação inicial de professores (as) em serviço e a sua estereotipia. A noção de estereótipo tornou-me possível compreender como a figura do estereótipo vai sendo construída no processo de identificação dos sujeitos, mas também como os sujeitos que são estereotipados conseguem subverter esse significante.

Dessa forma, defendo a tese de que **a política de formação inicial de professores (as) em serviço tem se constituído numa política que contribui para a estereotipia do (a) profissional que a acessa, uma vez que, a partir da mesma, projeta-se uma segunda categoria de professores (as), aqueles (as) licenciados (as) em cursos regulares e os (as) licenciados (as) através de cursos em serviço. Um estereótipo, entretanto, subvertido pelos (as) licenciados (as) em serviço, na medida em que estes (as) se reconstituem enquanto profissional e pessoalmente.** Alusões a essa segunda categoria de professores (as) se faz presente em discursos na literatura acadêmica, bem como nos discursos construídos nas comunidades locais em que tais professores (as) atuam. São discursos construídos no sentido

de desvalorizar a modalidade de cursos de formação inicial em serviço, e também aqueles (as) que constituem o público alvo desses cursos, ou seja, os (as) professores (as) leigos (as).

Em virtude do exposto e da complexidade em que se constitui a análise de políticas públicas educacionais, busco apoio em autores (as) como Ball (1994, 2001, 2004, 2005, 2006) Laclau (2005, 2006a, 2006b, 2011), Bhabha (2007), Hall (1997, 2003, 2005) e Mouffe (2001, 2005), dentre outros (as), uma vez que o diálogo com estes (as) autores (as) apresenta a possibilidade de contemplar a influência e a participação de sujeitos e instituições diversas na elaboração de políticas, bem como os discursos que marcam o estereótipo. Para além desses (as) autores (as), recorro também a Macedo (1999, 2006a, 2006b, 2008, 2009, 2010), Lopes (2004, 2006a, 2006b), Lopes e Macedo (2011a; 2011b) e Mainardes (2006, 2007), visto a considerável contribuição destes (as) nas discussões sobre políticas públicas educacionais e, mais especificamente, sobre currículo.

Recorrer aos pensamentos dos teóricos mencionados para pensar as políticas públicas educacionais é tarefa que exige dedicação, esforço, interpretação e reinterpretação, tradução, contextualização e recontextualização, portanto, corro riscos de esmaecimentos, desvirtuamentos e inúmeros deslizos. Mas a opção por esse referencial está principalmente na possibilidade que se apresenta, ou seja, uma releitura do que parece estar posto, uma reinterpretação desse fenômeno, um outro olhar, não menos crítico, mas menos culpabilizador. Interessa-me, sobretudo, a possibilidade de perceber e interpretar a fixação, os deslocamentos, as demandas satisfeitas/não satisfeitas, o movimento, a sobredeterminação de interesses na constituição das políticas e dos processos de identificação, a incerteza, a indecidibilidade, enfim a falta que torna possível esse processo de construção, reconstrução e desconstrução, num permanente vir a ser.

O percurso da investigação

Ao definir o objeto de pesquisa que me propus a pesquisar, lancei-me à seleção de textos acadêmicos que tivessem como foco a política de formação docente, principalmente aquelas que versavam sobre a formação inicial em serviço. Encontrei muitos textos e selecionei aqueles que julguei serem os mais representativos, isto é, textos produzidos por pesquisadores (as) da área, por vezes ligados (as) a entidades como ANFOPE, ANPED, ANDES, dentre outras, com tradição em embates políticos em prol da formação de professores (as). Os textos selecionados foram publicados em revistas tais como: Educação e

Sociedade, Revista Brasileira de Educação, etc. Também analisei textos publicados em anais de eventos como a ANPED, etc, e textos publicados em livros ou coletâneas e, ainda teses e dissertações. Na consulta aos textos, percebi tentativas de fixação de um estereótipo, seja da modalidade do curso em apreço, seja dos (as) professores (as) cursistas.

Utilizei também como fonte de pesquisa empírica um segundo conjunto de textos composto por documentos, tais como a proposta curricular do Curso de Pedagogia regular e do Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB; a resolução que autoriza o funcionamento do curso em serviço; memórias de avaliação desse curso, entre outros, que ajudaram a traçar um desenho do acontecimento do curso na instituição, as influências, os deslizamentos, as proposições e seus desdobramentos no cenário das discussões nacionais sobre a formação de professores (as) em serviço, bem como de determinantes internacionais. Também nesse material foi possível perceber marcas de estereotipia, tentativas de caracterização do curso em serviço numa perspectiva ambivalente, ora o enaltecimento das possibilidades proporcionadas pelo curso, ora as carências apresentadas pelo mesmo, bem como as carências apresentadas por parte dos (as) professores (as) cursistas.

Ao iniciar a pesquisa sobre os cursos de formação inicial em serviço, tendo já definido o meu objeto de pesquisa, fiquei apreensiva sobre o que encontraria no campo, apesar de ser professora e ter atuado como tal no curso em serviço oferecido pela UEPB. A maior parte dos escritos que encontrei sobre essa modalidade de curso o caracterizavam sempre como um subcurso, um curso de menor qualidade, sem condições mínimas de promoção da aprendizagem e, portanto, incapaz de oferecer um lastro teórico que embasasse uma prática satisfatória, enfim, eram e são muitas as adjetivações atribuídas. Como eu estava buscando a contribuição de um curso de formação inicial em serviço na constituição dos sujeitos como professores, mas também como pessoas, as adjetivações encontradas colocaram em suspeição o meu objeto de pesquisa. Resolvi, então, construir um instrumento de coleta de dados com base no método do ciclo de políticas e ir a campo. O objetivo do ato, talvez precipitado, não estava, necessária e inicialmente, em proceder à coleta de dados naquele momento, mas em checar a viabilidade de minha pesquisa, verificar nos discursos dos (as) entrevistados (as) a corroboração ou refutação das críticas incisivas dos textos científicos e de documentos analisados. No campo, os (as) entrevistados (as), tanto professores (as) cursistas, quanto técnicos (as) em educação, professores (as) ministrantes e secretários (as) de educação disseram da importância do curso, mesmo sendo numa modalidade em serviço e semi-presencial, o que me deixou mais instigada a continuar com a investigação.

Optei por utilizar como um dos instrumentos de pesquisa a entrevista semi-estruturada. Os roteiros foram construídos tendo em vista os sujeitos que colaborariam como respondentes, ou seja, professores (as) cursistas, professores (as) ministrantes, coordenação do programa na UEPB e coordenação pedagógica nos municípios investigados e secretarias de educação. Construí os roteiros de forma a contemplar os contextos de influência, produção de texto, prática, resultados e efeitos e estratégias, de forma não linear e não sectarizada. Realizei as entrevistas em cada um dos municípios, e a participação dos (as) professores (as) cursistas se deu por adesão. A ida a campo para dirimir dúvidas foi muito proveitosa, pois nos discursos dos sujeitos foi possível identificar as marcas do estereótipo, mas também, as estratégias de enfrentamento a esse discurso e, ainda, a percepção que estes tinham do programa e os efeitos deste em suas vidas.

O material coletado nas entrevistas foi analisado e os discursos deixaram entrever pontos nevrálgicos no Curso de Pedagogia em Regime Especial, porém, deixaram entrever também a significação deste para os (as) professores (as) cursistas, uma significação que vai de encontro ao processo de fixação do estereótipo, um processo baseado na repetição da adjetivação do curso a partir de comparações com cursos regulares tidos como exemplos, parâmetros a serem seguidos. Por não obedecer aos mesmos ditames, apresentar uma estrutura diferente, um processo seletivo distinto do usual e um público peculiar, é então significado como aquilo que não serve, um engodo para os (as) leigos (as). Os caminhos trilhados na pesquisa encontram-se melhor explicitados nos segundo, terceiro e quarto capítulos.

A estrutura do trabalho

Escrever sobre políticas públicas para formação de professores (as) é uma tarefa aparentemente fácil, graças ao volume de trabalhos já publicados na área. Contudo, ao nos debruçarmos sobre um novo objeto de investigação, a produção é sempre uma criação e um esforço para nos diferenciar do já existente, do já visto. É na busca dessa diferenciação que me apoio num aporte teórico multirreferencial para discutir o caráter contínuo da produção de políticas públicas, um espaço de disputa de poder, interesses particulares, e significações.

No primeiro capítulo, apresento uma discussão sobre as perspectivas para pensar as políticas em educação, tomando como base a necessidade que se coloca nesse momento de dissolução de certezas postas pela modernidade. Um momento no qual as políticas educacionais não podem ser pensadas de forma isolada, mas numa relação com o político, o

econômico e o cultural. É também neste capítulo que defendo as políticas curriculares e/ou o currículo como um híbrido cultural, um espaço-tempo de fronteira (MACEDO, 2006b), um espaço de negociação entre as diferenças e não de imposição de culturas. Com base nessa compreensão de política curricular e/ou currículo, busco no método do ciclo de políticas uma chave de leitura que me possibilite o entendimento de que a política de formação de professores (as) em serviço está para além de um “pacote” imposto de cima para baixo, uma política a ser executada apenas na passividade do outro.

Para além do método do ciclo de políticas (BALL, 1994), recorro também à teoria do discurso (LACLAU 1996, 2005, 2006a, 2006b, 2011), por entender que o diálogo com esta me possibilita uma leitura não estadocêntrica, visto que uma análise centrada no Estado não consegue abranger a complexidade que envolve o processo de produção de políticas. Os contextos de influência, produção de texto, prática, resultados e efeitos e estratégias apontam que as políticas não são pensadas por uma pessoa ou uma instância apenas, mas através de um processo de articulação entre grupos e movimentos que têm em comum demandas não satisfeitas, necessidades não atendidas que são representadas por um exterior constitutivo.

Defendendo a tese de que a política de formação inicial de professores em serviço tem se constituído numa política que contribui para a estereotipia do (a) profissional que o acessa, discuto, ainda nesse capítulo, a noção de estereótipo de Homi Bhabha (2007) para compreender a tentativa de fixação de significados ao outro, numa relação de hierarquia e exercício de poder. Um processo caracterizado pela ambivalência, mas também pela repetição para marcar a coisa ou o sujeito da estereotipia como uma estratégia para garantir a eficácia do discurso colonial. Uma estratégia que, mesmo tendo como base a repetição, a visibilização de características consideradas como menores ou inferiores, não alcança uma significação completa, fechada, pois no jogo da identificação ou no processo da estereotipia, assim como em todos os sistemas de significação, os significantes são subvertidos, adiados, interpretados, (re) contextualizados, ressignificados.

Reconheço que essa discussão é passível de aprofundamentos e outras vias de análise. Entretanto, acredito ser esta uma via de interpretação que proporciona outros olhares acerca da constituição das políticas e dos sujeitos que a constroem e a vivenciam.

No segundo capítulo, realizo uma análise sobre a introdução da figura do (a) professor (a) leigo (a) no sistema de educação do Brasil e como esse significante, a partir do contexto histórico, ganha outras nuances e significações. Significações identificadas em documentos políticos legais, deslizamentos e compreensões provocadas, ou permitidas, por demandas

localizadas. Também faço a análise de textos acadêmicos sobre as políticas de formação de professores (as) no Brasil. Mesmo frente a um volume considerável de trabalhos, selecionei aqueles que considero mais pertinentes ao objeto de investigação em tela. A partir dos textos selecionados, não posso dizer da surpresa, nem negar a preocupação pelo fato de que, na grande maioria dos trabalhos a que tive acesso, a política pública para formação de professores (as) em serviço é vista de forma pejorativa, os aspectos negativos são sempre ressaltados, é como se os programas de formação inicial em serviço não oferecessem ou não tivessem nenhum aspecto positivo. As oportunidades de aprendizagem, de contato com o universo acadêmico, de reflexão sobre a prática desenvolvida parecem não ser cogitadas. É uma modalidade de formação sob suspeição. Nesse percurso, acessei textos de Kuenzer (2007), Freitas (2002, 2003), Oliveira (2008), Scheibe (2006), entre outros (as) autores (as), para entender as críticas, os limites e as possibilidades apresentadas em relação ao curso, as marcas impingidas e ressaltadas no sentido da estereotipia. Ainda nesse segundo capítulo, apresento um levantamento dos cursos/programas de formação inicial de professores (as) em serviço oferecidos por universidades brasileiras (públicas estaduais e federais²). A partir desse levantamento, do número de instituições de ensino superior e da pluralidade de cursos oferecidos, compreendo que estes se apresentam no cenário nacional como uma alternativa emergencial na tentativa de atender as demandas apresentadas por cada localidade, segundo as interpretações possíveis às comunidades acadêmicas de cada uma das instituições. São cursos oferecidos num momento de reforma educacional e que têm como meta a qualificação docente e, conseqüentemente, a melhoria dos escores da educação no Brasil. Ou seja, a busca pelo significativo qualidade é o tônus dessa empreitada, ainda que por meio de uma modalidade de curso estereotipada.

No terceiro capítulo, analiso documentos relativos ao Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB, numa tentativa de compreender como este foi produzido a partir de influências das políticas nacionais e internacionais para a educação, e também de demandas apresentadas localmente. Por tratar-se de um curso que carrega marcas de estereotipia, senti a necessidade de historiar a produção desse curso na UEPB, a produção da proposta de curso e o seu desdobramento, a receptividade na instituição e nos municípios parceiros. Analiso, comparativamente, a proposta curricular do Curso de Pedagogia em regime regular e do curso em serviço, de caráter temporário, oferecidos pela UEPB, visto que ambos possuem uma proposta similar e, parte do quadro docente em comum, mas gozam de *status* diferenciado.

² Com exceção das instituições que participaram do Projeto Veredas e da PUCSP.

Trago para esta discussão a construção do material didático utilizado no curso em serviço, bem como as memórias de um encontro para avaliação do Curso de Pedagogia em Regime Especial, promovido pela instituição com o objetivo de avaliar a estrutura e o processo didático-pedagógico desse curso. Nessa avaliação, constam discursos de professores (as) da UEPB – efetivos (as), substitutos (as) e aposentados (as) - que ministravam aulas no curso em serviço, e responsáveis pela administração e coordenação pedagógica do mesmo. Também nesse conjunto de textos foi possível identificar marcas de estereotipia.

No quarto capítulo, apresento os municípios selecionados como campo de pesquisa - Queimadas, Soledade e Santa Cecília -, suas similaridades, em relação à escolarização de sua gente e, principalmente, à demanda pela formação de seus quadros docentes. Demandas sentidas e, parece que visibilizadas ou açuladas, a partir das exigências legais no cenário da política de educação nacional e de muitos desejos até então adormecidos. Esboço, também neste capítulo, um desenho dos (as) professores (as) cursistas que entrevistei. Ainda que generalizando, senti a necessidade de buscar números que representassem a faixa etária dos sujeitos que buscaram o curso nesses municípios, seus locais de moradia e o tempo de serviço na docência em virtude dos critérios para acesso aos cursos de formação inicial em serviço, indicados em textos políticos, bem como da imagem do estereótipo traçada em textos acadêmicos e discursos diversos. Esses números mostram que os critérios recomendados nem sempre foram seguidos, uma vez que eram “adequados” às necessidades apresentadas em cada localidade.

Nesse quarto capítulo, após apresentar o campo de pesquisa e os sujeitos (professores/as cursistas) que participaram da pesquisa, debruço-me sobre os discursos provenientes das entrevistas realizadas com professores (as) cursistas, professores (as) ministrantes, assessoria e coordenação pedagógica do curso em apreço na UEPB, coordenação pedagógica de secretarias municipais de educação e secretários (as) de educação dos municípios campo dessa pesquisa. Para além desses sujeitos, há também a entrevista com a professora responsável pela redação do projeto do Curso de Pedagogia em Regime Especial, bem como com a relatora do processo no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPB (CONSEPE). Nos discursos, percebo como a figura do estereótipo aparece de forma constante. Marcas e repetições tentam impingir uma espécie de “estereótipo intelectual”, uma vez que é cogitada a capacidade de apreensão dos (as) professores (as) num curso “de final de semana”, num “cursinho”, “um curso arranjado para os (as) professores (as)”. Um curso que é colocado sempre em comparação a cursos em regime regular numa posição de inferioridade.

Entretanto, também nesses discursos é possível perceber como essa imagem do estereótipo não se fixa completamente. Os sujeitos, também objeto de estereotipia através do curso em serviço, desenvolvem formas de enfrentamento aos discursos pejorativos em relação ao curso e às expectativas geradas em torno de si próprios. Enfrentamentos no decorrer do curso e também após o mesmo, pois disseram do prazer de terem concluído um curso superior, da respeitabilidade e confiança por parte de pais (mães) de alunos (as), da equipe técnico-pedagógica das secretarias de educação, do *status* que o diploma lhes confere, da ascensão salarial e de conquistas culturais e materiais possibilitadas a partir do ingresso no Curso de Pedagogia em Regime Especial.

Por fim, ciente de que esta discussão não se esgota neste trabalho, apresento as conclusões a que pude chegar sobre a política de formação inicial de professores (as) em serviço e seus desdobramentos na vida dos sujeitos que a acessaram.

1 REINTERPRETANDO INFLUÊNCIAS E DISPUTAS NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS

Neste capítulo, apresento o aporte teórico que considero o que melhor se adequa à discussão da política pública para a formação de professores (as). Em virtude da complexidade e dinamicidade da temática, optei por um aporte multireferenciado, principalmente, porque o contato com os estudos culturais, pós-coloniais e os chamados pós-estruturais fez-me sentir a necessidade de uma leitura, compreensão, interpretação mais afeita à diferença, ao hibridismo, à negociação. Discutir e analisar políticas públicas implica considerar o contexto no qual foram produzidas, as demandas prementes e latentes, as necessidades óbvias, faladas, divulgadas, e também as necessidades esmaecidas, caladas, não ditas, porém presentes ainda que silentes.

Inicialmente, discuto o cenário atual como uma perspectiva que obriga pensar as políticas educacionais em concomitância com outras áreas como economia, saúde e política. Vivemos uma época de dissolução de certezas, de deslocamento de conhecimentos e de (re)definição de um sistema de acumulação flexível que provoca mudanças nas políticas educacionais, no próprio currículo e ainda na formação do (a) professor (a).

Entretanto, ainda que se pense no modelo de acumulação flexível e nas mudanças que este provoca na educação, aqui defendo a política curricular e/ou o currículo como espaço-tempo de fronteira (MACEDO, 2006b), uma concepção que conserva uma certa distância da divisão/separação do currículo como sendo currículo formal e currículo vivido, visto que ambos fazem parte dos eventos cotidianos da escola, ambos são produtores da cultura, em ambos há negociação com a diferença, assim não há necessidade de diferenciação, são constituintes de um mesmo processo cultural, no qual os sentidos são negociados por meio de lutas articulatórias, pela hegemonização de posições de sujeitos. E por ser uma política educacional não é produtivo que seja analisada de forma isolada, visto que faz parte de uma arena geral da política social, tem uma trajetória e uma relação com outros contextos que deve ser considerada e não ser concebida como algo aistórico e isolado (BALL, 2006), mas como um híbrido cultural.

Neste capítulo, também apresento uma discussão acerca do método do ciclo de políticas (BALL, 1994) e da teoria do discurso (LACLAU, 2005) como suporte dessa pesquisa. A opção pelo método do ciclo de políticas se dá pela possibilidade de analisar uma política educacional de forma não linear e por poder contemplar a ação do sujeito nos

contextos nos quais a política se desenvolve, toma forma, além de possibilitar a interlocução com determinados aspectos das políticas públicas que são menos visibilizados. Por este ser um método de análise, recorro à teoria do discurso como aporte teórico para investigar as negociações presentes no processo político, a hibridização dos discursos, a constituição de cadeias de equivalência e do exterior constitutivo, a fixação de sentidos, a elaboração/constituição de significantes vazios e/ou flutuantes. Enfim, uma vertente teórica de análise rica que possibilita ao pesquisador ir além da vertente de análise na qual a política aparece como imposição por parte do Estado, de organismos internacionais e de agências de fomento.

Por trabalhar com a política de formação de professores (as) em serviço, e por compreender que esta projeta uma espécie de identidade de segunda categoria que estereotipa o (a) professor (a) que a acessa, tomo como referência a noção de estereótipo em Bhabha (2007), que é apresentada como a principal estratégia do discurso colonial na tentativa de caracterização ou fixação, no processo de construção ideológica do outro. É um conceito que conota rigidez e imutabilidade do outro. Para que este seja eficaz, é necessário que o exercício de fixação se dê por meio da repetibilidade, do chamar atenção para aquilo que no outro parece estar sempre em excesso, no geral são adjetivações pejorativas, no sentido de marcar o lugar subalterno do outro.

Entretanto, o processo de subjetivação, de constituição de identidade é em si mesmo um processo ambivalente. O Eu se constitui enquanto sujeito na presença do Outro, é a partir das diferenças, do confronto entre as diferenças que se constituem sujeitos. É a partir da falta, daquilo que está presente no outro e não em mim. Daí o uso da falta constitutiva como elemento imprescindível para a constituição do sujeito.

Entendo que, a partir da noção de políticas curriculares como espaço-tempo de fronteira e da análise possibilitada pelo método do ciclo de políticas e da teoria do discurso, é possível pensar a política de formação de professores (as) sob uma ótica diferente, que não aquela marcada pelo viés economicista, no qual a política é demandada pelo Estado e/ou pelo mercado.

1.1 Perspectivas para pensar políticas em educação

Para pensar políticas de formação docente/de professores (as) no Brasil precisamos pensar no cenário social, político, econômico e cultural, não apenas nacional, mas num contexto mais amplo, internacionalmente. Vivemos num tempo de intensidade na produção de políticas que visam ao atendimento de inúmeras demandas insatisfeitas, reivindicadas por diversos e variados grupos. Demandas plurais nem sempre convergentes entre si e, por vezes, até mesmo contraditórias. Implica refletir sobre os mais variados projetos e programas organizados na tentativa de apresentar senão soluções, ao menos alternativas para administrar a educação, seja a nível nacional, estadual ou municipal. Ampliar o acesso e oferecer uma educação de qualidade parece ser o anseio de países que ainda mantêm um percentual de sua população com um nível precário de instrução escolar.

O momento atual é marcado pela dissolução das certezas erigidas pela modernidade. Certezas na ciência como redentora de todos os males, como o ente iluminado que traria solução para a escassez de víveres, para a miséria e a selvageria, ruem na medida em que a ciência tem seu uso não direcionado à resolução de “problemas primários”. A razão ocupou um lugar central no chamado “século das luzes”, tendo a incumbência de libertar o homem das “trevas” ou funcionar enquanto instrumento de libertação nesse intento. Se antes se entendia que a sociedade era regida por leis naturais, a partir de então as leis passam a ser compreendidas como sendo sociais, portanto, historicamente construídas pelo próprio homem. O homem, por sua vez, outrora compreendido como um sujeito totalmente centrado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, passa a ser compreendido como um sujeito descentrado.

Acerca das concepções de sujeito, de homem, de identidade ao longo da história, Hall (2005) aponta três concepções bastante diferentes. A primeira, o sujeito do Iluminismo, como sendo aquela pessoa centrada, dotada de capacidade de ação, unificada, que nasce e se desenvolve, contudo, sua essência permanece preservada. É uma concepção entendida como individualista e, deve-se destacar, o sujeito era sempre masculino, branco, heterossexual, religioso e intelectual. Não por acaso, essa concepção de sujeito normaliza a dominação do homem sobre a mulher, do branco sobre o negro, o asiático, o índio, da civilidade sobre a barbárie, do pensar sobre o fazer. A segunda concepção apresentada pelo autor refere-se ao sujeito sociológico, que, por sua vez, refletia a complexidade do mundo moderno. Diferentemente do sujeito do Iluminismo, este não era autônomo nem auto-suficiente, era

formado na relação com as demais pessoas. Sua identidade era forjada na relação entre indivíduo e sociedade, mas também centrada, estabilizada, previsível no processo de alinhamento e internalização de costumes e valores. A terceira é a do sujeito pós-moderno, sendo entendido como de identidade fragmentada, não estável, como sujeito constituído não por uma, mas por múltiplas identidades, nem sempre convergentes entre si. Inclusive os processos de identificação, a partir dos quais as identidades são projetadas, construídas, são também provisórios, contingentes e problemáticos. A construção da identidade é definida por acontecimentos de ordem histórica, não biológica. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2005, p. 13).

No final do século XX, especulava-se acerca do limiar de uma “nova era”. Muitos termos surgiram na tentativa de nominar tal acontecimento, tais como sociedade da informação/conhecimento, sociedade de consumo, ou ainda, pós-modernidade, pós-modernismo, sociedade pós-industrial, dentre outros. Para Giddens (1991), de forma geral estes termos são utilizados para designar ou discutir transformações institucionais e, mais especificamente, o deslocamento ou mudança do sistema econômico e social baseado na produção de bens materiais por outro que tem como base a informação, o sistema de acumulação flexível. Essa discussão sobre o deslocamento de um sistema de base material para um sistema de base centrado na informação provoca elucubrações filosóficas e epistemológicas. Questiona-se o que parecia fixo ou mesmo o que parecia caminhar para mudanças previsíveis.

O discurso do sistema de acumulação flexível, nesse caso, caracteriza-se, principalmente, pela substituição da base rígida pela base flexível. Essa mudança ancora-se na microeletrônica e é justificada pelo esgotamento do fordismo e do keinsianismo no tratamento das contradições do capitalismo como resultado da fixidez do mercado, dos investimentos, nas relações com o Estado, o capital, o trabalho (presentes nas políticas públicas), nas posições dos sindicatos e movimentos sociais, na organização e gestão dos processos de trabalho, nas políticas restritivas de gasto, etc.

Esse novo cenário exige uma reestruturação nas relações de produção e trabalho, bem como a intensificação de investimentos em novas tecnologias. Diz-se da adequação do mercado na oferta de novos produtos que atendam qualitativa e quantitativamente às demandas dos clientes. Essa flexibilidade provoca alterações sobre o trabalho, os trabalhadores e suas formas de organização. Novas formas de disciplinamento da força de

trabalho são necessárias e o sistema escolar é apontado como um recurso ou percurso para tal ação.

As discussões acerca dessa nova concepção de sistema econômico afirmam que a produção e o consumo passam a demandar formas de conhecimento sistematizado, tanto de ordem teórica quanto prática. Essa afirmação nos remete a um tipo de trabalhador (a), que contrariamente ao (à) preconizado (a) pelo taylorismo/fordismo e pelo toyotismo, deve ser dotado (a) de conhecimentos que lhe permitam compreender o processo, tanto no sentido do saber quanto do fazer. Tal competência vislumbra a superação da dicotomia –pensar *versus* executar - no mundo do trabalho pela via da democratização do conhecimento.

O saber fazer por si só já não basta, torna-se necessário o entendimento mais acurado acerca desse fazer, um conhecimento que permita ao (à) trabalhador (a) mobilizar conhecimentos para adequar-se a diversas situações de trabalho, bem como promover soluções alternativas, ainda que provisórias, para os problemas, empecilhos ou limites que ocorram no cotidiano da função que desempenha.

É nesse cenário que se esboça a redefinição da formação profissional para as mais diversas áreas. Aqui, trato especificamente da política de formação de professores (as) em serviço. A partir dos anos 1990, um período ainda de redemocratização, o Brasil vem promovendo, num processo que se pode dizer intenso, a implementação de programas e/ou cursos de formação inicial e continuada de professores (as) em serviço, a nível médio e superior, que tem como público alvo professores (as) que atuam nas redes públicas (estadual e municipal) de ensino no país. A iniciativa encontra justificativa oficial em dados de pesquisas realizadas no país que apontam uma baixa qualidade na educação oferecida, bem como na profissionalização precária do quadro de professores (as).

O levantamento estatístico do nível de formação docente envolveu todas as regiões do país, as áreas urbana e rural, instituições públicas e privadas de ensino responsáveis pela oferta da educação básica, ou seja, educação infantil, fundamental e ensino médio, inclusive a educação de jovens e adultos e o ensino técnico profissionalizante. Os dados encontrados foram objeto de reflexão e, pode-se dizer, de tomada de decisão. Em diagnóstico apresentado em 1998, foram publicizados os seguintes dados:

Quadro 01 – Formação Docente - 1996

Ensino Fundamental incompleto –	65.968
Ensino fundamental completo -	80.119
Ensino Médio Completo -	916.791
Ensino Superior -	1.066.396
Total	- 2.129.274

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística 1996³.

Esses dados, apesar de aqui estarem representados no todo, apontam também para as regiões onde o número de professores (as) com formação precária se apresenta com maior contundência, além da carência de formação específica para as áreas disciplinares do conhecimento⁴. De acordo com esse diagnóstico, é no exercício dos primeiros anos do ensino fundamental que os (as) professores (as) leigos (as) atuam mais frequentemente, são professores (as) “mal formados (as)”, consoante o relatório enviado para a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (2004), e responsáveis pelos índices negativos da educação no país, tais como evasão, distorção idade série, retenção escolar, déficits de leitura e escrita e, principalmente, a qualidade não positiva do ensino que é ofertado.

A culpabilização dos (as) professores (as) funciona como uma tentativa de fixação de significados que contribui para a estigmatização ou estereotipia dos sujeitos que atuam como profissionais no processo educativo, uma estratégia de processo de identificação de cunho negativo - uma vez que estes (as) são responsabilizados (as) pelas metas e objetivos não alcançados-, mas também contribui para a reivindicação de políticas públicas que tenham como objetivo atender as necessidades que se colocam. Os (as) alunos (as) desses (as) professores (as) também são estigmatizados (as). Provém desses (as) professores (as) os (as) alunos (as) apontados (as) como incapazes de concluir o ensino fundamental, as justificativas para isso variam entre as limitações desses (as) alunos (as) frente ao saber sistematizado e o despreparo, descaso ou desconhecimento de conteúdos e metodologias adequadas, convidativas ou motivadoras, por parte do (a) professor (a). Frente a isso, o resultado apontado é, portanto, de alunos (as) inaptos (as) para o exercício do trabalho numa sociedade de acumulação flexível, alunos (as) despreparados (as), não detentores (as) de habilidades e competências necessárias ao mercado.

³ Os dados apresentados nessa sinopse, utilizados no Plano Nacional de Educação (2001-2009), referem-se ao exercício da função docente e não ao número de professores (as) em exercício, sendo assim, deve-se estar atento ao fato de que muitos (as) profissionais desenvolvem sua função em mais uma instituição de ensino e ainda numa mesma instituição em horários diferenciados.

⁴ As disciplinas escolares Química, Física e Matemática foram apresentadas como aquelas nas quais a carência de professores (as) especialistas (com formação na área específica) se fazia mais presente.

As mudanças implementadas na área educacional são constituintes de um movimento denominado Reforma da Educação, um ponto em torno qual expectativas diversas, provenientes de grupos e entidades diferentes e, por vezes, antagônicas, se aglutinaram em prol de reivindicações. Na busca de compreender a equivalência de demandas em torno desse nome, lanço mão do conceito laclauiano de significante vazio, um nome ou um ponto capaz de gerar em torno de si uma formação discursiva, que não remete a uma identidade ou significação com conteúdo próprio, positivado. Um significante que comporta inúmeras e variadas significações, posto não possuir um significado fixo, mas cambiante entre os elos da cadeia discursiva. Ser cambiante, entretanto, não implica em significar coisas distintas em contextos diferentes, uma vez que o significante se realizaria na sua plenitude. Para Laclau (2011, p. 68) “o significante não seria vazio, mas equívoco” ou, numa outra possibilidade, ambíguo, “que tanto uma sobredeterminação quanto uma subdeterminação de significados impediriam fixá-lo plenamente”. O caráter de flutuante não torna o significante vazio, entretanto, é condição para o esvaziamento do significante, conseqüentemente, o flutuamento do significante requer, necessariamente, uma tendência ao esvaziamento (LACLAU, 2006).

Ainda para Laclau (2011, p. 68), “um significante vazio só pode surgir se há uma impossibilidade estrutural de significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção, etc) da estrutura do signo”. Isto é, a impossibilidade de haver uma relação direta, fechada de um sistema de significação, implicando, portanto num adiamento de significação, mas também em exclusão. A significação é adiada, entretanto, há limites para a significação de um significante. Os limites, ainda que não sejam absolutos, requerem o fechamento provisório, precário do processo de significação de forma a permitir a comunicação, ou seja, “aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema de significação – seus limites – é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade – um bloqueio na expansão contínua de significação” (p. 69).

Aquilo que está excluído do processo de significação, numa lógica diferencial, também se faz excluído de forma precária. Naquele momento, contexto, situação, o excluído representa uma ameaça, é um diferencial não condizente com o que está sendo significado. Laclau (2006) nos lembra que um significante é flutuante em virtude de sua ambigüidade, multiplicidade de significação, já o significante vazio, “pelo contrário, é um significante sem significado” (LACLAU, 2006, p. 25). É um corpo que encarna significações diferentes e, portanto, subverte uma significação própria.

Um significante vazio é, portanto, um nome para o qual convergem os desideratos de uma população insatisfeita. No caso que trato aqui, a qualidade é um significante que atrai para si a insatisfação de diferentes grupos sociais descontentes, contrários à má qualidade da educação oferecida. Nomes como cidadania, democracia, autonomia, liberdade, direitos, ensino de qualidade, entre outros, configuram entre os sentidos, senão atribuídos, ao menos esperados como resultantes do processo da reforma educacional e a formação de professores (as) e a proposição de políticas curriculares são apontadas como estratégias nesse processo.

1.2 Políticas curriculares como espaço híbrido

Ceder espaço ou reconhecer a importância da cultura nas análises das políticas educacionais ou políticas curriculares já não significa um diferencial, uma opção. A cultura “não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se” (HALL, 1997, p. 23), mas como algo constitutivo que penetra cada recanto, cada fresta da vida em sociedade e faz nascer ou promove o aparecimento de ambientes híbridos, deslocados, mesclados. É atentar para a multiplicidade de informações e implicações que a cultura movimenta na sociedade contemporânea, na vida das pessoas, independentemente do espaço que ocupam ou habitam.

Apoio-me na definição de cultura de Garcia Canclini (2005, p. 41), como sendo “o conjunto de processos sociais de significação ou [...] o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação da vida social”. Adotando este conceito, ou definição de cultura, afasto-me da idéia de cultura apenas como acervo de obras de arte, livros, músicas, pinturas, esculturas, enfim objetos que carregam consigo um valor, seja simbólico ou material, para um povo, uma nação e que se opõe ao ‘àquilo’ encontrado na natureza. Garcia Canclini chama atenção para o equívoco de se compreender a cultura como algo a ser “cultivado”, dado que esta não deriva “unicamente da relação com o território no qual nos apropriamos dos bens ou do sentido da vida nesse lugar” (p 43). Nos dias atuais, apropriamo-nos de elementos culturais não apenas dos espaços nos quais vivemos, mas também de lugares outros, próximos e distantes que nos chegam sem nem mesmo precisarmos sair de nossas residências. São elementos apropriados através do consumo de produtos importados, dos programas de TV, da internet, de livros e revistas etc. A apropriação de culturas, portanto, não se restringe à interação com o outro por meio de viagens, é um processo possibilitado, facilitado pelo avanço tecnológico e pela globalização. A cultura é

algo não constante, perene, algo que se encontra sempre num estágio de mudança, produção, hibridização, recodificação, resignificação.

A perspectiva de apropriação de bens culturais como marca, símbolo, noção de um grupo, uma classe social, um país, uma localidade apresenta-se, para Garcia Canclini (2006), como um problema. Esse autor indaga sobre a possibilidade de se explicar a organização da cultura tomando como referência coleções de bens simbólicos, dada à flexibilização de fronteiras, à integração de economias, de sistemas educativos e ao avanço tecnológico. Garcia Canclini cita como exemplo emblemático o alcance das máquinas fotocopadoras, que torna possível a reorganização de textos e obras a partir de gostos e necessidades individuais, sem obedecer conteúdo, estilo literário etc. Esse processo de descoleção/descolecionamento ainda pode ser contemplado no mix que pode ser feito com músicas e filmes diversos gravados em CD/DVD, a partir de uma seleção que atenda à particularidade de cada sujeito. Esse processo é também sentido na moda, no cruzamento de peças e produtos de procedências e materiais diversos. Outro processo identificado por esse estudioso é a desterritorialização. É possível encontrar artigos marajoaras, típicos da Amazônia, em lojas de aeroportos e lojas de *souvenir* espalhadas pelo Brasil, bem como comidas típicas (de diversos estados e regiões) congeladas para viagem (acarajé, açaí, cupuaçú, pupunha, pão de queijo etc) e bebidas diversas. Esse processo se estende internacionalmente com as importações e exportações. Nas prateleiras dos supermercados encontra-se vinho português, queijo francês, chocolate suíço, laranja espanhola, entre outros artigos. Essa “perda da relação ‘natural’ da cultura com os territórios geográficos e sociais” (GARCIA CANCLINI, 2006, p. 309) é concomitante ao processo de reterritorialização, “relocalizações relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas” (*idem, ibidem*), estimulado pelas migrações multidirecionais.

Há comunidades brasileiras em inúmeros países dos continentes americano e europeu, por exemplo, bem como são encontradas aqui, no Brasil, comunidades de imigrantes de nacionalidades diferentes. As pessoas, quando distantes de suas terras natais, buscam estratégias para conservar relações constantes com suas terras de origem. Os vínculos são frequentes, ao ponto de aqueles que permanecem distantes já não poderem conceber os dois conjuntos “culturais” como comunidades separadas. São conjuntos que se mesclam, se misturam, formam um híbrido cultural a partir de marcas diferentes.

Hall (2003) discute esse processo numa perspectiva diaspórica, ou seja, como uma subversão dos modelos culturais tradicionais, uma vez que “as culturas” transgridem limites

políticos e geográficos, recusam-se a ser aprisionadas num perímetro limítrofe e, nesse sentido, a globalização contribui para a desterritorialização da cultura. Segundo Hall,

[...] compressões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o “lugar”. Disjunturas patentes de tempo e espaço são abruptamente convocadas, sem obliterar seus ritmos e tempos diferenciais. As culturas, é claro, têm seus “locais”. Porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam. O que podemos mapear é mais semelhante a um processo de repetição-com-diferença, ou de reciprocidade-sem-começo (2003, p. 36-37).

Então, o sujeito culto já não pode ser significado como aquele que domina um conjunto X de obras literárias, musicais ou de artes plásticas, ou aquele que domina a matriz cultural de um determinado lugar, visto que “as culturas já não se agrupam em lugares fixos e estáveis” (GARCIA CANCLINI, 2006, p. 304), a cultura está “em todo lugar e em lugar nenhum. Está se tornando ‘descentrada’” (HALL, 2003, p. 36). Assim, o domínio de uma cultura, de uma coleção de determinado autor, implica, portanto, um olhar para além do local, do original, do puro, do autêntico, um olhar que permita perceber a integração, a mescla, o entrelaçamento entre as culturas. A vivência cotidiana com sujeitos e artigos de procedências diversas, a disjunção espaço-temporal mostra-nos que “não há como traçar uma origem, exceto ao longo de uma cadeia tortuosa e descontínua de conexões” (p. 38).

Assim, a partir desse entendimento, ao proceder à análise de uma política pública educacional, não há como desconsiderar a cultura como uma vertente de análise, principalmente, se atentarmos para o fato de que tanto a criação de políticas, bem como as políticas já em curso, têm alimentado, substancialmente, as pesquisas em políticas públicas nas mais diversas áreas do conhecimento. Aumentam o número de trabalhos acadêmicos na área (monografias, dissertações, teses e relatórios de pesquisa). Também crescem os currículos que oferecem disciplinas intituladas “Políticas Públicas” – acrescidas da especificidade em foco -, e ainda os financiamentos para estudos que vão desde o levantamento de dados para a recepção de novas políticas até a verificação dos efeitos das políticas implementadas, os aspectos positivos e negativos e, porque não ressaltar, aquelas pesquisas que investigam os desvios na implementação das mesmas e as estratégias que devem ser lançadas com a finalidade de reconduzir a população ao alcance das metas pretendidas. Uma parte considerável dos trabalhos sobre políticas educacionais é realizada na academia e dispõe da orientação de pesquisadores (as), por vezes consagrados (as) nas áreas em estudo. Há também que se destacar as instituições governamentais, mistas e privadas, como fundações e centros de pesquisas aplicadas como produtores de pesquisas, cujos

resultados são, na maioria das vezes, amplamente divulgadas e dão margem ao surgimento de “novas” políticas, reinventadas, adaptadas, bricoladas, mescladas ou, simplesmente, inspiradas em experiências exitosas de outros países e realidades que se aproximam do cenário local e/ou nacional (SILVA Jr., 2003; KRAMER, 1999; DIAS, 2009; SILVA, 1995).

Quando recorremos às políticas educacionais, percebemos que estas dizem respeito, principalmente, ao currículo e à avaliação, aos princípios norteadores do ensino a ser alcançado, ou às prescrições para o alcance de um determinado tipo de profissional ou sujeito a ser formado, o método a ser seguido e, não por acaso, o conhecimento necessário a tal intento e a verificação das metas alcançadas através de indicadores previamente pensados, planejados. As análises, por sua vez, versam sobre a implementação de políticas curriculares, de diretrizes curriculares, dos sucessos e insucessos resultantes de suas práticas, dos limites dentro do próprio texto da política ou mesmo dos limites colocados pelo campo, dentre outros aspectos. Aparentemente, a reforma educacional passa, necessariamente, pela reforma do currículo, ou pelo menos as suas discussões acontecem, principalmente, nessa área, é como se este fosse o âmago da escolarização, da educação. De acordo com Silva Jr (2003), o desenvolvimento de estudos do currículo propiciou o desencadeamento de “estudos e reflexões sobre a própria natureza do conhecimento escolar e sobre a forma de seleção e imposição de conteúdos” (p. 229).

No rastro do currículo inicia-se uma política de avaliação que abrange os âmbitos institucional, escolar e da aprendizagem ou de desempenho do aluno. Para conferir tal afirmação, basta recorrer à política de avaliação educacional no Brasil e aos seus instrumentos, tais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Prova Brasil, entre outros.

Entretanto, defendo, em consonância com Macedo (2008-2011), a concepção de políticas curriculares ou políticas de currículo como sendo um processo no qual os sentidos são negociados por meio de lutas articulatórias pela hegemonização de posições de sujeitos. Sendo um processo de lutas articulatórias, pressupõe-se a presença de esferas diferenciadas no exercício do poder. Essa idéia afasta-se da concepção, bastante comum, de políticas pensadas e implementadas apenas pelo Estado. Isso não significa negar, omitir ou desprestigiar a sua presença, mas admitir que outras instâncias representativas, institucionalizadas ou não, também possam influenciar, inferir e interferir nesse processo. Por implicar negociação de sentidos, compreendo as políticas curriculares como uma política cultural, nesse caso não

apenas como uma política responsável pela transmissão de uma cultura ou de várias culturas, mas, para além disso, também promotora, criadora de cultura. Assim, o currículo é conceituado como espaço-tempo de fronteira cultural, “um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos” (MACEDO, 2006b, p. 288), sendo, portanto, um híbrido cultural. Nesse híbrido, a luta se dá pela hegemonização de sentidos culturais, não significando a anulação ou destruição do outro.

Mesmo optando por essa definição de currículo, entendo que não há consenso em torno desse termo. Muitos são os pesquisadores que versam sobre o tema com influências, visões e orientações ou matrizes teóricas diferentes entre si (SILVA, 2007; MACEDO, 2006b). Lopes e Macedo (2011a) colocam ainda que, para além das distintas orientações e matrizes teóricas, há ainda uma multiplicidade de definições acerca do nome currículo, que vão desde as orientações ou guias curriculares propostos por redes de ensino para o trabalho em sala de aula, até as atividades e experiências desenvolvidas pelos alunos.

No Brasil, a grande maioria dos (as) estudiosos (as) da área de currículo tem e reconhece a influência estrangeira em suas análises e, se por um lado, “ênfatizam a importância de conhecer o que está sendo formulado em países nos quais se desenvolvem significativos estudos de questões curriculares” (MOREIRA e MACEDO, 1999, p. 12), por outro, sustentam a necessária criticidade em relação a esses discursos, bem como a necessidade de análises concernentes ao contexto brasileiro.

Todavia, ainda que muitas sejam as definições atribuídas ao termo ‘currículo’, é certo que este, enquanto um dos elementos constituintes da educação, traz em si, inegavelmente, uma dimensão ou caráter político. Nesse sentido, por “o político” entendo, tal como Mouffe (2001), a dimensão do antagonismo presente na sociedade, sendo que este é capaz de assumir formas variadas e contingentes a partir das relações sociais. Já por “política”, essa autora conceitua a reunião de práticas, discursos e instituições que tentam estabelecer a ordem para a coexistência humana em condições, potencialmente conflitantes, uma vez que são afetadas pelas dimensões de “o político”.

Admitindo a existência de antagonismos, portanto, a perspectiva de um currículo que atenda a interesses e necessidades comuns, de “postulados a respeito de uma natureza humana universal, de textos canônicos, de normas generalizáveis, de uma base de conhecimentos comuns, de tradições comuns, de um padrão de cidadania” (BURBULES, 2003, p. 162), já não representa consenso. Estas questões, ou pretensões é que passam a ser indagadas. Os modelos dominantes passam a ser entendidos a partir de sua falibilidade, as diferenças passam

a ser consideradas, visibilizadas, compreendidas como não iguais, não compatíveis a um protótipo geral para toda uma sociedade. A pretensão de uma sociedade harmônica, uma sociedade de iguais passa a se configurar como uma utopia inalcançável. Com frequência, a diferença é tratada como diversidade à qual é dispensada o princípio da tolerância que, necessariamente, pressupõe um modelo dominante balizador, um parâmetro que serviria para aferir a diferença, o Outro em relação a algo ou a um Eu previamente estabelecido. Como ainda nos lembra Burbules (2003, p. 163) “mesmo a reivindicação aparentemente mais inclusiva para ‘celebrar a diversidade’ muitas vezes significa apenas a exorcização da diferença, do Outro, como algo exótico, fascinante ou curioso”, mas ainda obedecendo a um quadro de referências, no sentido de aproximação ou distanciamento a um determinado modelo.

O currículo como território contestado é um conceito utilizado por Moreira e Silva (2002), um território de “produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (p. 28). Essa visão de contestação, apesar de dar visibilidade à diferença, o faz pressupondo lutas entre estas e o que está posto como hegemônico. Pressupõe a composição do currículo como um espaço de lutas entre conteúdos que representam o conhecimento/a cultura de classes ou grupos sociais opostos; uma tentativa de imposição na definição particular de conhecimento/cultura ao outro. Entendo que, ainda que haja espaço para o denominado diferente, dominado, subordinado se posicionar, ainda assim, a contestação apresenta um princípio teleológico, pressupõe vencedores e vencidos. Se o conhecimento/ a cultura encontra-se num estágio de descentralização, de não “localização” num lugar de origem (GARCIA CANCLINI, 2005; 2006; HALL, 2003), não há espaço para vencedores e vencidos, mas para significados subvertidos, mesclados, hibridizados.

Num outro artigo, Silva (1999) aborda o currículo como sendo artefato cultural. O autor argumenta que tanto o currículo quanto a cultura podem ser compreendidos a partir de cinco aspectos: “1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais” (p. 17). Contudo, ainda que privilegiando a cultura, a significação, a produção de identidades, a produção de sentidos, o jogo das relações sociais e das relações de poder e de reconhecer o currículo como espaço de lutas por hegemonia no processo de significação, esse autor compreende que a política curricular e, portanto, o currículo, “tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-lo, a dar-lhes legitimidade e

autoridade” (p.29), num nível macro, já num nível microtextual, “como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes” (p. 29). Nesse caso, não há possibilidade de equilíbrio entre as formas de cultura, uma vez que, aparentemente, o projeto dominante teria primazia nessa concorrência pelas significações, é como se existisse um pêndulo predisposto em uma direção. Para Macedo (2006b, p. 287), o autor não deixa “espaço para a ambigüidade – própria de uma concepção política mais processual”. Quanto aos (às) professores (as) e demais profissionais da educação, devem fazer a opção por um dos pólos que lutam entre si pela hegemonia, optar por um lado do jogo.

Ao ter que optar por um dos lados, a luta por esse tipo de hegemonia e, conseqüentemente, pela exorcização do outro, pressupõe que, ainda que se tente privilegiar as inúmeras culturas existentes, não há espaço para a co-existência com o outro, com a diferença. Tomando Bhabha como referência, Macedo (*idem, ibidem*) argumenta não ser produtivo assumir o currículo como um espaço-tempo que funcione como um “lugar de confronto com lados definidos, nem que se deve optar por este ou aquele lado” e que, a diferença cultural “só pode ser captada em espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que há confronto, mas que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução” (*idem*, p. 287-288). Assim, a escolha, a decisão acontece num espaço em que esta não está previamente definida, tampouco os elementos estão definidos com antecedência.

Pensar as lutas entre culturas presentes no cotidiano da escola, ou mesmo de uma política curricular e tomar como pressuposto a primazia de (re) produção por um tipo de cultura é uma espécie de obliteração, ou mesmo apagamento, da própria dimensão cultural do currículo, uma vez que este seria reduzido a um “repertório de símbolos e significados” (LOPES, 2006a, p. 42). Tal como aponta Macedo (2004), a cultura seria tratada como objeto de ensino que, por sua vez, seria constituído num espaço externo à escola, uma vez que os saberes e conhecimentos selecionados já estariam dados, selecionados, organizados, incumbidos de legitimação e não de criação e recriação, produção e reprodução.

O currículo como espaço-tempo de fronteira afasta-se também da polarização comumente feita ao currículo, ou seja, o entendimento de que na escola há dois tipos ou espécies de currículo (por vezes com algumas variações). O currículo formal, aquele presente no projeto pedagógico da escola, nas diretrizes educacionais e no planejamento, diferenciando-se, portanto, do currículo vivenciado na relação entre professores (as), alunos

(as), direção/gestão e demais membros que compõem a escola. Para Macedo (2006b, p. 289), “a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural”, logo, não há necessariamente uma diferenciação entre estes, uma vez que em ambos há um processo de negociação das diferenças, pois estas não guardam em si homogeneidade. Há uma constante (re) negociação de poderes, saberes, discursos e influências que simplesmente não podem ser contidas.

Frente a tal entendimento de política curricular, ao proceder a análise de uma política, seja ela curricular ou não, Ball (2006) recomenda não fazê-la de forma isolada, mas na arena geral da política social. Isso significa, por exemplo, não estudar uma escola, seu currículo, seus programas e acontecimentos de forma isolada, mas que no ato da pesquisa seja possibilitada a percepção de outras políticas, discursos e influências presentes no contexto social mais amplo. Considerar outros contextos implica dar atenção ao cenário da globalização e às exigências de um mundo em constante movimento, às atribuições delegadas à educação pelo governo, pelo mercado e por discursos variados que circulam nacional e internacionalmente; convém considerar também o papel e a abrangência (global, regional) de organismos internacionais na produção das políticas, todavia sem descurar do local. Lopes corrobora essa indicação ao sugerir que é mais produtivo

[...] investigar nas políticas de currículo como se desenvolve simultaneamente um processo global e local, alguns diriam glocal, que impõe determinadas concepções comuns, mas também abre espaço para a reinterpretação, a modificação, a leitura diversa dos padrões previamente estabelecidos, em virtude da própria negociação inerente ao processo de imposição (2006a, p.39).

É necessário ressaltar que, os padrões, previamente estabelecidos, aos quais se refere a autora, não o são de forma definitiva, mas contingente, visto resultar de um processo de negociação.

Outra indicação de Ball (2006) para a análise de políticas, é que ao se desconsiderar o contexto social mais amplo, corre-se o risco de reiterar o hiato entre teoria e prática. Na escola, isso significa apontar falhas na implementação de políticas, logo, a escola e os (as) próprios (as) professores (as) são responsabilizados (as) pelo não sucesso das mesmas. Com base em Elmore, Ball (p. 20) afirma que “quando focamos analiticamente em uma política, esquecemos, convenientemente, que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras”.

O aspecto temporal no processo político e na análise deste é também destacado. De acordo com esse autor, esse é o aspecto mais negligenciado quando da análise de processos políticos. As políticas são tratadas como aistóricas, o que lhes confere um caráter de instantaneidade, potência, definição e decisão das práticas cotidianas. Ao negligenciar a temporalidade, a análise despreza o sentido de “continuidades significantes” (BALL, 2006, p. 21), ou seja, não percebe a trajetória de políticas subjacente ao processo analisado, é como se este fosse original e não o resultado de um híbrido, um “produto” de bricolagens e “aperfeiçoamentos” contingentes.

Portanto, ao pensar numa proposta de análise de uma política pública ou uma política curricular, não devemos deixar de perceber as nuances que a cultura, em toda a sua gama de dimensões, imprime. Não podemos esquecer ou invisibilizar a multiplicidade de culturas e influências presentes no currículo, seja escrito, seja vivido - não perceber a trajetória, o percurso, os encontros e desencontros, segregações, negociações, suplementos e tentativas de fixação de culturas ao longo do tempo.

A compreensão do currículo como espaço tempo de fronteira nos induz à desconfiança em relação ao discurso hegemônico, aos conhecimentos reconhecidamente necessários à formação escolar, às verdades erigidas e comumente aceitas, legitimadas, à conformação do poder presente nos discursos. Enfim, é perceber a política pública, a política educacional, a política curricular, o currículo como um espaço liminar entre as culturas, um espaço híbrido, mesclado. Esse entendimento de política educacional, política curricular e currículo implica a necessidade de um movimento de análise que permita a percepção da não linearidade, da multiplicidade de contextos e agentes através dos quais as políticas são construídas, do deslizamento de significados ao qual estão propensas.

1.3 Contribuições do ciclo de políticas e da teoria do discurso na análise das políticas para formação de professores (as)

Por compreender a política curricular como espaço tempo de fronteira, cuja análise deve acontecer de forma não isolada, em relação a um contexto mais amplo de políticas e que deve ser situada histórica e temporalmente, é que busco na abordagem do método de ciclo de políticas, desenvolvido por Stephen Ball, e na teoria do discurso, de Ernesto Laclau, uma dinâmica de análise que favoreça a riqueza e a multiplicidade das relações imbricadas na tessitura e desenvolvimento das políticas.

Dessa forma, entendo que a pesquisa que ora desenvolvo insere-se num contexto de reformas em vários campos – político, econômico, educacional – aqui, especificamente, destaco as políticas curriculares para a formação inicial de professores (as) em serviço. A opção pelo método do ciclo de políticas acontece em razão de este apresentar-se como um método dinâmico e contínuo numa tentativa de romper com a compartimentação bastante utilizada nas análises, posto que nestas a investigação se dá a partir da produção, da implementação ou dos impactos causados por uma determinada política, como se fossem processos alheios uns aos outros e não etapas de um mesmo processo.

Embora aborde como método de análise o ciclo de políticas que pressupõe uma não linearidade, em muitas das suas reflexões Ball (2001; 2004; 2005; 2006) traz para discussão a incidência do capital financeiro sobre a organização das políticas. Fala das agências de financiamento multilaterais como Banco Mundial, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), entre outras, como elementos que influenciam as políticas locais e mundiais de forma contundente ou até mesmo determinante. Nesse caso, temos uma perspectiva estruturalista de análise, já que a hierarquia do mercado sobre as demais instâncias de decisão é determinante (LOPES e MACEDO, 2011b).

Ball (2004; 2005) explora a privatização e a mercantilização da educação em diversos países, desde a Inglaterra, o país em que trabalha e é referência das suas pesquisas, até países em desenvolvimento como o Brasil e a Argentina. Outro tema bastante abordado é o gerencialismo na educação ou performatividade. A esse respeito, o autor demonstra como as regras do mercado estão incidindo sobre o setor público, privilegiando como foco de análise a educação.

Segundo este autor (2004, p. 1106), essas “novidades” se dão a partir das mudanças nos papéis desempenhados pelo Estado, pelo capital, pelas instituições do setor público e pelos próprios “cidadãos”. O Estado provedor cede lugar ao Estado auditor, avaliador e gerenciador de algumas áreas que pode dirigir à distância. Tal performance está relacionada à prestação de serviços, entendidos como sendo de responsabilidade do Estado, como saúde e educação, um espaço profícuo para investimentos e rentabilidade garantidos.

O serviço público, por sua vez, percebe-se diante de um novo quadro de demandas que envolve uma nova ética, novas relações de trabalho e ainda uma nova forma de desempenho. Culminando, enfim, no que Ball denomina como uma “cultura de performatividade

competitiva” (2004, p. 1107). Uma cultura que incita o sujeito a tornar-me mais efetivo, a produzir mais, a adequar-se a situações inusitadas e, quando não o faz, culpabiliza-se pelo próprio fracasso. Nesta perspectiva, as técnicas de gerencialismo, extremamente sedutoras, desenvolveriam um papel importante no controle da produtividade e do desempenho no setor público, principalmente porque somos estimulados a querer e exigir de nós mesmos aquilo que esperam, desejam e querem de nós (BALL, 2006). A título de exemplo, temos já nas escolas brasileiras e na própria universidade uma exigência primorosa pela formação continuada tendo como resultado, indicadores de produtividade que apontam para a permanência ou não em determinados espaços, cargos ou funções de trabalho, bem como a vinculação destes fatores à ascensão profissional. É uma espécie de tecnologia de autogerenciamento para nos tornamos mais visíveis e, conseqüentemente, calculáveis.

O autogerenciamento é uma tecnologia intelectual e, assim, exerce um poder de atração em professores (as), que buscam uma visibilidade através de eventos tais como elaboração de relatórios, apresentação de memoriais, publicação periódica de experiências e resultados de pesquisa, análise de produtividade dos pares e de si mesmo pelos pares, bem como as avaliações de desempenho de alunos (as) etc. Esses eventos são mecanismos da performatividade, ao qual os (as) professores (as) estão sujeitos (as) (BALL, 2005). O indivíduo passa, pois, a exercer o governo de si próprio, mas também do outro por meio do estímulo à competitividade, da política de desempenho, da cultura da performatividade. Para Ball,

[...] tornamo-mos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou esforçar-se para ser o melhor – a infindável procura da perfeição” (*idem*, p. 549).

Entendo que os enfoques do gerencialismo/autogerencialismo e da performatividade representam abordagens viáveis de análise e reconhecimento que estamos vivendo um momento de intensos investimentos na educação “empreendedora”, no saber fazer, na individualização, na competitividade – ainda que o discurso seja de solidariedade -, enfim, momentos de uma nova economia moral. Contudo, estes enfoques privilegiam, sobremaneira, o Estado e/ou o mercado como elementos determinantes da política, relegando o sujeito a uma espécie de segundo plano nessa “engrenagem”. São abordagens que parecem desconsiderar o sujeito, a cultura, a agência. Assim, por partir do pressuposto de que as políticas constituem espaço de negociação entre culturas numa disputa por hegemonia e que esta não é fixa, única ou

original, resolvi trilhar outros caminhos na tentativa de perceber o processo cultural de hibridização inerente às políticas.

O método do ciclo contínuo de políticas no qual Ball aponta que as políticas educacionais são pensadas, (re) organizadas, implementadas e vividas num processo de negociação de interesses, disputas de poderes, dissensos e consensos que envolve grupos de expressões diversas é o método que elejo para esta pesquisa. Ainda que o ciclo de políticas seja apresentado como sendo formado por cinco contextos, a inserção da palavra contínuo, por esse autor, enfatiza o caráter dinâmico dos processos políticos. Contextos interrelacionados entre si, numa proposta de não linearidade, de não sequencialidade. Isto significa que as políticas são pensadas e modificadas, adquirem novas faces, tomam forma e são redimensionadas em todos os contextos, dada a impossibilidade de controle dos seus significados.

Para Ball (1994), no contexto de influência, as políticas sofrem interferências ou influências de grupos distintos que podem defender interesses e objetivos afins ou conflitantes. Podem fazer parte destes grupos as agências de fomento internacionais, tais como Banco Mundial, BIRD, UNESCO, OMC, entre outras, e ainda agências de fomento pertencentes à iniciativa privada, tal qual Fundação Ford, Coca Cola, Banco Santander, Colgate e outras tantas empresas que investem não apenas na educação, mas também em outras áreas que representem possibilidade de investimento e lucro. Agências nacionais como Banco Bradesco, Banco do Brasil, Vale etc têm também suas representações na construção de políticas educacionais, participam empresas diretamente relacionadas à educação, mas também de outras áreas. Além destas, há o governo e o legislativo (MAINARDES, 2006), que participam diretamente na constituição das leis e a produção de comunidades epistêmicas formadas por intelectuais e técnicos em educação que “vendem” suas “soluções teóricas e/ou práticas”. Estes agentes, intelectuais e técnicos, por vezes, desenvolvem suas pesquisas com o apoio de agências de fomento nacionais ou internacionais, outras vezes desenvolvem seus trabalhos de forma independente. Geralmente estes profissionais estão vinculados a universidades ou centros de pesquisas responsáveis pela produção de conhecimentos legitimados pelas demais comunidades epistêmicas, bem como pela sociedade (LOPES, 2004).

O contexto da produção de texto, como o próprio nome sugere, é o contexto no qual as ideias hegemônicas são representadas nos textos políticos. Não é possível encontrar ideias pertencentes a uma única cadeia equivalencial, isso significa que os textos políticos

constituem-se enquanto um híbrido cultural para o qual convergem inúmeras e diferentes demandas. Os textos trazem tendências teóricas, metodológicas e, por vezes, prescrições convergentes, mas também divergentes que disputam entre si por espaços de hegemonia, além de interesses contraditórios e conflitantes. Cadeias equivalenciais ou cadeias de equivalência, para Laclau (2005), representam um conjunto diferencial, porém limitado por algo diferente de si mesmo, um exterior resultante de uma exclusão, “de algo que a totalidade expelle de si mesma a fim de se constituir” (p. 94). Aqui totalidade não significa fundamento, mas um horizonte desejável, uma totalidade falida, inalcançável. Nesse caso, podemos dizer que em se tratando de políticas educacionais, teremos uma cadeia equivalencial constituída por grupos que reivindicam, entre outras demandas, uma educação de melhor qualidade. A má qualidade, na educação funciona como o exterior constitutivo, o elemento que torna possível essa articulação em torno de uma demanda, de um significante. Mas, Laclau ainda nos alerta para o fato de que “a equivalência é precisamente o que subverte a diferença” (*idem, ibidem*), é o que a suspende provisória e precariamente, num movimento de negociação constante, incessante. Esse movimento permite o não fechamento da estrutura enquanto uma totalidade centrada, um sistema fixo de diferenças (TORFING, 1999).

Assim, a negociação significa interrupções temporárias e contingentes dos conflitos, mas também confrontações contínuas. É esse movimento contingente que garante a precariedade dos discursos hegemônicos. O consenso em torno de uma única ideia ou valor no plano político significaria a cristalização de um ponto de vista entendido enquanto verdadeiro, com o qual todos (as) comungariam. “Muita ênfase no consenso e a recusa de confrontação levam à apatia e ao desapareço pela participação política” (MOUFFE, 2005, p. 11), representando, pois, o fim da democracia, ou mesmo o confronto entre formas de identificação coletivas, acirrando binarismos, tais como brancos e negros, heterossexuais e homossexuais, público e privado etc. A partir dessa premissa, compreendo a necessidade de os adversários se coadunarem para o fechamento, ainda que provisório, da estrutura (LACLAU, 2006a).

Numa disputa agonística pela fixação de sentidos, as identidades são forjadas no próprio movimento de indecidibilidade. Nesta, as posições dos sujeitos não são fixas, objetivas, as posições só podem ser marcadas a partir das cadeias de equivalência contingenciais (MACEDO, 2009), numa formação que acontece mediante o próprio movimento da política. Nas palavras de Mendonça,

Uma determinada identidade é ela própria constituída a partir da sua diferença com as demais, mas principalmente, sua formação se dá politicamente a partir de seu corte antagônico: um discurso incomensurável, ou seja, que não tem medida comum possível com o discurso com o qual ele se antagoniza (2008, p. 64).

O antagônico representa, dessa forma, tanto ameaça quanto possibilidade à constituição identitária. É o elemento diferencial em oposição às diferenças articuladas entre si, podemos dizer que é o exterior constitutivo. Ou seja, grupos que advogam para si demandas democráticas, particulares, independentemente de quais sejam, suspendem temporariamente, precariamente, a sua reivindicação particular, a sua demanda isolada, em nome de uma demanda popular, imbricada no processo equivalencial, de algo, de um nome que consiga representar, com relativa satisfação, as reivindicações dessa articulação de diferenças.

Assim, ao se pensar na elaboração de uma política pública, idealiza-se princípios a serem buscados. Tais princípios podem ser entendidos como significantes vazios, visto agregarem em torno de si discursos diferentes, objetivos diferentes e, por vezes, divergentes, precariamente suspensos, em prol de uma demanda em comum. É o caso, por exemplo, da qualidade na educação (MACEDO, 2006b), que é um princípio almejado por grupos militantes de negros, feministas, homossexuais, sem terra, sem teto, ruralistas, empresários de todos os ramos, economistas, banqueiros, professores (as), pais (mães), alunos (as), entre outros. Enfim, são grupos bastante heterogêneos, com reivindicações isoladas que, todavia, evocam uma educação de melhor qualidade por esta representar a satisfação de uma necessidade que, em certa medida, produz reflexos ou efeitos em suas próprias demandas.

Os princípios norteadores da política de formação de professores (as) podem ser entendidos como demandas reprimidas, não satisfeitas. Se as demandas de uma população, de um povo, fossem totalmente satisfeitas em suas particularidades, nesse caso, demandas isoladas para cada grupo de pessoas afetadas, não haveria articulações entre grupos diferentes, não haveria democracia, não haveria política, uma vez que também não haveria insatisfações, reivindicações, um ente ou elemento ao qual se opor. Não haveria, portanto, o corte antagônico e, conseqüentemente, haveria risco de uma impossibilidade de articulações políticas. De acordo com Laclau (2005, p. 98), “se a demanda é satisfeita, ali termina o problema; mas se não o é, começamos a perceber que os vizinhos têm outras demandas igualmente insatisfeitas”. O acúmulo de demandas não satisfeitas gera a impossibilidade de resolvê-las de modo diferencial, particular. Essa insatisfação faz com que se estabeleça uma relação de equivalência entre os grupos. Contudo, esse mesmo autor nos lembra que

“equivalência não significa identidade; cada uma destas transformações retém algo de sua própria identidade e, sem embargo, o caráter puramente privativo de cada identidade é subvertido através de sua participação na cadeia equivalencial” (LACLAU, 2005, p. 22).

Nas palavras de Macedo (2006b, p. 109), “ocorre que nas relações sociais são gerados antagonismos que criam cadeias de equivalência que transcendem as particularidades. Nesse movimento, uma particularidade assume a função universal”. Qualidade, cidadania e igualdade são demandas que aparecem nos currículos dos cursos de Pedagogia (em ambas as modalidades: regular e em serviço). Isso não significa, entretanto, que os vários grupos de interesses tenham as mesmas expectativas em relação a tais demandas. Os sentidos flutuam de um grupo para outro, não são predeterminados ou fixos, podendo chegar ao esvaziamento por representarem expectativas e significados diversos para cada grupo dentro da cadeia de equivalências. Seria, portanto, um equívoco esperar que um “nome” pudesse carregar um sentido único, fechado, imutável e, ainda, que este sentido tivesse o poder de satisfazer a todos os grupos, como se estes se constituíssem num sujeito único, universal e previamente posto. Um sujeito que ocuparia hegemonicamente uma posição privilegiada, na qual as singularidades deixariam de existir para se constituírem num bloco único e homogêneo.

Considerando a heterogeneidade de sujeitos e o flutuamento de significados, no ciclo de políticas, a passagem de um contexto a outro, nesse caso do contexto de influência para o contexto da produção de texto, os discursos não conservam seus sentidos, estão propensos a mudanças, interpretações e contestações, na medida em que o significado é subvertido, perdendo a sua particularidade. Assim, nos textos políticos, ainda que haja a presença de ideias de grupos diferentes, o que pode ser explicado através de um processo de negociação entre as diferenças, nesse caso, entre os adversários, há a hegemonia. Ser hegemônico significa, portanto, falar em nome do objeto ou produto da negociação realizada. Para Macedo,

O conteúdo literal dos discursos é suprimido em favor de uma dimensão metafórica que condensa diferentes sentidos. Que discursos se tornem hegemônicos é função das capacidades dos discursos plurais de se oferecer como resposta à crise social, de operar como um espaço de inscrição de demandas dos diferentes grupos, de compensar o deslocamento da estrutura social (2009, p. 91).

O discurso hegemônico tenta sair do papel, do documento escrito para a prática. Ball (1994) denomina esse movimento de contexto da prática, como o espaço onde as políticas são não apenas implementadas, mas também recriadas. Passam por um processo de constantes reinterpretções e releituras contingenciais, mesmo que esteja escrito, pois, não há como

controlar os sentidos que são produzidos a partir das leituras realizadas. Há que se considerar que quem acessa esses textos tem um capital cultural adquirido ao longo de uma vida pessoal e profissional. Assim, não se pode usar de ingenuidade e querer acreditar que um (a) professor (a), ao receber uma política educacional na escola a interpretará desprovido de saberes próprios da profissão e, ainda, entender que a prática será realizada conforme o prescrito, da mesma forma, não se pode esperar que o capital cultural dos (as) professores (as) permaneça o mesmo, as estratégias utilizadas e os saberes na/da prática docente sofrem alterações ao serem hibridizados no processo de formação. A tradição anteriormente acreditada, praticada e defendida já não atende, já não satisfaz.

Na produção de um texto, seja escrito seja oral, nada garante o sentido que o (a) autor (a) pretende transmitir. “O texto, desde sua etimologia, é um tecido, uma composição heterogênea feita de muitos fios, os quais uma vez entrelaçados implicam múltiplas camadas de leitura” (NASCIMENTO, 2004, p. 15). A ação daquele (a) que recebe o texto, o (a) leitor (a), é traduzir. Mesmo os (as) mais cuidadosos (as) emissores (as) e receptores (as) de uma mensagem não têm a garantia de preservação dos significados, pois estes não são fixos, estão sempre sujeitos a traduções nunca fiéis. Isso garante aos (às) leitores (as) de um texto político interpretações e traduções próprias, maneiras próprias de por em ação uma prescrição/recomendação curricular com resultados nem sempre, ou nunca totalmente, previsíveis.

A possibilidade de uma prescrição contida num documento político ser totalmente atendida implicaria numa espécie de fechamento completo da estrutura, os significantes do texto político teriam, assim, sentidos únicos, não haveria espaço para interpretações, inferências, adaptações a partir dos contextos e necessidades locais. As ações dos sujeitos, nesse caso, teriam uma direção única, acertada. Isso caracterizaria a inexistência da agência e, logo, porque não dizer, do próprio sujeito, uma vez que este seria ou teria suas ações controladas por uma estrutura fechada. Mas, ao considerarmos a contingência, não há como pensar um tipo de fechamento perene, uma fixação permanente de significados. Ainda que as ações sejam direcionadas, as suas causas e efeitos estão na penumbra da contingência, da incerteza, da indeterminação, num entre-tempo no qual o sujeito tem sua ação destituída de subjetividade (BHABHA, 2007).

Essa indeterminação da agência pode ser observada mais de perto no contexto de resultados e efeitos, no qual os efeitos das políticas podem ser estudados, analisados mais detidamente. Esse contexto pode ser sentido na sala de aula, na forma como o (a) professor (a)

provoca seus (as) alunos (as) ao conhecimento, nos índices de aprovação e retenção, na evasão, nos indicadores de produtividade, no emprego de um determinado vocabulário, na respeitabilidade adquirida, conquistada etc. Ball (1994) diferencia os efeitos como pertencentes a dois grupos: os efeitos de primeira ordem, que se mostram na mudança de práticas e/ou estruturas e podem ser percebidos tanto em locais singulares, como plurais; e os efeitos de segunda ordem, aqueles que podem ser percebidos nas mudanças do padrão de vida das pessoas, tais como acesso a bens sociais, pode-se dizer também que bens culturais e econômicos, oportunidades e justiça social. Os efeitos podem ser sentidos a curto, médio ou longo prazo e são também produtores de políticas na medida em que novas demandas vão sendo percebidas, pensadas, vividas, visualizadas.

Entretanto, se as prescrições políticas fossem atendidas, esses efeitos seriam antecipados e, portanto, tratados no sentido da manutenção da ordem, ou talvez, estes efeitos fossem considerados apenas a partir do nível de satisfação dos sujeitos. Assim, não haveria a necessidade de reorganização, reelaboração ou hibridização de políticas.

No último contexto, o contexto de estratégias, pode-se identificar um conjunto de atividades, tanto sociais como políticas, possivelmente necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou agravadas pelas políticas públicas educacionais. Para Mainardes (2007, p. 172), esse contexto é “apelativo e refere-se à identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam válidas para enfrentar desigualdades reproduzidas ou criadas pela política”. Aqui entendo que o fosso entre as diferenças não necessariamente seria agravado, mas visibilizado e, portanto, percebido e sentido de outra maneira, exigindo, por sua vez, estratégias até então prescindíveis. É importante destacar que, de acordo com Macedo (2008), a complexidade desses contextos não esgota a análise da produção de políticas, uma vez que permanece carente de uma dimensão que aborde os sentidos pedagógicos e educacionais, através dos quais as políticas públicas educacionais também são produzidas.

Num processo de criação de políticas, é necessário atentar para o fato de que as diferenças não abdicam das suas demandas particulares em nome do universal, todavia, no jogo político uma particularidade, uma demanda específica consegue alçar-se como discurso hegemônico e passa a representar, simbolicamente, as demais diferenças (LACLAU e MOUFFE, 2004; LACLAU, 2006a).

As particularidades, marcas de uma identidade, temporariamente fixa, são construídas no processo de identificação, o que implica o encontro e, concomitantemente, a percepção da

diferença com o outro, bem como com a tentativa de tornar-se o mesmo, ainda que diferente (BHABHA, 2007; HALL, 2003), num processo incessante de preenchimento de uma falta de inteireza, de uma falta de completude. As particularidades são marcas constitutivas no processo de identificação, são indelévels, são heranças que, contudo, não preenchem o sujeito, por isso carecem de suplemento, não complemento, mas outras marcas que vão sendo adquiridas nos processos e contextos políticos e sociais.

Assim, é no ciclo contínuo de políticas que busco os caminhos para a análise da política de formação inicial de professores (as) por ser um método que privilegia a ação contingente do sujeito. A teoria do discurso, por sua vez, possibilita-me chaves de leitura que permitem perceber a não linearidade dos discursos, a indecidibilidade na tomada de decisão dos sujeitos, os deslizamentos de sentidos de textos políticos e a imprevisibilidade dos resultados. Na próxima sessão, apresento uma discussão em torno da construção do estereótipo como um processo híbrido, no qual a negociação com o Outro é condição *sine qua non*. É condição para a existência do Eu e do Outro, para o processo de nomeação, identificação do Outro como diferente do Eu.

1.4 Negociações e diferenças - a construção do estereótipo

A política de formação inicial de professores (as) em serviço, tal como todas as políticas de formação, está centrada na identidade do sujeito. Projeta-se um sujeito a ser formado envolvendo conhecimentos, bem como ações que este é capaz de resolver. No caso da política de formação inicial em serviço, o sujeito formado é identificado como o Outro desfavorecido, preterido. É uma política compensatória, uma política voltada para aqueles (as) que não tiveram acesso à escolarização (nível médio ou superior) que os (as) preparasse para o exercício profissional. Se por um lado esta política proporciona a habilitação necessária ao exercício do magistério, por outro, o faz numa perspectiva que favorece a estereotipia do (a) profissional formado através dos cursos oferecidos.

Para essa discussão, tomo como referência a noção de estereótipo de Homi Bhabha (2007), uma vez que é apresentado como uma estratégia do discurso colonial na tentativa de caracterização ou fixação, no processo de construção ideológica do outro. É um conceito que traz a “conotação de rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca” (105). De forma que este se configura como a principal estratégia do discurso colonizador, “é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que

está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (*idem, ibidem*).

O processo de construção do estereótipo é caracterizado pela ambivalência. Isso garante a sua validade por via da repetição, produz efeitos de verdade que, nesse caso, devem estar sempre em excesso. Bhabha nos faz pensar nas questões de sexo e raça, é como se o negro, o asiático, a mulher, o diaspórico, o imigrante e outras minorias precisassem ser lembradas constantemente pelas características que os “tornam” ou os “fazem” diferentes. Geralmente são características míticas e jocosas, no sentido de expor o Outro, marginalizá-lo, classificá-lo como inferior, menor, subalterno.

Essa posicionalidade fixa, essa estereotipia caracteriza o discurso moderno de determinação, de liminaridade, o discurso do sujeito centrado e classificado pela sua classe, gênero, cor. Enfim, um sujeito que ocupa posições fixas na estrutura social, uma fixidez convenientemente política, todavia, questionada pelo seu próprio caráter ambivalente. Não considerar a ambivalência, segundo Bhabha, é,

Julgar a imagem estereotipada com base em uma normatividade política previa é descartá-la, não deslocá-la, o que só é possível ao se lidar com sua eficácia, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial (tanto colonizador como colonizado) (2007, p. 106).

Partir do pressuposto da eficácia do estereótipo, enquanto sujeito da identificação colonial, é desconsiderar a agência. É também tomar o discurso colonial como ilimitado, sem fronteiras, como aquilo capaz de identificar e demarcar posições dentro de uma estrutura social fechada, rígida, não propensa a mudanças. A função da ambivalência na proposta de Bhabha é a de abalar com as fronteiras do discurso colonial, indagar seus limites a partir da alteridade, dos processos de subjetivação capazes de incutir efeitos de verdade.

Ao desenhar uma anatomia do discurso colonial, Bhabha (*idem*) localiza o estereótipo em três regimes de visibilidade e discursividade: fetichista, escópico e imaginário. O fetiche “dá acesso a uma ‘identidade’ baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma” (BHABHA, 2007, p. 116). A importância do fetichismo para o discurso colonial está na fantasia da origem de um sujeito puro, mas sempre ameaçado por uma divisão, seja de cor, raça e/ou cultura que, ao negar o reconhecimento da diferença, nega também a liberação do significante. Por exemplo, o negro é marcado pela cor da pele, o negro permanece negro e carrega consigo “o signo não-erradicável da diferença negativa” (p. 117), de forma que este signo antecede as adjetivações em relação ao negro (sujo, fedido,

libidinoso, licencioso, viril, sexy, forte, malandro, indolente...). Porém, ainda que carregue consigo o signo, para que o estereótipo seja bem sucedido carece de um reforço contínuo para marcar ou dar conta da fixidez, conta-se sempre as mesmas histórias sobre o ser estereotipado, ressalta-se as suas características, seja de colonizado, seja de colonizador. A mesma caracterização, hierarquicamente subalterna, pode ser atribuída a outras minorias, mulheres, homossexuais. Contudo, há ainda minorias que carregam seus emblemas não na pele, mas em outras características peculiares, tais como analfabetismo, procedência rural e, no caso que tratamos aqui, especificamente, o ser professor (a) leigo (a) que, na maioria das vezes, é culpabilizado pela precariedade, ou má qualidade, do ensino brasileiro. Para o sujeito professor (a) leigo (a), ou mesmo o (a) licenciado (a) em serviço, cria-se uma espécie de “estereótipo intelectual”. As marcas não estão na pele, nos olhos ou no cabelo, mas na sua capacidade de aprendizagem numa modalidade de curso que supostamente não favorece essa possibilidade.

Bhabha (*idem*) compara o regime de visibilidade e discursividade escópico, “ou seja, a pulsão que representa o prazer de ‘ver’, que tem o olhar como seu objeto de desejo” (p. 118-119), e “localiza o objeto vigiado no interior da relação ‘imaginária’” (p. 119) ao voyeurismo, uma vez que sua eficácia encontra-se intrinsecamente relacionada ao consentimento ativo do Outro, daquilo ou daquele (a) que é vigiado. Essa anatomia, entretanto, só está completa com o regime do imaginário. Com base em Lacan, para Bhabha,

O imaginário é a transformação que acontece no sujeito durante a fase formativa do espelho, quando ele assume uma imagem distinta que permite a ele postular uma série de equivalências, semelhanças, identidades, entre os objetos do mundo ao seu redor (2007, p. 119).

A fase do espelho, na anatomia do discurso colonial está associada a duas formas de identificação, narcisismo e agressividade. Ainda para Bhabha, é através destas formas de identificação que a diferença é reconhecida, mas, em concomitância é recusada ou mascarada. É um misto de prazer e repulsa, de amor e ódio. É a imagem formada a partir da relação com o outro, refletida no olhar do outro. Tal como na criança essa relação é constituída a partir de um sistema de representações simbólicas, alheias a si mesma, mas, que simbolizam a sua passagem, ou entrada, nos sistemas de representação tais como língua, cultura etc. Um processo sempre por vir, nunca acabado, assim a identidade não resulta de uma completude preexistente no sujeito enquanto indivíduo, “mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por

outros” (HALL, 2005, p. 39). A falta, portanto, passa a ser constitutiva da identidade, é um “algo” constantemente buscado, um suplemento, uma carência nunca saciável.

Um suplemento que opera com contrários, mas não numa lógica de complemento, uma vez que ultrapassa seus limites, suplementa algo, uma suposta totalidade aparentemente completa. A lógica do suplemento corrói a ilusão de completude, ilusão de inteireza da identidade (NASCIMENTO, 2004), abrindo-se à alteridade, ao outro, ainda que por este tenha repulsa, desprezo, indignação.

Na compreensão de Macedo (2006a) o poder colonial através do estereótipo, descrito por Bhabha, atua no sentido de fixar e impedir a diferença, tem efeitos mais poderosos do que as clássicas hierarquizações. Para esta autora, este poder “se espalha contando com fortes mecanismos de manutenção conscientes e inconscientes” (p.108), estratégias de hierarquização e, conseqüentemente, de marginalização num esforço contínuo de marcar, delimitar posições. Entretanto, é a ambivalência na construção do estereótipo que permite a significação deste, uma significação “misturada e dividida, polimorfa e perversa, uma articulação de crença múltipla” (BHABHA, 2007, p. 126). Um engendramento que permite ao estereótipo ir de um extremo a outro na cadeia de significações, ao mesmo tempo em que produz fascínio, cobiça e admiração produz escárnio, repulsa, e desprezo. Enfim, é esse movimento, essa disjunção mítica que permite o deslocamento do sujeito e, portanto, acena com a possibilidade de pensar a agência, o não controle absoluto ou a fixação contingente de significados e identidades.

Pensar esse deslocamento permite pensar na intervenção da agência, no reconhecimento do diferente, na negociação entre as diferenças, na hibridização entre culturas num mesmo tempo-espaco. É o questionamento entre as fronteiras que balizam as diferenças. É um espaco no qual se percebe a impossibilidade de uma diferença pura, original, de uma identidade política não hibridizada, homogênea. Ainda para Bhabha,

O que todos têm em comum é um processo discursivo pelo qual o excesso ou deslizamento produzido pela *ambivalência* da mímica (quase o mesmo, *mas não exatamente*) não apenas ‘rompe’ o discurso, mas se transforma em uma incerteza que fixa o sujeito colonial como uma presença ‘parcial’ (2007, p. 131).

A mímica, nesse processo ambivalente, é uma tentativa de “tornar-se como o outro”, o mesmo, entretanto, é também um distanciamento, uma recusa. Uma tradução, negociação e compartilhamento de sentidos, é uma tomada de posição, uma decisão política num terreno indecível, no qual a única escolha é uma decisão não previamente pensada. Segundo Nascimento (2004, p. 39), “Derrida não se cansa de repetir que ali onde a decisão parece

impossível, quando o sujeito se encontra preso numa *double bind* (‘dobradiça’, ‘dupla ligação’), é que há decisão de fato”.

Derrida (*apud* NASCIMENTO, 2004) usa o termo *différance*, em substituição a diferença, ou mesmo diferenciação. É um termo cunhado na tentativa de provocar uma possibilidade de abertura ao outro, a produção de um hiato na compreensão do outro como oposto numa relação hierarquizada, bem como o rompimento da concepção de identidade auto-referenciada, de uma existência preservada. “No regime da *différance*, um elemento só ganha existência na perspectiva de um outro que o antecede, do qual propende, e de um terceiro, que o sucede” (*idem*, p. 55). Daí a significação não cessar num significado último e o processo de identificação ser constituído através de marcas, heranças, traços, rastros que se inscrevem ao longo deste e, portanto, impedem qualquer alternativa de auto-identificação. É o constituir-se a partir do outro, em e na relação ao/com o outro.

É no processo de identificação que se cria o estereótipo, o colonizado, mas também o colonizador. Identidades constituídas a partir da presença do outro, das marcas advindas do processo de negociação cultural no qual são adquiridas marcas indelévels, inerentes ao processo de identificação, à constituição de uma identidade múltipla e cindida.

É a construção ou constituição da estereotipia de um outro, de um sujeito abjeto, indesejado nos discursos, acadêmicos e não acadêmicos, relativos à formação inicial de professores (as) em serviço que me move nesta pesquisa. Entretanto, ainda que a política de formação de professores (as) tenha sido e ainda seja estereotipada, e que essa estereotipia resvale para aqueles (as) aos (às) quais essa política foi endereçada, ou seja, os (os) chamados (as) professores (as) leigos (as), aqueles (as) que atuam no magistério sem a formação prescrita e balizada em lei e atualmente desejada pela sociedade, a pecha do estereótipo não é totalmente fixada, daí as repetições. No próximo capítulo, apresento a análise de textos acadêmicos, onde a estereotipia relativa aos cursos de formação inicial em serviço está marcada, delimitada. São discursos que apresentam o objeto em tela como uma subformação.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DISCURSOS E INTERPRETAÇÕES

A literatura que discute formação de professores (as) é bastante ampla. A produção de pesquisas na área cresce incessantemente. Nos eventos científicos esse é um tema recorrente e muito concorrido. Contudo, a literatura que discute as políticas públicas referentes à formação de professores (as) dá ênfase, principalmente, à presença do Estado, do mercado ou da economia enquanto maestros das políticas. Estas são entendidas como pacotes governamentais imputados à população de cima para baixo, de forma hierarquizada. À população, as alternativas possíveis são: implementar políticas tal como foram organizadas ou tentar subvertê-las a partir da prática, oferecer resistência quando da sua implementação, execução. Mesmo quando se apresenta a proposta de organizá-las de baixo para cima, numa espécie de “revolução por baixo”, ainda assim vamos ter uma hierarquia invertida, pensada ao contrário, pensada numa oposição na qual se deve impor um pensamento, uma ação, a aceitação de uma política.

Neste capítulo, tento compreender como o (a) professor (a) leigo (a) se insere no sistema de educação nacional e também, qual o percurso realizado por este sujeito necessário, mas desprezado na educação. Um sujeito, por vezes, reverenciado pela habilidade e simplicidade, mas também, de forma ambivalente, acusado pelos descaminhos da educação, pela sua não formação, pelo não conhecimento específico da docência. Também aqui, desenvolvo o diálogo com alguns (as) autores (as) que se dedicam a estudos e pesquisas sobre formação de professores (as) e, especificamente, sobre a formação inicial de professores (as) em serviço. Tomo como referência autores (as) consagrados na área. tais como Freitas (2002; 2003), Kuenzer (2007), Maués (2003) e Scheibe (2006), mas também teses e dissertações de autores (as) como Oliveira (2008), Dias (2009), Barbosa (2006) e Bello (2008), entre outros (as). A opção por textos desses (as) autores (as) aconteceu na perspectiva de investigar os discursos veiculados acerca do objeto em tela e, posso dizer, que os discursos marcam um lugar estereotipado para cursos na modalidade em serviço, além de estereotipar o sujeito professor (a) que a estes se submete.

Após esse diálogo, busco mapear a formação inicial de professores (as) em serviço no cenário brasileiro, prioritariamente, em cursos oferecidos por universidades públicas federais e estaduais. Com esse mapeamento, percebo que em quase todos os Estados brasileiros houve

um movimento em prol da formação de professores (as) leigos (as), uma vez que as universidades dos respectivos Estados ofereceram e, por vezes, ainda oferecem licenciaturas nessa modalidade.

2.1 O (A) professor (a) leigo (a) no Brasil

O (a) professor (a) leigo (a), nos dias atuais, é compreendido como aquele sujeito que não possui a formação necessária para o exercício da função, ainda que a prática lhe confira habilidades adequadas ao que se espera de um (a) profissional do magistério. Entretanto, a presença do (a) professor (a) leigo (a) no ensino brasileiro data do Século XVIII, quando da Reforma Pombalina, com a expulsão dos Jesuítas, até então responsáveis pelo ensino no Brasil. A partir dessa reforma, o Estado passa a assumir os encargos com a educação e são introduzidos professores (as) leigos (as) ao ensino (ROMANELLI, 1980).

O (a) professor (a) leigo (a), nesse momento, tem uma significação bastante diferente da significação atual. O termo leigo significava não pertencente a uma ordem missionária, não religioso. O ensino passava da mão dos padres-mestres para pessoas com algum conhecimento obtido através da educação dispensada pelos jesuítas. Portanto, não missionário e não habilitado profissionalmente diferem em virtude dos contextos.

As escolas normais, responsáveis pela formação dos (as) professores (as) para os primeiros anos de escolarização, são criadas no Século XIX, mas é necessário registrar a dificuldade de acesso para a maior parte da população, dado o caráter de elitização conferido à escolarização, na época (ROMANELLI, 1980; CASTRO e OLIVEIRA, 2001).

Considerando a parca escolaridade do povo brasileiro até o início do Século XX, mas também a extensão do ensino, pessoas com um grau de escolaridade mínimo passaram a assumir as regências de sala de aula, principalmente, nas cidades interioranas e nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. A LDB 4024/61, Art. 53, inciso b, recomendava ou prescrevia que a formação de professores (as) para ensinar nas primeiras séries do ensino primário fosse realizada em “escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial”. Entretanto, considerando os contextos no qual uma lei é forjada e implementada, após uma década da sua promulgação, foi aprovada uma nova lei para a educação, a 5692/71⁵ que previa a carência de professores (as) legalmente

⁵ Há também a compreensão de que a Lei 5692/71 não seja tratada como LDB, mas como um complemento ou uma atualização da Lei 4024/61.

habilitados (as) ao exercício da função e providenciava algumas estratégias nesse sentido. O texto da lei rezava que:

Art. 77 Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Compreendo que autorizar a admissão de professores (as) não habilitados (as) no sistema de ensino não significou retrocesso da lei, mas o reconhecimento das especificidades locais, uma vez que uma política em geral ultrapassa o espaço imaginado para ela, seja um sistema de ensino, como um todo, o universo de uma escola ou mesmo de uma sala de aula. Como as políticas são forjadas em todos os contextos tem-se, pois, uma revisão legal a partir do contexto da prática, ou pode-se dizer também que essa revisão se fez necessária dada a incoerência do texto da Lei 4024/61, frente ao contingente de professores (as) habilitados (as) no país nesse momento. Perseguindo a revisão do texto, a LDB 5692/71, Art. 77, continuava recomendando que:

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Percebe-se pois, um discurso que busca tentativas constantes de possibilitar a admissão de profissionais com um mínimo de escolaridade em virtude da escassez de mão de obra, é como se se tentasse esgotar as possibilidades para a contratação de pessoas que, mesmo não portando o grau exigido, fossem capazes de reger as salas de aula. O texto dessa lei permanecia recomendando que:

Art. 78 Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 80 Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida⁶.

O texto político se apresenta continuamente tentando esgotar as possíveis dificuldades a serem encontradas no seu desdobramento, na prática, nas áreas urbanas e rurais, nos lugares mais recônditos do país. O (a) professor (a) sem a habilitação para o magistério é aceito (a) em virtude da demanda existente. Entretanto, há também nesse discurso estratégias que visam a formação dos (as) professores (as) leigos (as) admitidos (as) no serviço público. Estava prevista a realização de “programas especiais de recuperação”, tendo em vista o alcance da qualificação exigida para a função. O uso do termo “recuperação” merece ressalva, visto que os (as) professores (as) são convidados (as) a recuperar, a recobrar algo que não possuíam, portanto, que não tinham como perder ou não terem alcançado. É como se estivessem em falta com a instituição empregadora. Quem estava em falta era o (a) professor (a) leigo (a) – sujeito abjeto, indesejado, mas necessário - e não o Estado, por não prover meios de formação, ou uma instituição privada qualquer, ao contratá-lo (a) sem o grau de instrução necessário.

Passados alguns anos, alguns governos e alguns programas de formação, em 1996 uma nova lei para a educação foi promulgada e o discurso em relação à formação docente ainda diz do grau exigido para o exercício do magistério (nível superior), da formação em serviço - para aqueles (as) que já exercem a função – e da admissão de professores (as) ainda com o Curso Normal Médio (LDB 9394/96).

A admissão de sujeitos portadores do diploma do Curso Normal Médio, com ressalva de que devem obter, posteriormente, o grau superior, coloca-se com impasse na própria legislação, uma vez que, ao tratar de cursos de formação inicial de professores (as) em serviço, considera-se o curso superior como formação inicial, os cursos em nível médio não são considerados. Depreende-se, portanto, que mesmo autorizado legalmente, o (a) portador (a) do Curso Normal Médio passa a ser também tratado como um (a) profissional (a) sem a formação exigida. A figura do estereótipo atinge também esse sujeito e não apenas aquele carente dessa formação em nível médio.

Ao que parece, o (a) professor (a) sem a formação exigida para o exercício da docência tornou-se um mal necessário, com admissão, contratação e função previstas em lei. Entretanto, as previsões ou antecipações presentes no texto político escrito e homologado não

⁶ Lei 5692/71, Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

foram capazes de alcançar ou atender as condições oferecidas pelos contextos locais, de forma que muitas cidades, em diversos Estados brasileiros se viram reordenando ou reorganizando a política de acordo com as contingências locais. Na próxima sessão, trago a discussão de textos acadêmicos que discutem a formação de professores (as) através de cursos em serviço no Brasil.

2.2 Formação de professores (as) e a produção nacional

Muitas são as análises acerca da Reforma da Educação brasileira, particularmente no que diz respeito aos programas e cursos de formação de professores (as), tanto inicial quanto continuada. Contudo, devemos considerar que a formação docente em momentos de reforma não é algo novo, ou numa expressão que possa ser mais adequada, a formação docente, não por acaso, é sempre apontada como o ponto nevrálgico dos problemas na educação (se não for o principal ou o pior problema), conseqüentemente, é também apontada como a melhor solução.

Meu objetivo neste momento é apresentar uma revisão da bibliografia que se propõe a analisar os discursos que versam sobre programas e cursos de formação de professores (as), principalmente, a formação em serviço, dando atenção aos limites e possibilidades levantadas em torno desse tipo de política. Atenho-me, principalmente, à formação inicial, que se configura como meu objeto de investigação.

Faz-se necessário esclarecer que a formação inicial constitui-se, por excelência, num elemento fundamental, ainda que não seja o único, para o exercício profissional. Para a docência, essa formação é obtida em cursos de licenciatura em áreas específicas (Pedagogia, História, Letras, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Enfermagem, Psicologia...). Esses cursos são oferecidos por universidades públicas e privadas, faculdades isoladas e institutos superiores de educação. É um processo no qual “ninguém se forma sozinho e no vazio, uma vez que conta com a existência de trocas, interações e experiências” (PAPI, 2005, p. 51). Os conhecimentos adquiridos nesse processo, as interações e trocas de experiência e os diferentes espaços institucionais de atuação contribuem no processo de identificação profissional.

A docência, enquanto profissão, exige uma série de requisitos, tais como formação, organização e exercício profissional à luz não apenas de destreza e habilidades que podem ser adquiridas na prática, mas também de um corpo sistematizado de conhecimentos advindos do

ensino superior. É uma função socialmente crucial e, embora o saber possa ser adquirido na prática, atualmente, é insuficiente para o exercício pleno da profissão. Apesar de haver muitas discussões sobre o tratamento da docência como profissão ou semi-profissão, não pretendo entrar nessa mescla, de forma que opto por tratá-la enquanto profissão, dadas as exigências de formação inicial e continuada para o seu exercício, bem como os esforços direcionados no sentido de jungir teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico como tentativa de caracterizá-la enquanto tal⁷.

Quando se diz da formação inicial em serviço, denota-se que é uma modalidade oferecida àquelas pessoas que já desenvolvem uma determinada função. Entretanto, no caso da docência, por tratar-se de uma profissão, o sujeito que a exerce carece de uma formação específica, de conhecimentos teóricos e metodológicos auferidos por instituições autorizadas ao desempenho desse papel, preferencialmente instituições de ensino superior.

Para além da formação inicial em serviço, há também a formação continuada em serviço. Uma modalidade que tem estado presente em programas de políticas de “revisão ou renovação pedagógica”. Essa modalidade pode ser oferecida de forma clássica, por universidades (geralmente as pós-graduações), centros de formação pedagógica e sistemas educacionais, mas também pode acontecer nos *loci* específicos, na escola, por exemplo, tomando por referência os eventos do seu cotidiano. Parece ser consensual considerar que a prática docente nos seus *loci* privilegiados, as escolas, seja uma “fonte de conhecimento que, bem trabalhada e refletida criticamente, pode contribuir para o processo de formação continuada de professores” (ALONSO, 2003, p. 177). Nos dias atuais, principalmente, o incentivo à formação continuada tem sido intenso. Inúmeros programas do governo federal ofereceram/oferecem esse tipo de formação (Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA; Gertar; Pró-Letramento; Parâmetros Curriculares em Ação, etc, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* através da Plataforma Freire), geralmente desenvolvido nas secretarias de educação municipais e estaduais. O incentivo aos (às) professores (as) passa pelo discurso da necessidade de continuar aprendendo, estudando; de melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido; pelo *ranking* entre as escolas revelados e endossados pelas avaliações externas; ainda pelos planos de carreiras que atrelam a formação continuada à progressão funcional.

Distinguindo estas especificidades, debruço-me sobre alguns textos selecionados e percebo que, de forma geral, autores (as) como Maués (2003), Krawczyk (2002), Kuenzer

⁷ Ver Veiga, 1998.

(2007), Freitas (2002, 2003), Oliveira (2008), Scheibe (2006), Souza (2006) entre outros (as), que versam sobre políticas públicas e/ou formação inicial de professores (as) em serviço enfatizam o seu caráter aligeirado, o vestibular ou processo seletivo, realizado de forma especial e restrito a um público específico, ao aproveitamento da prática pedagógica, enfim, as críticas são dirigidas às especificidades da modalidade em que os cursos acontecem. Entendo que as críticas atribuídas aos cursos lhes conferem um caráter pejorativo, trata-se de um ato discursivo no qual se corre o risco de promover uma estigmatização da modalidade em serviço e ainda a estereotipia daqueles que a procuram, nesse caso, os (as) docentes (as) já em exercício profissional. Para além desses (as) autores (as), dialogamos também com Barreiros, (2009), Dias (2009) e outros (as) autores (as) que apresentam um outro posicionamento acerca de políticas educacionais, visto que, mesmo considerando o estado, o mercado e a economia, tentam afastar-se de uma visão de política estadocêntrica e tentam, na medida do possível, contemplar a co-participação de outras instâncias da sociedade.

Ao discutir essa temática, Kuenzer (2007), Santos e Santana (2008), Silva Jr. (2003), Scheibe (2006), Maués (2003) e Freitas (2002) o fazem na perspectiva de apontar que o avanço do processo educacional no Brasil impõe-se como uma necessidade que se apresenta desde sempre e, principalmente agora, dado o momento histórico e social que estamos vivendo, o avanço de informações, conhecimentos e tecnologias. Entretanto, a política de formação inicial de professores (as) em serviço não é compreendida como uma estratégia capaz de garantir qualidade à formação.

A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), o ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior), a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e outros órgãos representativos de docentes têm um histórico de luta pela profissionalização do (a) professor (a), por cursos de formação (oferecidos por universidades), que tivessem como princípio uma “base comum nacional”, instrumento que garantiria um mínimo de igualdade de condições de formação em todo o país. Contrariamente às reivindicações, principalmente da ANFOPE, a formação de professores (as) no Brasil foi impulsionada a partir da expansão dos institutos superiores de educação e dos cursos normais superiores. Entretanto, apesar de estas instituições representarem instrumentos a serviço da reforma educacional, objetivando melhoria na qualificação do quadro docente, esse movimento provoca a retirada dos cursos de formação de professores (as) para os primeiros anos do ensino fundamental e para a educação infantil

dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas universidades. Todas as demais licenciaturas são oferecidas de forma semelhante, ou seja, pelas universidades e também fora destas.

Os ISEs (Institutos Superiores de Educação) são criticados pelas normas exigidas para a composição do seu quadro docente. Na Resolução 01/99, o CNE (Conselho Nacional de Educação) regulamenta os Institutos Superiores de Educação exigindo que seus quadros docentes sejam compostos com um mínimo de 10% de mestres (as) e doutores (as). Para as universidades essa exigência é de no mínimo 1/3. Essa diferenciação é justificada em virtude das atividades de pesquisa e extensão, que se configuram ainda como constitutivas do modelo de universidade moderna adotada no país, fincada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Um modelo que se tornou hegemônico e no qual se deposita o objetivo de “formar profissionais não apenas competentes no saber fazer, mas também competentes no investigar esse saber fazer, saber pesquisar, entender o saber profissional como sinônimo e espaço de superação do aprendido” (ROCHA, 2009, p. 54). Modelos de ensino superior que se distanciem desse tripé, ensino, pesquisa e extensão, passam a ser um elemento destoante do que se compreende como o modelo mais acertado. Assim, os ISEs que trabalham apenas, ou principalmente, com o ensino, são compreendidos como um espaço não propício à formação de professores (as).

Para Freitas (2002), a reforma educacional apresenta dois movimentos que diz serem contraditórios entre si: o movimento dos (as) educadores (as) e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos (as) profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (as) sua expressão mais perceptível. Tal como outros (as) estudiosos(as), esta autora discute os (des)caminhos das políticas de formação de professores (as), principalmente a partir da reforma da educação brasileira. Tanto a educação como a formação docente são apresentadas como “campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais” (p. 138). Essa subordinação teria como objetivo adequar os países às transformações no campo da reestruturação produtiva, ao modelo de acumulação flexível, à internacionalização do capital, à exigência de competências com base na microeletrônica.

Nesse caso, as propostas e programas pedagógicos passam a primar por um ensino que possibilite a formação de um sujeito afeito, adequado ao sistema de acumulação flexível. São cursos pautados em competências e habilidades, no saber fazer, mas também na versatilidade e dinamicidade desse saber, abrindo flanco, ou “oferecendo oportunidade” para a formação de

um (a) profissional capaz de desenvolver e se adequar a diferentes tipos e ambientes de trabalho. À medida que a especialidade é substituída por uma formação ampla, mas precária, uma vez que forma trabalhadores (as) “cujas competências são facilmente encontradas no mercado de trabalho e por toda a sorte de trabalhadores temporários, subcontratados, que apresentam baixa qualificação e alta rotatividade” (*idem*, p. 1164), não se pode denotar um avanço, uma vez que representa uma estratégia diferente de manutenção social. A rotatividade nos postos de trabalho se dá pela ocupação de funções pouco especializadas e intensificadas, de acordo com a demanda.

Apesar do sonho de uma formação geral sólida, que fornecesse um lastro de conhecimentos capaz de gerar autonomia e liberdade, ser há muito tempo acalentado por associações e sindicatos representativos de profissionais da educação, a formação geral preconizada nos discursos da reforma educacional diverge da formação pretendida, uma vez que a lógica desse modelo reside na possibilidade de o (a) trabalhador (a), ao longo de sua vida laboral, ocupar muitas e variadas funções, além das oportunidades de educação profissional. É uma tentativa de jungir teoria e prática, barrando a separação, a dicotomia e a hierarquização desses momentos. Entretanto, essa tentativa não tem se revelado exitosa, uma vez que a dicotomia não estaria nas formas de gestão e organização do trabalho, mas na separação entre propriedade dos meios de produção e a força de trabalho comercializada (FREITAS, 2002, p. 1164).

Essa é uma perspectiva que perpassa todos os níveis educacionais, desde a educação básica ao ensino superior. Todavia, no ensino superior esse movimento assume uma nova configuração, pois, através da expansão do setor privado (ISEs e faculdades isoladas) passa a uma espécie de terceira etapa da educação básica, visto que se restringe ao ensino – a pesquisa e a extensão são esquecidas ou propositalmente omitidas do currículo proposto. Dessa forma, fica postergada à pós-graduação uma formação mais avançada em conhecimentos de ciência, tecnologia e sócio-história. Kuenzer (2007, p. 1171) denomina esse movimento como sendo a “relativização da qualificação pela banalização das competências”, visto que uma educação por competências significa zelar pela “capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade” (KUENZER, 2007, p. 1170), ao invés disso, o que se tem é uma educação para o “conhecimento tácito” (p. 1169), para a resolução de “problemas da prática cotidiana”

(FREITAS, 2002, p. 139), conhecimentos demandados pelas necessidades do mercado de trabalho.

Trata-se de uma lógica que acentua as “dimensões técnico-profissionalizantes em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador” (SCHEIBE, 2006, p. 201). Assim, os conhecimentos teóricos, centrais para a docência, passam a configurar um elemento secundário no processo de formação, que nesses termos, pode ser compreendida como “um processo de preparação com base no saber fazer, subtendendo um caráter ideológico mais conformador que construtor” (SCHEIBE, 2006, p. 203). Os estudos relativos ao campo da educação seriam desconsiderados, omitidos. As aptidões, o saber fazer, a desenvoltura nesse saber fazer é que deveriam ser considerados. O caráter pragmático e instrumentalista destaca-se em detrimento da sólida formação teórica.

Essas características são compreendidas como limites apresentados pelas modalidades de ensino à distância ou semi-presencial (priva o (a) professor-aluno (a) da convivência e interação com professores (as) e outros (as) alunos (as), bem como a não convivência com o espaço da universidade), responsabilização do (a) professor (a) pela sua própria formação (indicando pois a retirada do compromisso do Estado para com a sua população), o tempo reduzido do curso, a sobrecarga de trabalho, a não vivência com a pesquisa e a extensão, entre outros (SANTOS e SANTANA, 2008; SILVA Jr., 2003; SCHEIBE, 2006; FREITAS, 2002; MAUÉS, 2003; SOMMER, 2010).

Certamente que estas são críticas procedentes. Entretanto, para além de tais características há que se considerar o grande número de professores (as) que precisavam de formação especializada, a organização e a estruturação dos cursos, o material didático orientado ao fim que se presta, o público composto por professores (as) atuantes e o compromisso dos (as) mesmos (as). Ademais, há que se considerar também que o contato com a literatura acadêmica, o incentivo à análise das práticas desenvolvidas, o compartilhamento de experiências e as atividades que contribuem para a aquisição de um capital cultural diferente do até então adquirido. Os conhecimentos obtidos, o adensamento de capital cultural, certamente atuarão como suplemento na constituição de um (a) outro (a) profissional docente, o mesmo, mas não igual. O contato promove a mescla com uma outra cultura, outros conhecimentos até então desejados, necessários, demandados, mas não acessados. Nas palavras de Hall,

À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis,

com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (2005, p. 13).

A identidade, portanto, torna-se uma “celebração móvel” (p. 13), que carece de suplemento, uma completude nunca completa, plena, cheia no seu vazio, portanto, também compreendida como um híbrido cultural, pois construída em processos contínuos de interação com o outro, com os discursos falados e escritos do outro. Tomar os cursos em serviço, sejam eles presenciais, semi-presenciais ou à distância, por seus aspectos compreendidos como negativos é apostar na construção de um estereótipo. No caso, uma modalidade de curso institucionalizada, mas diferente dos modelos de cursos regulares. Cursos que não obedecem à mesma sistemática, daí serem caracterizados como subcursos, incapazes, na sua incompletude de formar um (a) profissional dito (a) qualificado (a). O discurso do estereótipo precisa, pois, ser marcado. É necessário chamar atenção para as suas diferenças, as suas falhas, as ausências que o fariam semelhante aos cursos regulares - também incompletos, apesar de modelos.

Para a construção desse estereótipo é necessário caracterizar não apenas a modalidade de curso, mas também perceber os (as) professores (as), denominados (as) leigos (as), através do discurso, como portadores (as) de uma carência de conhecimentos pedagógicos sempre ratificada por um processo ambivalente, que pressupõe a fixação por meio da repetibilidade, pela produção de um efeito de verdade que precisa estar sempre em xeque, sempre sendo testado, comprovado, reproduzido para garantir a sua eficácia. O reconhecimento da diferença assim, esbarra na fixação do estereótipo, numa repetição que descaracteriza o outro na sua legitimidade de outro, de diferente do mesmo. Um processo que busca fixação pelo estabelecimento de hierarquias, de posições que garantam *status* de superioridade e inferioridade, de marginalização daquele que ocupa o espaço da diferença (BARREIROS, 2009).

Pensar a alteridade num processo de ambivalência induz ao questionamento de posições dogmáticas e determinísticas do preconceito e da discriminação dos estereótipos construídos historicamente seja o de raça, gênero etc e, inclusive, estereótipos profissionais, como é o caso do (a) professor (a) leigo (a), de parca escolarização, mas que se atreve a assumir uma sala de aula no papel daquele (a) que conhece, uma espécie de “estereótipo intelectual”.

Nessa discussão, o processo chamado de globalização também merece destaque, uma vez que implica a reflexão sobre o deslocamento de informações, de investimentos, de pessoas como em tempos nunca antes vistos. A informação e o conhecimento ocupam uma

posição de importância sem precedentes na história. No contexto que se descortina atualmente para a educação brasileira, mas também mundial, Melo (2000), em posição contrária a Kuenzer (2007), Scheibe (2006), Freitas (2002), e outros (as) estudiosos (as) da educação, coloca-se em defesa da formação por competências. Para essa autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) normatizou uma considerável ressignificação do processo de ensinar e aprender, a partir da prescrição de um paradigma curricular no qual os conteúdos são compreendidos como ferramentas para a produção da aprendizagem e competências por parte dos (as) alunos (as). Assim, os conteúdos deixam de ter importância em si mesmos, e devem promover uma espécie de conhecimento que possa ser mobilizado no agir e no tomar decisões em situações concretas, novas e, por vezes, inesperadas. Nas palavras dessa autora, o ensino por competências se justifica porque “situações da vida real envolvem sempre um componente imponderável e imprevisível. No ensino, isso é mais que verdadeiro” (MELO, 2000, p. 104).

Nessa perspectiva, o (a) professor (a) precisaria “fazer ajustes permanentes em suas ações” (*idem, ibidem*). Tais ajustes passariam pela formação, tanto inicial quanto continuada. Partindo do pressuposto de uma identidade profissional contingente, que está sempre em formação, que tem na falta o seu elemento constitutivo, não seria prudente esperar que um curso superior, independentemente da área, formasse um (a) profissional em toda a sua complexidade, completude, inteireza e, portanto, que este (a) não mais precisasse de novos conhecimentos, que estivesse pronto para toda e qualquer situação ou desafio que se apresentasse no exercício da profissão. Seria, portanto, pressupor a possibilidade de formar integralmente e isso vai de encontro à constituição do processo identitário como um híbrido. Nenhum curso, seja básico, seja superior, independentemente da instituição ofertante – centros de excelência ou periféricos, cursos nobres ou não - e dos conteúdos estudados, é capaz de conferir essa formação. O aprender é um processo contínuo que se dá ao longo da vida pessoal e profissional. Os acontecimentos não estão previamente colocados, existe a contingência, o acaso, os imprevistos, a experimentação e, certamente, uma formação continuada no próprio *locus* de trabalho (no caso da formação continuada específica da profissão) e, por vezes, esta formação pode ser oferecida em cursos disponibilizados por instituições especializadas na área (CANDAU, 1999).

Se a proposição de outros espaços para a formação de professores (as), que não as universidades, tem gerado discussões calorosas, também as tem gerado a proposição de novas orientações curriculares. Para Melo (2000), a forma como os currículos das licenciaturas estão

organizados não aprofundam, nem tampouco ampliam, os conhecimentos a serem transmitidos aos (às) alunos (as) da educação básica, contrariamente, os conhecimentos considerados atentam para a formação do pesquisador (a) e não do professor (a) e alerta para a construção de uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdos, corroborando a máxima “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Essa autora sugere, ainda, que os cursos de formação de professores (as) sejam oferecidos por instituições privadas que obedeçam a determinados parâmetros de qualidade, pois “seria inviável para o poder público financiar, pelos preços de universidades ‘nobres’, a formação de seus professores de educação básica” (MELO, 2000, p. 101), até mesmo pela grande quantidade de pessoas que exercem a docência. A sugestão é de que a formação inicial dos (as) docentes (as) dos primeiros anos da educação básica aconteça tomando como modelo a proposta curricular do Curso Normal Superior, privilegiando o estudo dos conhecimentos próprios aos referidos anos e à transposição didática. Ou seja, construir em nível superior o modelo normal em nível médio já oferecido no país. Esse posicionamento pressupõe o fim do Curso de Pedagogia e, segundo Freitas (1992), pode-se até vislumbrar a possibilidade de uma maior precarização no ensino dos anos iniciais, uma vez que os responsáveis pela sua oferta, pelo fazer docente seriam técnicos (as), ou simplesmente, “práticos” (as) (*idem*), especialistas no saber fazer.

Essa necessidade de repensar a formação docente não se circunscreve apenas ao Brasil, uma vez que a formação de professores (as) para o ensino fundamental é apontada como aspecto fundamental para o desenvolvimento de um modelo de educação que contribua positivamente para o crescimento econômico do país e, principalmente, para o combate à pobreza. Esta é uma demanda que aparece no documento do Fórum Mundial de Educação, Dakar (2001). Em sua estratégia n. 09 estão previstas algumas metas a serem alcançadas pelos países em desenvolvimento até 2015, dentre estas estão o incentivo à participação do povo através de representações de segmentos diversos, prioridade na educação fundamental, principalmente de meninas e a equidade de gênero, além do combate à pobreza.

As metas apresentadas em Dakar são provenientes da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, e são colocadas como um compromisso coletivo para a ação. Sendo um projeto que abrange várias nações, a coletividade deve configurar como condição ao seu acontecimento, mas faz-se necessário atentar para o fato de que a participação não acontece por meio de imposição ou intervenção, ou mesmo adaptação de um grande projeto a realidades diferentes, por sujeitos diferentes e para pessoas também diferentes.

Mesmo considerando uma internacionalização de políticas públicas educacionais (MEYER, *apud* DALE, 2004) ou uma agenda política global (*idem*), e que tais políticas tenham como parceiros organismos internacionais, multilaterais e agências de fomento, pressupor a ascendência ou domínio do capital internacional, através desses organismos é acreditar na manutenção das diferenças entre as classes sociais. O (a) professor (a) ficaria relegado (a) à função de intelectual adequado (a) à conformação das massas à cultura capitalista – à pedagogia das competências (SILVA, 2005). Assim, não há possibilidade de subversão da minoria, de deslocamento dentro da estrutura.

Isso significa crer numa política verticalizada, hierarquizada, na qual as questões referentes à cultura caracterizam-se enquanto reflexo do econômico, sendo determinadas por este. Significa também a permanência ou retorno do binário dominador/dominado, senhor/escravo numa concordância mútua, ainda que conflituosa, de posições. A concordância imparcial às políticas educacionais ficaria por conta das “consciências alienadas”, claro que no lugar das subalternas, que precisariam ser educadas para a “emancipação”, enquanto sinônimo de libertação do jugo da classe dominante. O conflito existente aconteceria entre inimigos que lutam pela hegemonia, pela tomada do poder. Pela inversão de posições no processo de construção da estrutura social.

Seria uma estrutura com dois pólos, numa concepção de estrutura que guarda em si uma concepção de diferença específica que se constitui a partir de uma fronteira de exclusão. Nesse caso, a exclusão do “outro” que deve ser eliminado. O inimigo, representante do que não é bom ocupa a posição do diferente, do oposto.

Ampliar o entendimento de fechamento da estrutura, considerar a possibilidade de uma estrutura não fechada, não determinista, não significa desconsiderar a importância do econômico nas políticas locais, nacionais e mesmo internacionais, mas considerar outros fatores na discussão e no fechamento, apenas provisório, da estrutura. Também não significa, como quer Freitas (2002), exultar a perda de referências e as incertezas como sendo atributos de mentes abertas, dispostas às novas ideias e referenciais que tentam desconstruir, ou melhor, desmantelar a história dos movimentos dos (as) educadores (as) em prol da sua formação e profissionalização.

Pressupondo o descontínuo, a não linearidade na produção de uma política e sua consequente implementação, mas num contínuo que implica também a sua recriação, defendo que um texto político pode ser compreendido como uma tentativa de resolução de determinados problemas de uma categoria ou mesmo de um povo. Todavia, tentativa não

significa êxito, tampouco significa o apagamento de novas necessidades ou a resolução de todas as necessidades de forma irrestrita, posto redundar num consenso de satisfação constante. E, num movimento de consenso irrestrito, corre-se o risco de retorno a uma espécie de ditadura na qual o dissenso é visto como o inimigo a ser extirpado. A satisfação total encerra um sentido de completude, de impossibilidade da existência do diferente, do insatisfeito que, ao invés de ter a sua insatisfação extirpada, a colocaria num processo de negociação. Um processo obviamente marcado por relações de poder, relações conflitivas entre sujeitos, ideias, posições, discursos que tencionam a hegemonia, a articulação forte entre aqueles que buscam propósitos similares. A constituição, portanto, de cadeias de equivalências.

A partir dos anos 1980, com a ruptura do pensamento tecnicista, até então predominante na área educacional, os (as) educadores (as) – professores (as) e técnicos (as) na área – passaram a produzir e evidenciar concepções sobre o processo de formação docente. O cunho sócio-histórico, o desenvolvimento de uma consciência crítica, uma formação de caráter amplo e emancipador que tenha como meta a superação da dicotomia entre professores (as), especialistas e generalistas, Pedagogia e licenciaturas, foram a tônica da luta pela profissionalização docente. A concepção de profissional da educação, com a docência e o trabalho pedagógico como particularidade e especificidade, surge a partir da teorização e mudanças no campo escolar, bem como a reivindicação de gestão democrática da escola e da educação em todos os seus níveis, inclusive a autonomia universitária.

Ainda que esta proposta tenha se apresentado e ainda se apresente com muita ênfase e tenha representado um avanço ao pensamento tecnicista, do ponto de vista da teoria pós-colonialista, a pressuposição de uma concepção de identidade previamente determinada do sujeito educador, professor ou especialista, um sujeito consciente de si mesmo, de suas certezas em relação à educação, à sociedade, a um tipo ideal de escola, de democracia, revela uma tentativa de fechamento de significações impossível. Uma vez que, dada a falta inerente à constituição do sujeito, não há como alcançar essa proposta ideal de escola, de sujeito, de sociedade e mesmo de democracia.

O próprio processo de preenchimento dos significantes que sustentam e embasam essa perspectiva de educação é precário frente à impossibilidade de fixação de sentidos, bem como do exterior constitutivo contra o qual se travaria uma luta hegemônica. Nesse caso, elementos representantes da sujeição ao capitalismo, à alienação da classe trabalhadora, à exploração do trabalho, entre outros. Determinados princípios ou valores preconizados que precisariam de

um exterior constitutivo para que pudessem fazer sentido, um outro contra o qual pudessem ser colocados, um diferente, um abjeto, indesejado. Se por um lado esse outro precisaria ser perene, fixo, estaria também sujeito à extirpação e, portanto, um outro significante precisaria ocupar o espaço da “coisa” contra a qual os esforços seriam envidados.

Mesmo optando por uma perspectiva de análise diferente, reconheço que esse movimento por uma nova concepção de educação contribuiu substantivamente para o avanço teórico nas discussões e também para as próprias políticas de formação de professores (as).

Ancorada em Bourdoncle (1994), Maués (2003) denomina de “universitarização” a exigência de formação em nível superior aos (às) professores (as) da educação básica, visando o aprofundamento dos conhecimentos específicos da área e um melhor domínio no exercício do magistério. Através desse processo, busca-se características próprias da profissionalização, ou seja, um saber científico, desenvolvido pela universidade, enquanto instituição mister de ensino e produção de conhecimento – o que confere uma forte ligação entre a universidade e a profissionalização. O saber, reconhecido socialmente como legítimo, é o saber produzido pelas comunidades epistêmicas (BALL, 1994; LOPES, 2008) que garantem a divulgação, circulação e compra de suas idéias e/ou supostas alternativas para os problemas na área de educação. Vale salientar que esta estratégia é também válida para a produção de conhecimentos para todas as áreas.

As comunidades epistêmicas - “conceito construído com a intenção de entender as influências sobre o Estado exercida por grupos de especialistas” (LOPES, 2006b, p. 144) - não raramente, são constituídas por intelectuais que desenvolvem suas atividades nas universidades públicas e/ou privadas, o que não implica em ideias homogêneas e consensuais, não necessariamente os intelectuais são cientistas, podem ser políticos, empresários de variados ramos, administradores, engenheiros, banqueiros, enfim, por pessoas de formação e atuação bastante variadas. Além das universidades, os intelectuais e técnicos também atuam no assessoramento a governos e instituições financeiras, por isso é possível perceber que as ideias apresentadas em políticas, projetos e planos de países e instituições diversas não podem ser classificadas como originais e, não dificilmente, são convergentes entre si. Apoiando-se em Antoniades (2003), Lopes (2006b) diz que esse conceito “busca, portanto, situar as relações entre saber e poder que intervêm nas políticas, especialmente no contexto das relações internacionais” (p. 144) sem, no entanto, desconsiderar a participação do Estado nesse processo.

Sendo as comunidades epistêmicas, grupos seletos - constituídos por renomados estudiosos e/ou profissionais em áreas específicas - que compartilham de uma mesma posição, concepção, valores, crenças, regimes de verdade e, no âmbito da política, lutam, reivindicam pela hegemonização de suas ideias (*idem*), no caso de políticas de formação docente, basta verificar as personalidades que assinam os pareceres, que endossam as leis, as diretrizes, os programas e projetos e buscam as suas articulações políticas e profissionais e saberemos que as ideias apresentadas nos documentos são, em certa medida, as ideias defendidas pelas comunidades epistêmicas da qual fazem parte, mas também de tantas outras que apresentam reivindicações diferentes, como uma espécie de consenso conflituoso, no qual o deslizamento de sentidos é incontrolável (BALL, 1994; LOPES e MACEDO, 2011b).

Estudos realizados por Dias (2009) corroboram a presença cada vez mais permanente de ações das comunidades epistêmicas no processo de produção e difusão de políticas educacionais, visto que contribuem com o conhecimento político sistematizado em áreas e/ou setores específicos. As contribuições, por vezes, influenciam a redefinição de agendas políticas, o interesse do Estado, bem como as pautas de negociações entre diversos sujeitos e cadeias de equivalências.

A circulação de ideias e possíveis soluções apontadas pelas comunidades epistêmicas não são, ou permanecem circunscritas a um único país, a um único local. Há uma espécie de sintonia entre os discursos nacionais e internacionais. Na política de formação de professores (as) alguns discursos são comuns e, inclusive, recomendados por organismos internacionais. Dentre estes, destacam-se: o uso (ou incentivo) da educação à distância e das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), formação docente com ênfase nas competências e incentivo à pesquisa da própria prática, desenvolvimento da autonomia profissional, relevância da profissionalização, constituição de valores éticos, políticos e estéticos, necessidade do trabalho coletivo no ambiente escolar, formação permanente, vínculo entre os conteúdos curriculares e o mundo do trabalho, entre outros (BELLO, 2008). Esta sintonia é o que Dale (2004) aborda como sendo uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), através da qual tenta demonstrar como uma espécie de força supranacional interfere nos sistemas educativos nacionais, ainda que as políticas sejam bastante influenciadas pelo local.

Nesse sentido, a criação de políticas públicas nacionais pode ser entendida como um processo de 'bricolagem', "um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e

testadas” (BALL, 2001, p. 102). Em documentos tais como o Relatório Jackes Delors (2004), o Relatório de Dakar (2001), os encaminhamentos do Fórum Social Mundial (2007), as proposições para uma Agenda 21 global (2004) e nas negociações realizadas em reuniões entre líderes mundiais não é difícil perceber esse empréstimo de ideias e projetos políticos entre países ou mesmo entre espaços localizados dentro de um mesmo país, uma vez que funcionam como uma espécie de investimento em tudo aquilo que ofereça chances de funcionar, que apresentem alternativas para determinados problemas a curto, médio e/ou longo prazo. São suscetíveis aos efeitos da globalização, algumas políticas mais que outras, por não estarem desvinculadas da economia. Pode-se até dizer que algumas políticas educacionais são bastante frágeis, correm o risco de funcionar ou não, todavia, são retrabalhadas, reorganizadas, repensadas, aperfeiçoadas a partir de influências, produção e “compartilhamento” de textos, numa espécie de “bricolagem”, um movimento de recontextualização das proposições políticas a partir de estudos e diagnósticos de problemas e das aptidões locais, da reinterpretação, concepção e interesses das comunidades epistêmicas de cada espaço.

A prática da bricolagem ou hibridização de políticas - em que a mesma política parece ser replicada em locais diferentes com uma leve mudança na sua conformação – deve ser considerada não como um processo de homogeneização, ainda que esta seja uma tendência cultural compreendida por muitos estudiosos como “dominante”. A não homogeneização é reivindicada a partir dos efeitos diferenciadores da globalização entre as sociedades, ou mesmo no interior de uma nação ou ainda de grupos sociais menos extensos (HALL, 2003). Desconsiderar a homogeneização como uma tendência seria leviandade, uma vez que estaríamos tratando com desatenção as tentativas de controle ou colonização do poder econômico, social e cultural por parte de nações ou culturas que ocuparam historicamente a posição de dominante, de superior, de colonizador. Contudo, a homogeneização não é a única via da globalização, posto que este movimento não consegue apagar as diferenças; o movimento realizado acontece como uma tentativa de apagamento, mas este não é possível, funciona como uma espécie de “sistema de *con-formação* da diferença, em vez de um sinônimo conveniente de obliteração da diferença” (p. 59, grifos do autor). A globalização, ainda que consideremos a extensão e intensidade dos seus efeitos, não pode saturar tudo ao seu entorno, muitas “coisas” escapam ao seu controle, muitos movimentos, muitas tendências, abrindo a possibilidade para as resistências exitosas.

Por exemplo, as posições de organismos internacionais e nacionais nos diversos documentos que produzem são redimensionadas a partir de dados de pesquisas – de produção própria, encomendadas a terceiros, ou mesmo resultados de pesquisa de entidades parceiras ou não – realizadas após a implementação de políticas ainda em curso ou já efetuadas, que apresentam elementos que sugerem demandas para a criação de outras políticas.

Krawczyk (2002), ao analisar alguns documentos, avaliações e proposições, de organismos tais como Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Programa de Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), BID e o Instituto Internacional de Planejamento da Educação da UNESCO (IIP/UNESCO), aponta temas que demandam preocupação por parte desses organismos. Os temas estão distribuídos, nos documentos analisados, em três dimensões de sustentabilidade das reformas educacionais: política, técnica e financeira.

No que se refere ao político, Krawczyk (2002) constata uma recomendação no sentido da constituição de alianças que possam conferir sustentabilidade às reformas, principalmente no tocante à presença do setor privado na área educacional que aparece como bastante positivo – as escolas privadas, de acordo com os relatórios avaliativos, oferecem uma melhor qualidade de ensino do que as escolas públicas, inclusive no que respeita o ensino superior, deduz-se, portanto, que às famílias sejam ofertadas “bolsas/vale-educação”, para que elas possam escolher o *locus* de formação de seus (as) filhos (as) – e à resistência de entidades representativas, tais como os sindicatos, as recomendações é de que se promova diálogos e negociações. Para Krawczyk (*idem*) os responsáveis pelas avaliações e proposituras esquecem dos danos sofridos pelos professores (as), ou seja, “a substituição de políticas de profissionalização docente por modalidades de ensino com meios eletrônicos e materiais de auto-aprendizagem” (p.46), considerados inovadores e de baixo custo e a política salarial, que aparece como um problema na gestão orçamentária, a alternativa é a criação de fundos que proporcionem melhorias no salário – a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), hoje Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A estabilidade profissional também é apresentada, nesses documentos, como sendo um problema por dificultar a flexibilidade na contratação de professores (as).

Na dimensão técnica, a autora aponta que o modelo de gestão educacional, através da descentralização e da autonomia escolar, foi considerado, pelos organismos internacionais, como exitoso, ainda que os resultados de desempenho tenham sido modestos. Uma demanda

sentida por parte dos analistas refere-se a uma formação alternativa, dada a especificidade da nova função, gestão educacional, para tanto são indicadas algumas competências imprescindíveis à formação - trabalho de equipe, liderança, comunicação, criatividade e autonomia na negociação e resolução de problemas, otimização de oportunidades e compromisso com a equidade social.

Quanto à dimensão financeira, nas palavras de Krawczyk (p. 52) “continua sendo um dos temas que mais ocupam a atenção dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial e da CEPAL”. A discussão centra-se na redefinição de critérios do orçamento público e no fortalecimento das estratégias de financiamento e gestão, a ênfase está em otimizar recursos com o máximo de rendimento escolar. Para esta autora, nos documentos analisados encontra-se presente o reconhecimento, por parte da CEPAL e outros organismos internacionais, da escassez de recursos, todavia, a ênfase recai sobre a má utilização dos recursos disponíveis, uma vez que estes não são otimizados no sentido de potencializar o rendimento educativo. São destacados, nas avaliações dos organismos internacionais, os seguintes problemas: carência de um sistema de controle de contas, carência também de uma política salarial que relacione remuneração e desempenho docente e, um outro que nos remete às reflexões de Melo (2000) sobre o sistema educacional brasileiro, a absorção desproporcional de recursos pelo ensino superior e a falta de equidade na obtenção de subsídios universitários.

No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001⁸, o Banco Mundial constata um certo afastamento da relação entre nível de escolarização e desenvolvimento econômico - uma questão bastante contundente em documentos tais como o Relatório Jackes Delors (2004) e o Relatório de Dakar (2001). Para além do educacional, outros elementos passam a ser considerados como condição para a redução da pobreza e das desigualdades sociais. Elementos como ambientes adversos, que produzem resultados tais como aumento do desemprego e desastres naturais, passam a chamar a atenção nos setores sociais mais vulneráveis ou de risco. Um exemplo de política eficiente citada pelo Banco Mundial é o Programa Bolsa Escola, implementado aqui no Brasil (KRAWCZYK, 2002), por considerar os gastos privados das famílias que enviam seus filhos à escola – transporte, fardamento, material escolar etc.

Ainda que outros aspectos sociais e naturais passem a ser considerados para o êxito de determinadas políticas educacionais e o consequente combate à pobreza, o cenário político,

⁸ Ver Krawczyk (2002).

social e econômico que se descortina é de aprisionamento das “possibilidades de transformação da educação em prol de uma sociedade mais justa e igualitária” (*idem*, p. 59). Os diagnósticos e estudos realizados nos países de economia frágil parecem funcionar como um elemento que justifica e legitima as intervenções de organismos e agências multilaterais, bem como simbolizam, senão a colonização, o avanço dos imperativos da política econômica sobre as políticas educacionais.

Reconheço os efeitos homogeneizadores da globalização tanto na política, como na economia, na cultura e obviamente também na educação, ou melhor dizendo, a tentativa de se alcançar esses efeitos, uma vez que a história, o contexto e as questões locais que envolvem cada país são bastante peculiares, apresentam uma dinâmica própria e, portanto, ainda que haja um processo de convergência de políticas educativas e de bem estar social, como nos levam a crer os documentos analisados por Krawczyk (2002.) e outros (as) estudiosos (as) na área, em cada espaço a política educacional implementada vai assumir ares próprios, pois a sua produção e implementação estará sujeita aos significados que lhes serão atribuídos pelas cadeias de equivalência e contingências locais.

Minas Gerais, por exemplo, funcionou como laboratório na implementação de projetos que, posteriormente, foram estendidos para o restante do país (década de 1950). Nos anos 1990 este Estado também foi pioneiro na implementação de projetos na área educacional. O Pacto de Minas Gerais pela Educação, de acordo com Gajardo (2000), foi reconhecido pelo PREAL pelo seu caráter positivo devido à presença ativa do setor privado bem como pelo incentivo à mobilização da sociedade através de sindicatos, igreja, associações de professores (as) e de dirigentes da educação, movimentos em defesa da criança, empresários (as) etc nas ações educativas. Pode-se dizer que o povo mineiro estava mobilizado sob o *slogan* “Educação de Qualidade para Todos e Todos pela Qualidade da Educação” (Pacto Minas pela educação, 1994, p. 4) um significante vazio que servia como guarda-chuva, não para uma identidade única, mas para um processo de identificação comum através da convergência de demandas aproximadas tais como acesso e permanência na escola, gestão democrática, valorização do (a) profissional da educação e melhoria das condições da escola e do ensino tendo em vista a viabilização do sucesso escolar.

Após a aprovação da Lei 9.394/96 Minas Gerais, que já vinha num processo de reforma educacional em que a qualificação de professores (as) tinha uma tônica especial, propôs o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores (as), cujo objetivo era formar, em nível superior na modalidade à distância, mais de 14.000 professores (as) das redes

pública estadual e pública municipal. Para Barbosa (2006), a organização do Projeto Veredas visava à garantia das competências, habilidades, valores éticos e morais requeridos para o perfil profissional do docente no momento atual. O projeto foi elaborado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI).

Barbosa (*idem*), Brito (2008) e Oliveira (2008) discutem o desenvolvimento desse projeto sob perspectivas diferentes, mas convergentes em alguns pontos. O Projeto Veredas é adjetivado como sendo ousado e ambicioso em virtude da meta de abrangência, da gestão consorciada entre 18 Instituições de Ensino Superior (IES), pela centralização na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) e pela própria implementação das IES. O modelo de formação é compreendido como sendo um modelo de formação em massa que se por um lado representa a democratização do acesso ao ensino superior, por outro, representa também “a possibilidade de ensino favorável à minimização da falta de qualificação dos professores brasileiros, utilizada em programas de certificação de larga escala” (OLIVEIRA, 2008, p. 13). Para as autoras, esse modelo de política funciona segundo os requerimentos, senão prescrições, epistemológicos, éticos e políticos de agências internacionais com destaque para o Banco Mundial e a UNESCO.

Este projeto também se destaca pelo uso das TIC. Mesmo considerando o potencial de utilização dessa tecnologia, em países periféricos, essa ferramenta é apontada por Oliveira (*idem*) como um recurso largamente utilizado, o que por vezes, justifica a ausência do (a) professor (a) em sala de aula. Para essa autora, ainda que a presença do (a) professor (a) formador (a) não garanta a qualidade do ensino e da aprendizagem, a ausência desse (a) profissional, ou melhor, a assistência, realizada a distância, não é percebida como sendo suficiente ou mesmo satisfatória para cursos de formação inicial para professores (a) do ensino fundamental, ou mesmo para outras licenciaturas. Barbosa (2006), por sua vez, ressalta o uso das TIC no processo de formação de professores (as), uma vez que esse recurso diminui as dificuldades de uma formação presencial, para aqueles cuja extensão territorial configura como empecilho, além do fato de atender a uma maior demanda e possibilitar um acesso mínimo aos recursos tecnológicos, compreendidos por essa autora como um “direito básico do cidadão” (p. 40). Penso que não deve ser objetivo do uso das TIC a substituição do (a) professor (a) por recursos tecnológicos, mas ao serem recontextualizadas na educação deveriam oferecer recursos para adensamento do processo pedagógico, funcionariam como suporte, apoio e não como essência no processo.

Além de Minas Gerais, também merecem destaque os projetos de formação de professores em regime especial desenvolvidos por universidades dos Estados do Mato Grosso – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – e do Amazonas – Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Tanto o Mato Grosso, quanto o Amazonas, são estados brasileiros de grande extensão territorial, intensa vegetação e rios caudalosos que dificultam a locomoção dos seus habitantes. A UFMT foi precursora na oferta de cursos de graduação à distância, possibilitando o acesso à licenciatura à população do interior do Estado. De acordo com Gatti, Barreto e André, (2011, p. 113) “com metodologia bem circunstanciada, pessoal preparado, materiais adequados, pólos equipados, parcerias com secretarias de educação”, a UFMT consolidou sua tradição de trabalho na modalidade de ensino à distância. Por ser pioneira, a UFMT assessorou a implementação de cursos à distância na Universidade Estadual do Maranhão, nas Universidades Federais de Ouro Preto, Espírito Santo e de Caxias do Sul.

Já a UEA, oferece o Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação (PROFORMAR) - Curso Normal Superior -, em serviço, de forma telepresencial, também conhecida como presencial mediado. As aulas seguem um roteiro e são transmitidas via satélite, ao vivo, por professores (as) titulares – responsáveis pela elaboração do material didático, juntamente com uma equipe de tecnologia educacional e comunicação social. A interação entre os (as) professores (as) titulares e os (as) professores (as) cursistas é realizada através de uma central de atendimento que seleciona e envia questões, dos (as) professores (as) cursistas, a serem respondidas pelos (as) professores (as) titulares, ao vivo, via satélite, ou por meio de internet ou fax.

Compreendo que os Projetos Veredas, PROFORMAR, e os cursos à distância oferecidos pela UFMT são experiências exitosas na perspectiva de cursos em serviço. Compreendo, também, que as críticas à política de formação inicial em serviço são bastante pertinentes, entretanto, os efeitos e resultados dos cursos de formação, presenciais, à distância ou semi-presenciais, ultrapassam a formação profissional e passam a funcionar também como elementos constitutivos das identidades pessoais dos professores (as) –alunos (as)/professores (as)-cursistas. Identidades não consensuais, mas conflitivas, não originais, mas hibridizadas e constituídas a partir da falta, posto a impossibilidade de alcance da unicidade, da completude.

Tentar perceber aspectos para além da negação histórica da profissionalização do magistério no Brasil pelo discurso da incapacidade atribuída aos (às) professores (as) leigos (as), um discurso que os (as) desprestigia, ao mesmo tempo em que não lhes oferece alternativas outras de formação, nesse caso, alternativas exequíveis, é também minha meta

neste trabalho. Para tanto, na próxima sessão, discuto mais detidamente a oferta dessa formação em serviço nas universidades brasileiras, tomando como base o método do ciclo de políticas e a teoria do discurso.

2.3 Formação de Professores (as) em Serviço: uma alternativa emergencial

A preocupação com a formação de professores (as) é tema recorrente em reuniões e fóruns mundiais sobre educação. Também nos eventos científicos esse é um tema recorrente e muito concorrido, principalmente a partir dos anos 1990, quando o Brasil acirrou a criação de alternativas para a formação inicial de professores (as), na tentativa de atender aos acordos e metas firmados internacionalmente para a educação no século XXI.

Assim, os cursos de formação de professores (as) são reformulados de maneira a se coadunarem com as propostas da reforma educacional em andamento. Além da reformulação, novos cursos são criados, coloco como exemplo os cursos de Pedagogia em serviço – criados no contexto da reforma como alternativa para a qualificação de professores (as) leigos (as) que atuavam nos anos iniciais da educação básica.

No quadro a seguir, trago um levantamento dos cursos em serviço oferecidos no Brasil por universidades públicas, estaduais e federais:

Quadro 02: Programas de Formação de Professores (as) em Serviço⁹ (ano referência 2011)

Região	Estado	IES	Programa	Estrutura Curricular/Modalidade	Início/Duração	Oferta de Vagas	Local	Quadro Docente
Norte	AC	UFAC	PEFPEI	Modular/Presencial	2002/07 Semestres	2.825	Campi /núcleos da UFAC	Docentes da UFAC
			PEFPEB Licenciaturas diversas	Modular/Presencial	2003/07	---	Campi /núcleos da UFAC	Docentes da UFAC
	AM	UFAM	PEFD RP	Modular/Presencial	1999/10 Semestres	3.757 (formados)	Campi /núcleos da UFAC	Docentes da UFAM
		UEA	PROFORMAR (Normal Superior)	Disciplinar/Telepresencial	2002/06 Semestres	Conforme demanda	Municípios parceiros	Docentes da UEA
	PA	UFPA ¹⁰	Pedagogia	Modular/Presencial	2001/06 Semestres	Conforme convênios	Campi /núcleos nos municípios	Docentes da UFPA
	TO	UNITINS	PGRE Pedagogia e outras licenciaturas	Modular/Semi-presencial	1998/08 Semestres	Conforme demanda	Pólos Regionais de Ensino	Professores da UNITINS e tutores
	RO	UNITINS	PGRE (Normal Superior)	Disciplinar/Telepresencial	2001/2.810 h	Conforme convênios	Municípios parceiros	Docentes da UNITINS e tutores
			Pedagogia	Modular/EAD	2006/07-08 Semestres	Conforme convênio	Municípios parceiros	Docentes da UNITINS e tutores
	RR* ¹¹	UFRR	---	---	---	---	---	---
AP*	UNIFAP	---	---	---	---	---	---	
Nordeste	MA	UFMA	PROEB (Pedagogia e outras licenciaturas)	Disciplinar/Presencial	1998/06 Semestres	Conforme convênio	Municípios parceiros	Docentes da UFMA
	Cont. Quadro PI	UESPI ¹²	Pedagogia – Regime Especial	Modular/Semi-presencial	1999/08 Semestres	Conforme convênio	Campi/Núcleos da UESPI	Docentes da UESPI
	CE	UECE/UFC E/UVA/URCA	Magister (Pedagogia e outras licenciaturas)	Modular/À distância	2000/08 Semestres	1.082 (formados)	Municípios parceiros	Docentes da UECE/UFC E e tutores
		UVA ¹³	Pedagogia e outras licenciaturas	Modular/Semi-presencial	1998	Conforme demanda	Municípios	Docentes efetivos e substitutos da UVA
	RN	UFRN	Pró-Básica	Disciplinar/Presencial	1997/06 Semestres	Conforme convênio	Municípios parceiros	Docentes da UFRN e Coord. Pedagógicos
UERN		Pedagogia	Disciplinar/Presencial	2003/06	Conforme	Núcleos	Docentes	

⁹ Para a seleção de cursos/programas de formação de professores (as) em serviço, optei por aqueles oferecidos por instituições públicas federais e estaduais. A exceção, nesse critério, refere-se ao Projeto Veredas, que contou com a participação de instituições privadas e a participação da PUCSP na oferta do PEC.

¹⁰ Atualmente esta universidade oferece 16 licenciaturas através da Plataforma Freire.

¹¹* Na UFRR e na UNIFAP não encontrei dados sobre a existência de cursos de formação de professores em serviço, entretanto, constam nos seus sites, licenciaturas atualmente oferecidas através da Plataforma Freire.

¹² Esta universidade oferece outras licenciaturas, através da Plataforma Freire.

¹³ Atualmente, essa instituição já não solicita comprovação de exercício na docência como requisito de acesso às licenciaturas em serviço.

					Semestres	convênio	avançados e campi da UERN	da UERN	
PB	UFPB	PEC (Pedagogia e outras licenciaturas)	RP	Disciplinar/Presencial	1999/04 Semestres	Vagas remanescentes do vestibular	Campi da UFPB	Docentes da UFPB	
	UFCG	PEC (Pedagogia e outras licenciaturas)	RP	Disciplinar/Presencial	1999/04 Semestres	Vagas remanescentes do vestibular	Campi da UFCG	Docentes da UFCG	
	UEPB	Pedagogia em Regime Especial		Modular/Semi-presencial	2002/de 04 a 06 Semestres	Conforme convênio	Municípios parceiros	Docentes efetivos, substitutos e aposentados da UEPB	
	UVA ¹⁴ (Fora de sede)	Pedagogia e outras licenciaturas		Modular/Semi-presencial	1999	Conforme demanda	Municípios parceiros	Docentes substitutos da UVA	
	PE	UPE	PROGRAPE	Disciplinar/Presencial	2000/de 04 a 06 Semestres	Conforme convênio	Pólos nos municípios	Docentes da UFE	
	AL	UFAL	Pedagogia	Modular/EAD	1996/08 Semestres	900 (por entrada)	Pólos nos municípios	Orient. Acadêmicos (presenciais), Coord. Geral.	
	SE	UFS ¹⁵	Programa de Qualificação Docente		Disciplinar/Presencial	1997/08 Semestres	200 (Por entrada)	Municípios parceiros	Docentes da UFS
		UVA (Fora de sede)	Pedagogia e outras licenciaturas		Modular/Semi-presencial	1999	Conforme demanda	Municípios	Docentes substitutos da UVA
	BA	UFBA ¹⁶	Pedagogia		Modular/semi-presencial	2004/06 Semestres	300 (por entrada)	Municípios parceiros	Docentes e pós-graduandos da UFBA/tutores
	Sul	Cont. Quadro	UEPG ¹⁷	Normal Superior	Modular/EAD	2000/ 26 meses	600 a 900 (por entrada)	Municípios parceiros	Tutores, coord. e estagiários
PR		UDESC	Pedagogia	Disciplinar/Semi-presencial	1999/08 Semestres	Conforme demanda	Núcleos Pedagógicos	Professores da UDESC, tutores e supervisores regionais	
RS		UFPe ¹⁸	Pedagogia		Disciplinar/EAD	1995/08 Semestres	Conforme convênio	Municípios parceiros	Docentes da UFPe
		UFRGS ¹⁹	Pedagogia		Disciplinar/EAD	2006/08 semestres	400 (80/pólo)	Pólos	Docentes e tutores da UFRGS
Sudeste	MG	18 Instituições (públicas e privadas)	Projeto Veredas – Pedagogia -Normal Superior	Modular/EAD	2002-2005 07 semestres	14.136 (13.749 concluintes)	pólos regionais e sub-pólos – 54 municípios	Docentes das 18 instituições e tutores	
		UFES	Pró-Formar (1ª a	Modular/EAD	2002/07	100 (por	Centros	Docentes	

¹⁴ De acordo com a secretaria dessa instituição, na Paraíba excede em 20.000 o número de pessoas que concluíram os seus cursos de licenciatura.

¹⁵ Atualmente, a UFS oferece EAD em Letras/Português, História, Geografia, Química, Física, Matemática, Biologia, Administração,

¹⁶ Atualmente, essa universidade oferece EAD em Letras/Libras.

¹⁷ Atualmente, essa universidade oferece EAD em História, Letras/Espanhol e Geografia.

¹⁸ Essa universidade também oferece EAD em Matemática, Espanhol e Educação no Campo.

¹⁹ Essa universidade também oferece EAD em Administração, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Letras/Inglês, Matemática e Música.

	ES		4ª Série)		semestres	entrada)	regionais e municípios	da UFES e Orient. Pedagógicos	
		UFES/UFO P/UNEMAT/UFMS/UFESJ/UFLA ²⁰	Pró-Formar (Educação Infantil)	Modular/EAD	2005/08 Semestres	200	Centros regionais e municípios	Docentes do Consorcio	
	RJ	UERJ/UFRRJ/UNIRIO/UFENF	CEDERJ ²¹	Disciplinar/EAD	2003/08 semestres	610 (por entrada)	Pólos regionais e pontos presenciais	Professores e tutores UERJ/UFRRJ/UNIRIO/UFENF	
		SP	USP/PUCSP	PEC	Modular/Presencial	2001/03 a 04 Semestres	Conforme demanda	Pólos conveniados	Tutor, orient. Pedagógico e agente de mídias
	UNESP		Pedagogia Cidadã ²²	Modular/Presencial/TIC	2002/03 semestres	4.000 (por entrada)	Pólos conveniados	Prof. de turma, prof. orientador e coord. de polo	
	UNICAMP		PROESF	Disciplinar/EAD	2003/06 Semestres	400 (ao ano)	Pólos conveniados	Professor UNICAMP e assistentes pedagógicos dos polos	
Centro-Oeste	MT	UFMT ²³ /UFES/UFO P/UNEMAT/UFMS/UFESJ/UFLA	Pedagogia (Ed. Infantil)	Disciplinar/EAD	1995/08 Semestres	Conforme demanda	Municípios parceiros	Orient. Acadêmico e coord. de polo	
	MS	UEMS	Normal Superior	Disciplinar/Semi-presencial	2004-2008/06 Semestres	550 (por entrada)	Pólos conveniados	Docentes da UMS	
		UFMS	PIFPS		Modular/Presencial	1999/08 Semestres	650 (por entrada)	Municípios parceiros	Docentes da UFMS
			Pedagogia e outras licenciaturas		Modular/EAD	2005/06 Semestres	Conforme demanda	Pólos	Docentes da UFMS
	GO	UEG	PUTE PELPP	Disciplinar/Presencial	1999/06 Semestres	Conforme convênio	Municípios parceiros	Docentes da UEG	
	DF	UNB	PIE	Modular/Semi-presencial	2001/06 Semestres (3.210 h)	2.000	Centros de informática (municípios)	Prof. mediadores, tutores e prof. da UNB	
Total	63 instituições								

Fonte: Quadro construído a partir de consulta a sites das instituições envolvidas, material impresso e teses na área.

Observando o quadro acima, percebe-se uma pluralidade de propostas de cursos em serviço oferecidos por instituições públicas de ensino superior e também em parceria com instituições privadas. As propostas são diferentes entre si e acontecem na tentativa de atender as particularidades locais. As propostas são organizadas de forma presencial, semi-presencial

²⁰ A UFLA é a unidade ofertante.

²¹ Atualmente, esse consórcio oferece EAD em História, Ciências Biológicas, Pedagogia, Matemática, Química, Administração, Administração Pública, Turismo e Tecnologia em Sistemas de Computação. [O Cederj recebe, nas licenciaturas, candidatos \(as\) que atuam em sala de aula e, portanto, fazem o curso trabalhando, mas também recebe candidatos \(as\) que não exercem a docência.](#)

²² Até o momento, foram oferecidas 5.650 vagas, com 5.014 matrículas.

²³ A UFMT também oferece Administração de Empresas por meio da EAD.

ou à distância e contam com o apoio de recursos midiáticos e tecnológicos diversos; os vestibulares/processos seletivos, em grande parte dos programas, acontecem de maneira especial, buscando atender às demandas apresentadas pelos municípios; as aulas acontecem tanto dentro quanto fora das sedes das universidades; o material didático (textos, vídeos, etc), em alguns cursos, é organizado em coletâneas ou módulos compilados previamente pelos (as) professores (as), este material é padronizado para todas as turmas do programa e, caso haja necessidade, é modificado no decorrer do processo. A maior parte dos programas oferece apenas o curso de Pedagogia, por ser este também o de maior procura. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP/2010) registrou que em 2009, havia um total de 243.440 matrículas em cursos de Pedagogia no Brasil, em modalidade presencial, e 265.224 matrículas, na modalidade à distância. Dentre as licenciaturas, é o curso mais procurado. Em entrevista a um professor cursista, a razão da escolha pelo Curso de Pedagogia em Regime Especial está depositada no fato de este “oferecer mais oportunidades de emprego, há muitos concursos para pedagogo que não são para assumir sala de aula” (Entrevista prof^o Cursista Cravo).

As discussões acerca dos cursos ou programas de formação inicial, expostos no quadro acima, bem como acerca do currículo, de outras políticas educacionais, e ainda de políticas públicas em outras áreas indicam a interdependência destas políticas em âmbito internacional. Em cada Instituição de Ensino Superior, pertencentes ou não a um mesmo Estado da federação, as políticas são recontextualizadas, redimensionadas, adequadas às realidades e demandas locais. São cursos emergenciais para suprir uma necessidade localizada, ou seja, a formação de professores (as) já em exercício. A necessidade dessa formação não se restringe aos Estados mais carentes do Brasil, visto que os cursos também são oferecidos nos Estados mais ricos da nação, inclusive Estados que sediam centros de excelência em ensino e pesquisa, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Ainda que não seja a modalidade ideal para a formação docente, entendo que foi necessária pela urgência, ou contingência, do momento, conferir formação superior a um número considerável de pessoas que exerciam o magistério sem a devida habilitação.

Para que tanto os cursos de Pedagogia como as demais licenciaturas acontecessem também fora dos muros das universidades, com aproveitamento da experiência docente e em serviço, certamente foi necessário que os grupos interessados neste modelo de política se articulassem e apresentassem uma proposta de formação que atendesse a demanda que se apresentava. O termo “articulação” aqui é utilizado como toda e qualquer prática que

estabeleça a relação entre sujeitos e, como resultante dessa articulação, suas identidades sejam modificadas (LACLAU e MOUFFE, 2004). As particularidades entre universidades públicas estaduais e federais, entre a ANFOPE e as demais instituições, por exemplo, são subvertidas não pela similaridade entre suas demandas, mas por instituírem para si um adversário comum, um mesmo ente exterior, porém necessário à articulação, nesse caso, a má qualidade da educação.

As demandas, ainda que representadas pelo mesmo significante flutuante ou vazio – educação de qualidade -, não são, impreterivelmente, convergentes entre si e também não impulsionam a articulação. Essa articulação é construída via pontos nodais (pontos de captação, na teoria lacaniana), que “implica a noção de um elemento particular que assume a função ‘universal’ estruturante dentro de um certo campo discursivo” (p. 11-12). É inclusive na articulação desses pontos nodais, momentos de indecidibilidade, que acontece o processo de identificação ou construção/modificação de identidades, visto que passam por momentos de alteração ou subversão de suas particularidades, individualidades, em nome de uma identidade universal.

O ponto nodal é compreendido como um discurso articulador de diferenças em um determinado momento e contexto histórico, significante vazio, por sua vez é caracterizado como um termo que “permite múltiplas articulações com significados, sem que nenhum deles se estabilize como sentido unívoco” (BURITY, 2008, p. 46). Assim, ambos conceitos são compreendidos como o “nome” que consegue congrega em torno de si as diferenças, é ele próprio uma particularidade subvertida. Desse modo, “os significantes vazios tornam-se não apenas *loci* de atos de identificação, mas também objeto de luta com vistas ao seu ‘preenchimento’ por sentidos particulares” (*idem, ibidem*).

Isso nos remete à condição contingencial não apenas dos significantes flutuantes e/ou vazios, pois se os significantes flutuantes e/ou vazios são resultantes das articulações que se formam a partir de condições contingenciais, são elementos impreterivelmente provisórios, ainda que hegemônicos. Ademais, por mais sólida que pareça ser a sua significação, por mais que esteja ideologicamente significado, ainda assim, este não é capaz de preservar o seu sentido em outro momento ou contexto histórico. É um discurso através do qual as particularidades que congregou em torno de si vêem suas possibilidades de luta aumentadas numa luta mais geral. Ou seja, ao se lutar pelo significante qualidade na educação, movimentos particulares, ainda que não tenham as suas reivindicações particulares totalmente

representas pelo significante, sentem-se contemplados e compreendem que com uma educação de melhor qualidade podem ser reconhecidos como outro nas suas diferenças.

A contingência é “contiguidade, metonímia, tocar as fronteiras espaciais pela tangente”, e, ao mesmo tempo, é também “a temporalidade do indeterminado e do indecível” (BHABHA, 2007, p. 259). A contingência garante a sobreposição, a repetição, a mimese de um no outro ou como o outro, permitindo um fechamento e controle estratégico da estrutura, posto ser cambiante, propenso e predisposto a mudanças e transformações.

Também nesse sentido a ideia de discurso hegemônico merece revisão, visto que a hegemonia é também precária e provisória, contingente e construída. Ainda que a ideia fixada dure, demore, permaneça válida por muito tempo, ainda assim, não dura indefinidamente. Há momentos na história em que o discurso hegemônico não consegue lidar com crises inesperadas, revoluções calorosas, enfim, reivindicações que a põe em xeque. Nesse sentido, os discursos “contra-hegemônicos” buscarão ocupar o lugar deixado pela então hegemonia, constituindo-se, provisória e precariamente em discurso hegemônico.

O discurso, enquanto resultante da prática articulatória, tende sempre a uma tentativa de tornar-se hegemônico, de exercer um certo domínio no campo das discursividades, numa tentativa de conter as diferenças, de criar uma falsa unidade. No caso das políticas educacionais, por exemplo, cada indivíduo é reconhecido enquanto cidadão e o direito à educação aparece como princípio inalienável à sua condição de cidadania. Esse é um discurso que tenta igualar o inigualável, conferir igualdade às diferenças, subordinar, amainar, ou até mesmo, esmaecer as relações de subordinação, dominação e opressão.

Esse discurso trata todos em suas diferenças como iguais perante a lei, todos são cidadãos brasileiros e têm direito a gozar dos mesmos bens políticos, sociais e culturais no país. Todavia, basta uma reflexão breve sobre os modos de vida, o acesso a bens primários como educação, saúde, moradia, entre outros, para se perceber que este discurso não encontra respaldo no cotidiano. A insatisfação perante um direito legítimo e legalmente reconhecido, um direito negado, pode fazer emergir relações de resistência diante de uma falsa unidade, de um discurso hegemônico que se propõe a ser compreendido como arauto de uma verdade absoluta.

O caráter político dos discursos e das articulações contingenciais é resultante dos processos de criação, produção, reprodução e transformação das relações sociais num campo de disputas permanentes pelo poder, mas também contra o poder. Admitir a existência de lutas pelo exercício de poder e contra este, requer admitir, portanto, a possibilidade de várias

formas de resistência negociadas contingencialmente, por isso cambiantes, não fixas. É um processo ancorado em lógicas complexas, quais sejam, a lógica da equivalência e a lógica da diferença.

A relação entre essas lógicas (equivalência e diferença) constitui-se num elemento essencial para o fechamento parcial e, portanto, provisório da estrutura ou sistemas discursivos, bem como para a definição das posições tomadas pelos sujeitos. Dessa forma, o inimigo, o exterior constitutivo, o elemento, a diferença que não “foi aceita” na articulação das diferenças, aquele que foi expulso, presente na lógica da equivalência é, ao mesmo tempo, incomensurável com as equivalências e é condição necessária ao seu surgimento. É, assim, um processo complexo, ambíguo e paradoxo em si mesmo.

Quando elegi “educação de má qualidade” como exterior constitutivo no movimento de reforma da educação, o fiz ciente de que este “nome” representa uma série de insatisfações, de descontentamentos que são mobilizados, articulados entre si numa tentativa de expulsar, de afastar esse exterior, dada a sua incomensurabilidade com os demais elementos constituintes das cadeias de equivalências. “O êxito da formação pragmática de vontades coletivas através de articulações contingentes dependem inteiramente do contexto” (GRAMSCI *apud* LACLAU, 2005, p. 129), essa afirmativa, para Laclau, ressalta o caráter provisório do fechamento da estrutura, uma vez que nenhum dos elementos, quer constituintes das cadeias de equivalência, quer exterior constitutivo, não estão aprioristicamente estabelecidos, não existe, pois, uma lei inerente à estrutura que imponha ou aponte tais elementos numa ordem de sucessão cronológica ou histórica. Nem mesmo as posições que os elementos ou sujeitos ocupam na estrutura estão estabelecidas, estas posições são ocupadas no processo articulatório, a partir dos acontecimentos, das negociações entre as particularidades.

Ao discutir o pragmatismo de Rorty, por exemplo, Laclau toma como ponto de referência os valores sociais. Numa argumentação que contradiz as ideias de Rorty, para Laclau (2011), valores, princípios éticos ou normas não existem de forma independente dos espaços sociais. A validade destes elementos depende, sobretudo, das negociações em espaços nacionais ou regionais, podendo inclusive, ser internacionalizada, estender-se a toda a humanidade. Os espaços sociais, nesse caso, são espaços discursivamente construídos, cujas regras são negociadas entre os sujeitos, os agentes da estrutura. Tal como os sujeitos, a própria estrutura é incompleta e reclama decisões e posicionamentos dos seus agentes.

Um elemento ou algo que satisfaz a uma determinada sociedade, num determinado tempo pode, de forma contingente, gerar a insatisfação não apenas de um grupo (professores

(as), conselhos de pais (mães), sindicatos de professores (as) etc.), mas de vários grupos que se articulam em torno de um outro significante, de um outro discurso hegemônico para a educação. Há outras implicações imbricadas no contexto educacional que interferem na vida da população, são questões relacionadas a emprego, saúde, moradia, lazer, enfim, são questões que dizem respeito às condições gerais de vida de uma população e são, em potencial, demandas que podem ganhar visibilidade num determinado contexto, num determinado momento histórico, por razões não inscritas, mas criadas, construídas, sentidas, significadas contingencialmente por cadeias de equivalências em prol de uma causa.

Essas articulações são necessariamente políticas, pois passam a ser constitutivas de identidades coletivas. Isso significa, portanto, que na demanda por uma “educação de qualidade” há discussões e interesses muito precisos, muito particulares que ocorrem em todos os recantos do Brasil. Todavia, ainda que a heterogeneidade seja “irresistível”, há um esforço dos grupos pela constituição de uma linguagem comum, uma linguagem universal, uma “universalidade que coopera através da diversidade” (LACLAU, 2006b, p. 36). Por ser constituída, construída, a heterogeneidade não é una, não se trata de um bloco sólido, imutável, nem tampouco há na história um cronograma de ocorrência, como que uma série de etapas coordenadas por uma lógica teleológica que pressupõe um final, feliz ou não, bom ou ruim. De acordo com a teoria do discurso, essa é uma lógica de rupturas, logo não dispõe de uma linha contínua que conduza o povo, a humanidade ou mesmo um grupo social a reivindicar necessidades programadas.

A formação em nível superior, portanto, até pouco tempo atrás não era reivindicada pelos (as) professores (as), nem mesmo pelo governo e secretarias de educação. Sindicatos e associações representativos da categoria é que faziam essa reivindicação como via de valorização e profissionalização docente. Inclusive, essa não é uma reivindicação nova por parte da ANFOPE, contudo, o que parecia não incomodar tanto as autoridades políticas como os (as) professores (as), alunos (as) e pais (mães) de alunos (as), começa a causar um certo desconforto, uma insatisfação até então latente, adormecida, silente, que ainda não tinha vindo à tona.

Assim, considerando esse deslocamento de significação tomado pela educação, caminhei na perspectiva de analisar, ancorada no ciclo contínuo de políticas e na teoria do discurso, a estereotipia dos cursos de formação de professores em serviço e, portanto, dos (as) próprios (as) professores (as), através dos discursos veiculados acerca dessa política em textos acadêmicos. Parti do pressuposto da não linearidade dessa política e de que os efeitos

provocados por esta tem uma considerável repercussão na vida pessoal e profissional dos (as) professores (as) chamados (as) “leigos (as)”. No próximo capítulo, analiso documentos referentes ao curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB, compreendendo como este é produzido em diálogo com a política nacional de formação de professores (as), determinantes internacionais e, sobretudo, as articulações e negociações necessárias.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL NA UEPB: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA À DIFERENÇA?

Neste capítulo, analiso o Curso de Pedagogia em Regime Especial da Universidade Estadual da Paraíba em consonância com as discussões nacionais das políticas para formação inicial de professores (as) em serviço e com os determinantes internacionais que a influenciam. Realizo a análise no sentido de compreender como esse curso em serviço foi produzido, as articulações necessárias e as negociações possíveis na UEPB e outros agentes, os consensos e dissenso substanciais à aprovação e desdobramento do projeto.

Aqui, tomo como material para análise documentos, tais como: a resolução de autorização do curso; as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos pela instituição, ou seja, o curso em regime especial e o curso regular; os módulos utilizados como material didático para o curso em serviço; um documento de avaliação do funcionamento do curso, realizada pelos (as) professores (as) e promovida pela Coordenação Institucional de Projetos Especiais – CIPE. A análise desses documentos se faz necessária na medida em que busco compreender o processo de construção de uma política como uma produção cultural, um processo de negociação contingente que tenta articular tendências e objetivos múltiplos.

Ao realizar a análise, faço também aqui uma construção do percurso do Curso de Pedagogia em Regime Especial, das negociações quando do seu acontecimento. A importância de recuperar a construção do percurso está em fornecer informações sobre o objeto em apreço. A ausência de informações sobre as formas como acontecem e/ou aconteceram os cursos em serviço possibilitam a criação de estereótipos, a tentativa de fixação de uma figura imaginária para dar conta daquilo que é supostamente conhecido ou mesmo do ignorado.

3.1 Proposta curricular para formação em serviço: o mesmo e o outro iguais, mas diferentes

Ao compreender o processo de construção política enquanto produção cultural, um ciclo contínuo, sem disposições lineares e sentidos fechados, faz-se necessário perceber que tal processo “funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (BALL, 2006, p.18), não se deve pensá-la como um objeto de

análise distante ou em separado de seus contextos relacionais, de forma que a oferta de um curso de formação de professores (as) na modalidade em serviço acontece na UEPB, num momento de reforma do sistema educacional local, mas não desvinculado de políticas educacionais mais abrangentes, de um discurso hegemônico que prima pelo significativo qualidade.

Quando, através da Lei 9.394/96, foram instituídos os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior, as universidades brasileiras, os órgãos representativos dos (as) profissionais do ensino superior e também do ensino médio - na modalidade normal -, e ainda os órgãos representativos dos (as) alunos (as) dos cursos de Pedagogia realizaram debates e mobilizações que expressavam suas insatisfações em relação ao encaminhamento e execução dessa política. O ponto de divergência estava no fato de que a proposta de formação em serviço ia de encontro à luta política que se travava em nome da profissionalização do (a) pedagogo (a). Argumentava-se que a modalidade em serviço, pelas condições em que aconteceria, não tinha possibilidade de oferecer o respaldo teórico necessário aos (às) futuros (as) professores (as).

Num momento de ampla reforma educacional, em 1997, a UEPB iniciou uma revisão, reorganização e reorientação do seu projeto acadêmico, tendo como objetivo atender às mudanças que vinham ocorrendo na área educacional do país, principalmente no âmbito da formação de professores (as). Essa revisão teve como base as prescrições da Lei 9.394/96, mas também os discursos veiculados e defendidos pela ANFOPE acerca da construção coletiva de uma base comum nacional para a formação de professores (as), tendo como lastro uma sólida formação teórica. Pelo seu percurso, a ANFOPE é uma instituição que influenciou e influencia bastante as discussões que envolvem a educação no país, uma vez que desde a sua criação, em 1990, vem liderando a luta pela profissionalização docente, pela melhoria das condições de trabalho do (a) professor (a), pela melhoria salarial, por uma educação de base teórica sólida, enfim, pela oferta de condições propícias para que se tenha uma educação universalizada e, impreterivelmente, de qualidade. A ANFOPE, no discurso de seus (suas) dirigentes, admite a formação em serviço, mesmo em regime semi-presencial ou à distância, desde que o curso oferecido nessas modalidades não faça parte dos cursos oferecidos em regime regular em universidades de um mesmo espaço, de uma mesma localidade²⁴.

Até 1999, ano em que passa a vigorar o novo projeto da UEPB para o curso de Pedagogia, esta instituição ainda formava técnicos (as) em educação. A UEPB oferecia um

²⁴ Inclusive a ANFOPE participa com direito de voz no Fórum Nacional Permanente de Apoio à Formação Docente, bem como do seu desdobramento nos Fóruns Estaduais.

núcleo de disciplinas comuns até o segundo ano de curso e, após esse período, o (a) aluno (a) optava por uma habilitação, que poderia ser supervisão educacional, orientação educacional ou educação infantil. Já na Lei 9.394/96, a docência, enquanto base para a formação do (a) pedagogo (a), passa a ser recomendada a todos os cursos de Pedagogia do país e, a partir de 1999, essa Universidade passa a formar o (a) licenciado (a) em Pedagogia que tem a docência como base, priorizando, portanto, o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa formação passa então a acontecer nos três primeiros anos de curso e, no quarto ano, poderia ser complementada com uma das habilitações já mencionadas anteriormente, que continuaram sendo oferecidas até 2008, quando um outro projeto de curso entrou em vigor (também como resposta às contingências que se desenhavam para a educação no Brasil)²⁵.

Nesse cenário, inscreve-se uma nova modalidade de formação docente que, a partir de 2001, passou a ser oferecida a professores (as) das redes públicas municipais da Paraíba – aqueles (as) que exerciam o magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental – porém, sem a habilitação em curso superior de Pedagogia, condição exigida pela LDB para o exercício da função.

Ainda que os municípios paraibanos apresentassem uma demanda premente pela qualificação ou profissionalização de seu quadro de professores (as), a perspectiva de ser uma formação através de cursos iniciais em serviço não era bem vista pela comunidade acadêmica local, tendo em vista as críticas negativas atribuídas às modalidades em serviço - seja em regime presencial, semi-presencial ou à distância²⁶. Entretanto, mesmo contradizendo tal perspectiva, uma proposta para oferta de um curso de Pedagogia na modalidade em serviço foi apresentada à instituição.

Encontra-se nessa proposta de curso uma questão geradora de tensão nos discursos ouvidos e mesmo naqueles presentes em documentos analisados. Por tratar-se da oferta de um curso de Pedagogia, embora diferente daquele ofertado regularmente pela Universidade, era de se esperar que o projeto de tal curso fosse forjado a partir e/ou no Departamento de

²⁵ Ver Projeto do Curso de Pedagogia, 1999.

²⁶ É interessante constatar que, frente à resistência da UEPB em oferecer cursos de formação inicial em serviço, uma outra instituição pública, a Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), com sede no Ceará, passa a oferecer essa modalidade de ensino na Paraíba. Inicialmente com o Curso de Pedagogia em Regime Especial e, posteriormente, oferece também outras licenciaturas (Letras - com habilitação em Inglês -, matemática, ciências biológicas, geografia, história, entre outras). Essa universidade oferece seus serviços a maior parte dos municípios paraibanos. Diferentemente da UEPB, essa instituição não celebra convênios com os municípios, sendo assim, os “contratos” são assumidos diretamente pelos (as) alunos (as)/professores (as). Também não há exigência para que os (as) alunos (as)/professores (as) sejam vinculados (as) à rede pública de ensino (estadual, municipal ou federal). A estrutura curricular é similar aos cursos do quadro 1, é disciplinar, tem duração de 04 a 06 semestres em virtude de alterações sofridas ao longo do tempo. As aulas acontecem aos sábados. São 10 horas-aulas com duração de 50 minutos cada. Como acontece fora de sede, os (as) professores (as) ministrantes não são oriundos (as) da UVA, são contratados geralmente em Campina Grande ou João Pessoa e, na grande maioria, não possuem vínculos empregatícios com outras instituições de ensino superior. Por vezes, são professores (as) aposentados (as) da UFPB, UFCG e da UEPB ou já exerceram a função de professor (a) substituto (a) nessas instituições.

Educação da UEPB, sendo posteriormente referendado pelo Conselho do Centro de Educação (COC) e, depois seguir para aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), presidido pelo então reitor da universidade, ou seja, seguindo os trâmites cabíveis institucionalmente. Todavia, contrariando o percurso institucional de um processo, o projeto para oferta do curso de Pedagogia em serviço não foi pensado, apreciado e votado no Departamento de Educação, assim como também não passou pela apreciação do COC²⁷. O processo para a oferta do curso foi apreciado diretamente no CONSEPE, entretanto, a primeira versão apresentada do projeto foi encaminhada para revisão²⁸. A conselheira relatora do processo era, na época, uma professora do Departamento de Educação.

No momento de revisão do projeto, este passa a ser discutido pelos (as) professores (as) responsáveis pela sistematização do projeto de Pedagogia do curso regular que, por sua vez, buscava coerência com os discursos políticos nacionais que tinham o (a) professor (a) como protagonista da ação educativa. Estava iniciando um projeto de curso de Pedagogia, com uma perspectiva, modelo e/ou perfil de profissional requerido (a), a equipe responsável pela sistematização do projeto em curso então se articulou em prol de um projeto único de curso, guardadas as suas especificidades, segundo as modalidades oferecidas. O que a equipe de sistematização estava defendendo era a hegemonia de um discurso de formação de professores (as), mesmo que este fosse oferecido numa modalidade diferente daquela para a qual o projeto foi pensado, visto que não se justificava que houvesse mais de uma proposta de curso de Pedagogia numa mesma instituição, num mesmo departamento, num mesmo centro.

Assim, ao contemplar os projetos pedagógicos do Curso de Pedagogia em regime regular oferecido pela UEPB e do curso oferecido em serviço, ou em regime especial, percebo que estes conservavam um núcleo comum, um núcleo de disciplinas similares, ou seja, os mesmos componentes curriculares e a mesma carga horária, conforme os quadros a seguir:

²⁷ O projeto foi aprovado *ad hoc*. Não passou por discussão e apreciação dos membros dessas duas instâncias.

²⁸ Nas atas do CONSEPE não consta os motivos pelos quais o projeto foi revisto. Também na entrevista da relatora do processo o motivo não foi mencionado.

Quadro 3: Cursos de Pedagogia da UEPB (regular e em serviço)

EIXO	CURSO DE PEDAGOGIA REGULAR²⁹		EIXO	CURSO PEDAGOGIA EM SERVIÇO³⁰	
I / 1º ANO – A escola e sua função social	Componentes Curriculares	C/H	I - A escola e sua função social	Componentes Curriculares	C/H
	Análise Social, Estado e Educação	99h		Análise Social, Estado e Educação	99h
	Epistemologia da Pedagogia	33h		Epistemologia da Pedagogia	33h
	Filosofia da Educação	99h		Filosofia da Educação	99h
	Metodologia Científica	66h		Metodologia Científica	66h
	Organização Jurídico-Político e História da Educação Básica	99h		Organização Jurídico-Político e História da Educação Básica	99h
	Prática Pedagógica I	66h		Prática Pedagógica I	66h
	Tópicos em Educação: O Curso de Pedagogia	33h		Tópicos em Educação: O Curso de Pedagogia	33h
II / 2º ANO – O cotidiano escolar	Corpo e Criatividade	66	II – O cotidiano escolar	Corpo e Criatividade	66
	Currículo	66		Currículo	66
	Didática	99		Didática	99
	Educação Especial	66		Educação Especial	66
	Organização do Trabalho e Gestão Escolar	66		Organização do Trabalho e Gestão Escolar	66
	Pesquisa em Educação	66		Pesquisa em Educação	66
	Prática Pedagógica II	99		Prática Pedagógica II	99
	Psicolinguística	66		Psicolinguística	66
	Psicologia da Educação	99		Psicologia da Educação	99
III / 3º ANO – A prática docente	Ética e Educação	66	III – A Prática docente	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	66
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	66		Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	66
	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	66		Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Sociais	66h
	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Sociais	66h		Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	66h
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	66h		Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	66h
	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	66h		Fundamentos Psicopedagógicos	66h
	Fundamentos Psicopedagógicos	66h		Prática Pedagógica III	135h
	Prática Pedagógica III	135h		Trabalho Acadêmico Orientado – TAO I	166 h

²⁹ O Curso de Pedagogia com a finalidade de formar professores (as) para os anos iniciais com habilitação em Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Educação Infantil teve início em 2009. O último vestibular para o curso nessa perspectiva aconteceu em 2007. Ainda hoje a UEPB tem matriculados alunos remanescentes desse curso, mesmo com um outro em vigor.

³⁰ O Curso de Pedagogia em Serviço teve início em 2001 e o último vestibular aconteceu em 2007. As últimas colações de grau desse curso aconteceram em 2010.

	Cont. Quadro. Trabalho Acadêmico Orientado – TAO I	166h			
IV 4º ANO – Especificidades da Prática Pedagógica	Trabalho Acadêmico Orientado II	166h	IV – O Magisterio na Educação Infantil	Concep. Educ. Inf. e Ação Docente	132h
				Ética e Educação	66h
	Obs. Os demais componentes curriculares nesse ano eram organizados de acordo com as habilitações oferecidas ³¹ .	564h		Fund. Biol. da Educação Infantil	66h
				Psic. da Criança de 0 a 6 anos	66h
				Prática Pedagógica IV	300
				Trabalho Acadêmico Orientado II	166h
Total 1		2.681h	Total		2.681h

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/1999 e Projeto do Curso de Pedagogia em Regime Especial/2000.

Quadro 4: Totalização de Carga Horária de Cursos de Pedagogia da UEPB (regular e em serviço)

Componentes Curriculares Optativos	C/H
Estudos Independentes ³²	240
Tópicos em Educação – eletivos	99
Total 2	339
Total 1 + Total 2	3.020

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/1999 e Projeto do Curso de Pedagogia em Regime Especial/2000.

Os projetos dos dois cursos tinham um núcleo comum similar, os mesmos componentes e a mesma carga horária, entretanto, a formação oferecida no curso em serviço, corroborando o discurso instrutivo da LDB 9.394/96, era para professor (a) dos anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, diferenciando-se, portanto, do curso regular que formava também técnicos em supervisão e orientação educacional. Sendo em serviço, a carga horária prevista para cada componente era dividida em períodos presenciais e à distância, inclusive a prática pedagógica. Essa divisão não obedecia, necessariamente, a uma regra, visto que em algumas disciplinas tinha-se uma média de 60% de aulas presenciais e em outras essa porcentagem era acrescida ou reduzida. No caso das práticas pedagógicas, eram oferecidas 40 horas aula presenciais para cada uma delas (Prática Pedagógica I – Função Social da Escola, Prática Pedagógica II – Cotidiano Escolar, Prática Pedagógica III –

³¹ **Supervisão Educacional:** Concepção de Supervisão e Org. do Trab Pedagógico – 132 h, Prática Pedagógica IV em Sup. Educacional – 300 h, Currículo II– 66 h e Planejamento e Aval. Educacional– 66 h; **Orientação Educacional:** Concepção de Orientação Educacional e Org. do Trab. Pedagógico – 132 h, Prática Pedagógica IV em Orient. Educacional – 300 h, Planejamento e Aval. Educacional – 66 h e Educação e Trabalho – 66 h; **Educação Infantil:** Concep. Educ. Inf. e Ação Docente na Educação Infantil – 132 h, Fund. Biol. da Educação Infantil – 66 h, Psic. da Criança de 0 a 6 anos – 66 h e Prática Pedagógica IV em Educação Infantil – 300 h.

³² Esse componente curricular era oferecido ao longo do curso, em cada ano letivo com uma carga horária própria. Constituiu-se em “aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo estudante, através de práticas independentes, desde que atendido o prazo mínimo estabelecido para a conclusão do curso” (Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia/SESU/MEC, *apud* Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, UEPB, 1999, p.33).

Docência no Ensino Fundamental e Prática Pedagógica IV- Educação Infantil) e o restante, acontecia como atividades orientadas à distância.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 91), “tal como é comumente percebida a formação inicial não inclui referências à experiência do exercício profissional e dos sujeitos, já que sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável”. Concordo com a crítica das autoras sobre o distanciamento entre os estudos acadêmicos e o contexto escolar, a vivência cotidiana própria do ambiente escolar não experimentado na academia, ainda que se utilizem das alternativas de estágios e práticas pedagógicas como uma tentativa de aproximação. O curso de Pedagogia regular da UEPB, por exemplo, na perspectiva de não polarizar teoria e prática, oferecia o componente Prática Pedagógica I – Função Social da Escola, já no primeiro ano, como forma de aproximar os (as) alunos (as) do ambiente escolar, com um olhar direcionado à função da escola enquanto instituição social. No segundo ano, o (a) aluno (a) novamente ia à escola, com outro foco de estudo, o cotidiano escolar, suas nuances, aquilo que está implícito e explícito. Somente no terceiro ano o (a) aluno (a) voltava-se para à docência. E no quarto ano, à habilitação específica. Em todos os componentes curriculares de Prática Pedagógica eram solicitados relatórios que poderiam culminar no Trabalho Acadêmico Orientado (TAO), ou seja, trabalho de conclusão de curso. Ainda que essa experiência implicasse na presença do (a) aluno (a) na escola a cada ano, enfocando seus diversos aspectos, matizes, nuances, desdobramentos do trabalho, a presença é circunstanciada pelo tempo do componente curricular, uma fração de tempo não continuado na escola.

Os cursos de formação inicial em serviço, por sua vez, apresentaram-se com a perspectiva de satisfazer uma demanda há muito reprimida, e uma alternativa encontrada foi uma proposta de curso que se propusesse a jungir o binômio teoria e prática. A junção estaria no aproveitamento das experiências do (a) docente em sala de aula, na possibilidade de refletir os conteúdos estudados a partir das vivências cotidianas como professor (a), seja da educação infantil seja dos anos iniciais. No curso em serviço da UEPB, tal como no curso regular, foram oferecidos os componentes curriculares Práticas Pedagógicas I, II, III e IV ao longo do curso. O diferencial estava no fato de que os (as) professores (as) cursistas faziam a disciplina tomando a sua escola e/ou sala de aula, ou de um colega, como espaço de prática (pesquisa ou desenvolvimento de projetos). Essa prática proporcionaria ao (à) professor (a) perceber a escola sob outro olhar, com nuances e percepções possibilitadas a partir dos estudos teóricos realizados. O olhar e uma observação não de um dia, uma semana, um mês, um semestre ou

um ano, mas de uma carreira, de um ofício cotidiano. Entretanto, apesar de incitar o (a) professor (a) a investigar a própria prática e seu local de trabalho, este (a) desenvolve suas atividades sem acompanhamento em campo. Os (as) professores (as) ministrantes do componente curricular faziam as orientações para pesquisa e/ou projeto nas quarenta horas presenciais. O fato de se desenvolver uma prática pedagógica não acompanhada suscita discussões sobre o aproveitamento da mesma. O curso em serviço tem como objetivo a melhoria da prática docente, os conteúdos estudados induzem à reflexão da prática já desenvolvida, entretanto, o não acompanhamento apresenta-se como uma fragilidade dessa modalidade de ensino, pois, se um dos objetivos do programa é a melhoria da prática - a forma como esta é desenvolvida, os conhecimentos mobilizados para a sua consecução -, é justamente esta que fica ao encargo dos (as) professores (as) cursistas. Há orientação e apreciação dos relatórios. A prática é percebida apenas através de relatos. Aparentemente, ratifica-se o que outrora tinha sido objeto de críticas.

Para o desenvolvimento de outras atividades orientadas à distância, havia alguns materiais de apoio como documentários e filmes, previamente selecionados pelos (as) organizadores (as) dos módulos concernentes a cada componente curricular. Os roteiros referentes a filmes e documentários, bem como os planos de curso também eram previamente organizados pela equipe de sistematização.

No componente curricular Estudos Independentes, a UEPB oferecia atividades como oficinas e cursos de capacitação nos municípios parceiros, preferencialmente, durante o período de recesso e de férias escolares. Também compunha a avaliação cursos de capacitação docente oferecidos pelas redes de ensino municipais, estadual ou de quaisquer outras entidades proponentes. No curso regular, a avaliação desse componente curricular também se dava da mesma forma, entretanto, para além das atividades extra-curriculares, atividades como projetos de iniciação científica, projetos de extensão e monitoria também eram contabilizadas para pontuação nesse componente.

Ainda que os projetos guardem similaridades entre si quanto aos componentes curriculares oferecidos e que abordem o mesmo discurso quanto à qualificação e à profissionalização docente, e mesmo que o curso em serviço tenha sido autorizado para funcionamento no Curso de Pedagogia do Centro de Educação, os (as) professores (as) do curso e/ou do Departamento de Educação não foram incitados a pensar, planejar o curso, apenas a equipe de sistematização do curso de Pedagogia regular envidou esforços no sentido de aproximação dos dois cursos, evidentemente uma competição pelos conteúdos ou discursos

que tentariam dar conta da formação pretendida. Na próxima seção, abordo a formação inicial em serviço como uma demanda visibilizada tanto a partir de instrumentos legais como da própria reivindicação dos sujeitos que a acessariam.

3.2 Qualificação docente: a visibilização de uma demanda

Após a autorização para funcionamento no Curso de Pedagogia do Centro de Educação/Campus I, através da Resolução/UEPB/CONSEPE/05/2001, o Curso de Pedagogia em Regime Especial passa a ser inicialmente oferecido apenas para professores (as) da rede pública municipal de ensino de Campina Grande. Em Campina Grande funcionaram duas turmas com financiamento público municipal das mensalidades e também das taxas de inscrição, sendo que estas últimas foram concedidas apenas para a primeira turma. Esse financiamento, principalmente no tocante à primeira turma, foi negociado com a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC), quando a perspectiva de um curso superior que conferisse formação inicial aos (às) professores (as) campinenses ainda encontrava-se num estágio embrionário. Houve, portanto, uma articulação bastante explícita entre esses dois atores (organizadores (as) do curso e SEDUC) para a consecução de um projeto em comum.

Para a SEDUC firmar parceria com uma universidade pública estadual para conferir uma primeira formação inicial a seus (as) professores (as) significava entrar em consonância com os discursos da LDB 9394/96 e através de uma instituição bem conceituada na Paraíba. Mesmo que não tenha havido participação da SEDUC na produção do texto para a oferta do curso, fica evidente a sua influência para a consecução do mesmo.

Após o primeiro ano de funcionamento, o curso em serviço foi estendido a outros municípios da Paraíba, alcançando um total de 82 municípios. Essa ampliação no campo de oferta aconteceu em virtude da demanda, da necessidade que se apresentava no momento, visto que em muitos desses municípios, o quadro de professores (as) era formado por pessoas que não possuíam a formação que estava sendo exigida pelo MEC. No caso dos três municípios – Santa Cecília, Soledade e Queimadas - que elegi como campo empírico, o quadro de professores (as) era constituído, até o ano 2000, inclusive por professores (as) cujo grau de formação não excedia o ensino fundamental. Esses três municípios foram contemplados com o Programa de Formação de Professores em Exercício

(PROFORMAÇÃO)³³, sendo que em Queimadas o programa aconteceu em duas etapas³⁴ devido à alta demanda.

A UEPB promoveu oito processos seletivos (vestibular, ou vestibulinho, um termo jocoso, utilizado para designar o vestibular especial) para o curso de formação inicial em serviço, sendo que o primeiro ocorreu em 2001 e o último em 2007³⁵. Por terem sido processos seletivos dirigidos a um público bastante específico, havia uma concorrência mínima (60 inscritos para 40 vagas), e poucos (as) professores (as) não conseguiam ser aprovados (as). Os (as) não aprovados (as), geralmente, tentavam o processo seletivo seguinte, caso houvesse uma segunda turma no município, quando não havia, tentavam um curso em serviço numa outra instituição de ensino. A conclusão da última turma do referido curso aconteceu em 2010, em virtude de paralisações por atraso no repasse das mensalidades pelas prefeituras ou mesmo pelos (as) alunos (as), visto que, na maioria dos casos, eram eles (as) mesmos (as) os (as) responsáveis pelos custos ou, num discurso mercadológico, pelos investimentos na própria qualificação.

No processo de articulação entre a UEPB e os municípios parceiros havia um contrato de adesão. Os primeiros assinavam um contrato assumindo os ônus com as mensalidades dos (as) professores (as) cursistas (o que nem sempre era cumprido), alimentação dos (as) professores (as) da Universidade no município e transporte, no caso dos municípios de difícil acesso. A UEPB responsabilizava-se pela seleção e envio de professores (as) e pela organização e distribuição dos módulos e demais materiais didáticos utilizados, e coordenação pedagógica do curso. Por ser uma instituição pública, a UEPB firmou parceria com a Fundação Universitária de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – FURNE e, por meio desta, os convênios eram celebrados, os repasses dos municípios e/ou dos (as) professores (as) cursistas eram recebidos, bem como a remuneração aos (às) professores (as) pelos serviços

³³ Programa de formação de professores (as) correspondente ao Curso Normal Médio. O público alvo era professores (as) em exercício das redes públicas de ensino e que não possuíam a formação mínima para o exercício da docência.

³⁴ 2000-2001, primeira etapa (92 professores/as cursistas); 2002-2003, segunda etapa (70 professores/as cursistas).

³⁵ Ano do Vestibular e respectivos municípios: **2001** – Campina Grande; **03/2002** – Alagoa Grande, Algodão de Jandaíra, Barra de Santana, Duas Estradas, Esperança, Fagundes, Itatuba, Lagoa de Dentro, Pocinhos, Remígio, Santa Cecília, São Sebastião de Lagoa de Roça, Sumé, Umbuzeiro; **07/2002** – Alcantil, Areial, Aroeiras, Assunção, Barra de Santa Rosa, Barra de São Miguel, Boqueirão, Cabaceiras, Cacimbas, Caraúbas, Caturité, Gado Bravo, Gurjão, Jacaraú, Livramento, Natuba, Oivedos, Parari, Pilões, Puxinanã, Queimadas, Riacho de Santo Antônio, Salgadinho, Santo André, São Domingos do Cariri, São José do Sabugi, Taperoá; **03/2003** – Barra de Santana, Cabedelo, Casserengue, Damião, Gurinhém, Ingá, Livramento, Pedra Lavrada, Pirpirituba, Queimadas, Riacho dos Cavalos, Serra Branca, Solânea; **02/2004** – Alcantil, Alhandra, Aroeiras, Caraúbas, Catolô do Rocha, coxixola, Cubati, Cuité, Juarez Távora, Livramento, Pedro Régis, São Domingos do Cariri, Sapé; **05/2005** – Barra de Santa Rosa, Caldas Brandão, Congo, Fagundes, Gado Bravo, Gurinhém, Prata, Santa Cecília, São Vicente do Seridó, Sertãozinho, Soledade, Sumé; **05/2006** – Barra de São Miguel, Belém, Boa Vista, Caiçara, Juarez Távora, Esperança, Itatuba, Junco do Seridó, Logradouro, Riacho dos Cavalos, Salgado de São Félix, Santa Luzia, Serra da Raiz, Solânea, Várzea; **05/2007** – Alhandra, Barra de São Miguel, Caaporã, Congo, Jericó, Juripiranga, Nova Palmeira, Ouro Velho, Prata, Santa Luzia, Serra Redonda, Várzea.

prestados, seja pelas aulas, organização de módulos, coordenação de pólo e/ou coordenação pedagógica, despesas geradas pelo processo seletivo, entre outros.

Os processos seletivos eram organizados pela Comissão Permanente do Vestibular – COMVEST. O processo seletivo para o Curso de Pedagogia em Regime Especial abria vagas para os municípios parceiros de acordo com a demanda apresentada por cada um deles. Não havia um máximo de vagas oferecidas, mas exigia-se o suficiente para formar uma turma, ou seja, algo entre 35 e 40 professores (as) cursistas, em média. Quando um município sozinho não apresentava um número suficiente de professores (as) candidatos (as), era comum que este município se unisse com mais um ou dois outros municípios para que se formasse uma turma que funcionaria no município mais acessível, que apresentasse a melhor logística, bem como as instalações mais adequadas. O convênio, nesse caso, era celebrado com cada município, segundo o número de professores cursistas. Faz-se necessário frisar que os convênios e/ou contratos eram celebrados sempre entre a UEPB, a FURNE e os municípios parceiros, nunca diretamente com os (as) professores (as) cursistas.

Uma das recomendações presentes no discurso da LDB 9394/96 era de que as vagas a serem oferecidas nos cursos de formação inicial em serviço seriam destinadas a professores (as) atuantes nas redes de ensino municipais e/ou estaduais, efetivos (as) ou prestadores (as) de serviço. Atendendo a tal discurso, quando da divulgação das resoluções para o processo seletivo ao Curso de Pedagogia para candidatos (as) em serviço, as vagas eram destinadas a candidatos (as) que fossem,

- a) [...] professores da rede municipal de ensino de uma das cidades no Quadro de Distribuição de Vagas, com atuação na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) [...] portadores de Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou equivalente (supletivo, Normal);
- c) Não tem formação em nível superior (ART. 4º RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/012/2007).

Como pode ser observado, o público alvo é bastante restrito e a Resolução/UEPB/CONSEPE/012/2007 refere-se apenas a professores (as) da rede pública municipal de ensino. Os documentos comprobatórios (certificado de ensino médio ou equivalente e portaria ou declaração expedidos pelas secretarias municipais de ensino de que estavam em exercício docente) eram exigidos quando da inscrição. Todavia, nem sempre as turmas eram formadas apenas por professores (as) das redes municipais de ensino. Era bastante comum encontrar-se entre os (as) inscritos (as), aprovados (as) e cursistas, professores (as) da rede privada de ensino do município, da rede pública de ensino do Estado

e, por vezes, pessoas que não exerciam a docência, mas desenvolviam trabalhos técnicos pedagógicos e/ou administrativos nas secretarias de educação municipais ou em quaisquer outros órgãos das prefeituras e, por vezes, havia também pessoas que não pertenciam aos quadros de servidores (as) municipais e também não exerciam a docência em escolas privadas.

Mesmo não sendo professores (as) das redes municipais de ensino, todos (as) os (as) candidatos (as) ao curso em serviço apresentavam os documentos comprobatórios no ato da inscrição ao processo seletivo. O documento que atestava ou declarava a docência era fornecido pelas secretarias municipais de educação. Todas as vagas ofertadas eram preenchidas e o registro de desistência durante a execução do curso foi mínimo.

A oferta de um curso em serviço para aqueles (as) que não exerciam a docência pode ser caracterizado como uma infração às prescrições legais, nomeadamente à LDB e à resolução que instrui o processo seletivo. A expedição de falsos documentos é uma forma de burlar, driblar o discurso legal. No caso de Soledade, havia cursistas que exerciam atividades em órgãos públicos outros que não aqueles relacionados com a educação, aqueles (as) que desenvolviam atividades no comércio e ainda aqueles (as) que, naquele momento, encontravam-se sem trabalho, apenas estudavam. O discurso de Rosa, professora da rede municipal de ensino de Soledade, tenta justificar essa situação:

As vagas do processo seletivo foram abertas, inicialmente, apenas para professores do município que estavam em sala de aula. O vestibular foi divulgado na rádio local, nas reuniões pedagógicas e nas escolas, entretanto, não houve inscritos suficientes para formar uma turma. Assim, as inscrições foram abertas para professores de outras escolas, que não as municipais, e outras pessoas que mesmo não estando em sala de aula, queriam fazer o curso.

Em Santa Cecília, entre os professores cursistas estavam diretores (as) de escola, funcionários (as) técnico-pedagógicos da secretaria de educação municipal, professores (as) prestadores (as) de serviço da rede pública estadual de ensino e também da rede privada e ainda pessoas que exerciam funções técnico-administrativa na secretaria de educação ou outros órgãos da prefeitura local. Já em Queimadas, todos (as) os (as) candidatos encontravam-se no exercício efetivo da docência. Ainda no primeiro processo seletivo nesse município, alguns (as) professores (as) não foram aprovados (as). Alguns (as) aguardaram a segunda etapa, outros (as) prestaram o processo seletivo para outra instituição de ensino que oferecia o curso na mesma modalidade. Encontravam-se nesse município, alguns (as) professores (as) cursistas contratados como professores (as) substitutos (as) da rede municipal, principalmente, na segunda etapa do curso. De acordo com a secretaria de

educação municipal de Queimadas, atualmente, há ainda 36 professores (as) efetivos (as) na rede pública municipal de ensino que não possuem curso superior. A maior parte desses (as) professores (as), está em vias de se aposentar, são oriundos (as) do Proformação e disseram não ter feito o Curso de Pedagogia em Regime Especial porque, na época, “queriam descansar um pouco”, ou mesmo porque não foram aprovados (as) no processo seletivo.

Numa política, o prescrito não tem garantia de execução em virtude do deslizamento de sentidos a que o discurso está sujeito, às interpretações múltiplas que serão realizadas do escrito e do falado (BALL, 2006). Para além da multiplicidade de interpretações, há que se considerar os contextos diversos nos quais a política foi forjada e executada. Não pretendo reforçar ou reiterar o hiato entre o documento político e a prática e, sem considerar o seu caráter cíclico, apontar possíveis falhas na sua implementação. Numa direção diferente, pode-se depreender que o próprio espaço local apresenta peculiaridades que demandam uma reorganização do texto político como estratégia de atendimento a suas demandas.

Contudo, ainda enquanto reorganização de um texto político, a estratégia de inscrever e matricular candidatos num processo seletivo para professores (as) em serviço que não atuam em sala de aula, que não exercem o ofício da docência, pode também comprometer a compreensão de lisura e mesmo intencionalidade ou objetivos de tal política, uma vez que se um (a) candidato (a) não está credenciado (a), ou não habilitado (a) ao curso em serviço significa que ele (a) não possui a experiência que propulsionou, viabilizou o curso, a experiência de magistério, que possibilitou a modalidade em serviço, a redução de carga horária, o aproveitamento da experiência de trabalho.

O Curso de Pedagogia em Regime Especial foi autorizado para funcionamento no Curso de Pedagogia do Centro de Educação/Campus I, todavia, no interior da UEPB, enquanto instituição de ensino superior autônoma, o curso em serviço aconteceu sob orientação da CIPE, instância que não tem relação direta ou imediata com o Curso de Pedagogia ou com o Centro de Educação. O que percebo é uma espécie de dubiedade institucional, uma ambivalência quanto ao lugar de funcionamento e validação do curso, uma vez que era o Curso de Pedagogia que diplomava. Na colação de grau, que acontecia sempre em Campina Grande, cidade sede do *Campus I*, o diretor do Centro de Educação sempre se fazia presente, é como se o curso em serviço funcionasse, de fato, no Curso de Pedagogia do Centro de Educação, sob a responsabilidade da coordenação desse Curso.

Inclusive no tocante ao diploma de graduação dos cursos regulares da UEPB e do curso em serviço, é necessário registrar que é o mesmo diploma, não há indicações da

modalidade em que o curso foi realizado. Os diplomas são registrados num mesmo livro e assinado pelas mesmas pessoas. Enfim, são diplomados como sendo os mesmos e não outros. Compreendo que essa diplomação confere, certifica, atesta a legitimidade do processo, confere as mesmas possibilidades de exercício e pertencimento a uma ordem profissional e o mesmo título.

A ambivalência também toca a representação/pertencimento dos (as) professores (as) cursistas a uma instância na UEPB. Após aprovação e matrícula no processo seletivo, os (as) professores (as) cursistas passavam a integrar a comunidade discente da UEPB. Nesse caso, tinham acesso à biblioteca central e à biblioteca do Centro de Educação e de outros Centros, caso necessitassem, inclusive ao empréstimo de livros, tiravam carteiras de estudante e ainda, de forma ambivalente, tinham direito de voto quando das eleições para reitoria e direção de Centro. É interessante que não tinham direito de voto para a coordenação de curso, do curso do qual eram parte integrante. Há, portanto, uma tensão, um elemento complicador sobre o que significa ser aluno (a) de cursos em serviço. Quando são alunos (as) e gozam dos mesmos direitos e quando o não são.

Já o quadro docente do Curso de Pedagogia em Regime Especial era formado por professores (as) efetivos (as) da UEPB e também professores (as) substitutos (as) e aposentados (as)³⁶. Sendo que os (as) professores (as) efetivos (as) atuantes tinham prioridade, em seguida, os (as) substitutos (as) e, por vezes, os (as) aposentados (as) eram convidados (as) a ministrarem algum componente curricular. O critério de seleção dos (as) professores (as) ministrantes se dava tanto a partir da formação específica quanto dos componentes curriculares que estes (as) já trabalhavam no Curso de Pedagogia regular ou nos seus cursos ou departamentos de origem, no caso, Filosofia e Ciências Sociais, Psicologia, Letras, Matemática e Biologia. Por vezes, havia um (a) ou outro (a) professor (a) oriundo (a) dos cursos de Educação Física e Química, mas eram professores (as) com pós-graduação *strictu sensu* em educação ou áreas afins.

As aulas do curso em serviço funcionavam de forma semi-presencial, aos sábados e nos municípios parceiros. Como foram 82 municípios a participarem como parceiros, obviamente em cada um destes as condições de trabalho eram características peculiares do lugar, eram locais. Havia municípios em que as instalações de funcionamento das aulas eram adequadas, visto que funcionava em escolas amplas, arejadas, com salas de aula que acomodavam a todos (as), os banheiros funcionavam, ou seja, apresentavam uma

³⁶ Ministraram aulas no Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB, 201 professores (as), de acordo com a CIPE.

infraestrutura satisfatória e os (as) docentes, tanto ministrantes, quanto cursistas, se sentiam acolhidos (as) e respeitados (as) ou valorizados (as). Em outros municípios, as instalações não eram tão satisfatórias e, muitas vezes, eram incertas, não havia um espaço previamente indicado para o acontecimento das aulas, havia mudanças constantes quanto ao local designado para as aulas. Os espaços eram bastante precários, piso e quadro de giz rachados, banheiros sujos e, por vezes, sem água, carteiras insuficientes ou quebradas, enfim, uma infraestrutura que não contribuía para uma acomodação satisfatória dos (as) docentes, bem como daqueles (as) alunos (as) e professores (as) que faziam uso dessas instalações durante a semana.

A cessão de espaço para funcionamento do curso e a recepção do (a) professor (a) ministrante eram incumbências dos municípios, previstas nos contratos de parceria entre estes, a UEPB e a FURNE. E os municípios, por sua vez, cumpriam o que, para os seus dirigentes, parecia significar o processo de satisfação de uma demanda do (a) professor (a), enquanto indivíduo desejoso pela formação superior, bem como dos municípios enquanto instâncias políticas e administrativas. A exigência do ensino superior em Pedagogia, como nível de ensino mínimo ao exercício docente para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, conferiu visibilidade a uma carência no grau de formação dos (as) professores (as) nesses municípios, professores (as) que, em sua grande maioria, possuía o Curso Normal Médio ou apenas o Ensino Médio. Visibilizar a carência, a demanda por qualificação docente e buscar resoluções para a mesma é o tônus da política educacional no Brasil e em outros tantos países.

A necessidade da formação no ensino superior ancora-se em exigências legais, mas também em exigências sociais. Exigências criadas a partir da permeabilidade social da mídia e da informática, dos meios de comunicação, das experiências e vivências das crianças antes de chegarem à escola. Daí se faz a exigência de um (a) professor (a) capaz de compreender, ensinar, formar alunos (as) com conhecimentos e necessidades outras que aquelas de outrora. Outra questão a considerar ainda é o aceno de melhoria salarial, principalmente em se tratando da carreira do magistério. Na próxima seção, discuto a organização do material didático utilizado ao longo do curso em apreço.

3.3 A construção de um percurso para a formação em serviço

A UEPB, através da CIPE, após a aprovação da proposta de curso em serviço, convidou/selecionou alguns (as) professores (as) para organizarem as coletâneas com conteúdos referentes aos componentes curriculares oferecidos no curso. O convite ou a seleção foi realizado àqueles (as) professores (as) que já ministravam os componentes curriculares no Curso de Pedagogia. Os convidados fizeram parte de uma equipe e havia sempre mais de um (a) professor (a) responsável pela organização de cada material.

De acordo com o material analisado, a organização da coletânea tratou-se de uma espécie de compilação de textos compreendidos, pelos (as) professores (as), como aqueles mais expressivos numa determinada área, naquele momento, tendo em vista o público e o objetivo ao qual se destinavam. Defendo que a contingência é uma característica basilar deste processo de seleção tanto dos sujeitos professores compiladores, quanto dos textos que constituiriam as coletâneas, pela dinâmica ambivalente própria do ato de eleger conteúdos responsáveis pela formação de quaisquer grupos profissionais. Portanto, dada a impossibilidade de uma escolha definitiva, de um encerramento, de uma fixação de textos, as coletâneas sofreram modificações ao logo do curso, assumiram o caráter de provisoriedade. Estas coletâneas foram reorganizadas ao longo do curso de acordo com as demandas sentidas e apresentadas pelos (as) professores (as) ministrantes e cursistas.

O ato de uma compilação prévia de textos, numa coletânea disponibilizada aos (às) professores (as) cursistas durante o curso em serviço, diz da organização necessária de uma curso semi-presencial, uma estratégia ou tentativa de prover a todos (as) os (as) ingressantes o acesso a um mesmo material, a um mesmo discurso escrito. Uma tentativa de fixação de conteúdos, de sentidos, tendo em vista a formação almejada. Uma compilação de textos através de consensos precários e conflituosos, dada a impossibilidade de fechamento de sentidos em relação um determinado grupo de textos que pudesse atender completamente a uma formação.

Foram doze os módulos³⁷ construídos, estes agrupavam os conteúdos selecionados para os 32 componentes curriculares do curso em serviço. Para além dos módulos, foram

³⁷ I- Tópicos em Educação: o Curso de Pedagogia, Análise Social e Educação, Filosofia da Educação; Epistemologia da Pedagogia; II- Metodologia Científica, Tópicos em Educação – LET, Organização Jurídico Política e História da Educação; III- Prática Pedagógica I, II, III e IV, Estudos Independentes, e Trabalho Acadêmico Orientado (TAO); IV- Psicologia da Educação e Corpo e Criatividade; V- Educação Especial e Didática; VI- Organização do Trabalho e Gestão Escolar e Pesquisa em Educação; VII- Currículo I e Psicolinguística; VIII- Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática; IX- Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa; X- Fundamentos Psicopedagógicos e Fundamentos e Metodologia das Ciências Sociais; XI- Ética e Educação e Fundamentos e Metodologia

organizados e selecionados DVDs com filmes e documentários, como material de apoio para as atividades à distância. De acordo com a coordenação pedagógica do Curso de Pedagogia em Regime Especial, os (as) professores (as) eram convidados (as) a participar da compilação do material, de acordo com os componentes curriculares que ministravam no curso de Pedagogia e/ou em outras licenciaturas na UEPB, ou seja, eram vozes autorizadas pela academia para tal função.

Os (as) professores (as) compiladores (as) eram convidados (as) a participar de uma reunião com a coordenação pedagógica sobre a realização do trabalho. Segundo esta coordenação, não havia uma exigência na seleção do material quanto à linha epistemológica a seguir, ou mesmo indicação de textos ou estudiosos nas áreas. A orientação a seguir na compilação do material era o projeto do curso em serviço e o público alvo, suas carências e a capacidade de compreensão que este apresentava. Os textos selecionados, portanto, deveriam atender a um grupo supostamente homogêneo, planejado, idealizado, tomando como característica o seu tempo fora dos bancos escolares, enquanto alunos (as), uma maioria de mulheres, pessoas de procedência campesina e, assim, de compreensão limitada pelas suas contingências locais. É como se a produção do material indicado para prover de conhecimento teórico o (a) professor (a) tomasse como parâmetro um sujeito estereotipado, o (a) professor (a) leigo (a), sem formação, aquele (a) que não teve acesso à universidade para o melhor exercício da profissão e, encontra-se, portanto, num processo de ensino compensatório.

Uma tensão nessa seleção coloca-se quando do tratamento aos (às) professores (as) como um grupo homogêneo, um grupo sem diferenças, que segue uma regularidade, um nivelamento por baixo, arrisco-me a dizer, uma vez que as características consideradas são aquelas que os (as) toma como alunos (as) não tão capazes. Os (as) professores (as) compiladores (as), apesar de naquele momento serem uma voz autorizada, uma voz com audição para selecionar textos a serem utilizados por outros (as) professores (as), eram também uma voz que trazia uma autorização ambivalente, em função do papel que desempenhavam, bem como da provisoriidade dos textos selecionados. Textos que atenderam em um momento, mas não em outro; atenderam a um grupo, a um (a) professor (a) ministrante ou cursista, mas não a outros grupos e a outros (as) professores (as) ministrantes e cursistas.

Os doze módulos foram revistos e, alguns deles, ampliados durante o processo mais de uma vez. Alguns conservaram os textos previamente selecionados e foram adensados por

outros textos, compreendidos como também importantes para a formação de professores (as). Não havia distinção entre convidar professores (as) efetivos (as) ou substitutos (as) para a compilação do material, visto que dentre os (as) convidados (as) havia profissionais com os dois tipos de vínculo institucional com a UEPB. Como o quadro de professores (as) compiladores (as) era provisório, outros (as) professores (as) eram convidados (as) a compor a equipe de seleção do material, ou a substituir alguém dessa equipe. Alguns nomes aparecem em mais de um módulo, principalmente aqueles de áreas afins. Currículo, Organização do Trabalho na Escola e Currículo, Tópicos em Educação: o Curso de Pedagogia, Organização Jurídico Política e História do Brasil; Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa e Tópicos em Educação: Leitura e Interpretação de Texto; Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Psicolinguística; Fundamentos Psicopedagógicos e Psicologia de 0 a 06; Pesquisa em Educação, Metodologia Científica, Análise Social e Educação; Filosofia da Educação e Epistemologia da Educação são componentes curriculares que tiveram em comum a presença de, pelo menos, um (a) mesmo (a) professor (a) compilador (a), segundo a área de conhecimento.

Os textos dos módulos, em sua grande maioria, apresentavam uma perspectiva crítica da educação. E, de acordo com os (as) professores (as) convidados (as) para a compilação, eram selecionados aqueles textos que apresentavam elementos que representavam os conteúdos exigidos nas ementas dos componentes curriculares. Os (as) professores (as) convidados (as) a ministrar as aulas, por sua vez, recebiam os módulos e também um plano de curso daquele componente que trabalhariam. O plano de curso, sendo elaborado pelo mesmo grupo de compiladores (as), representou uma estratégia utilizada na tentativa de manter uma mesma linha de trabalho em coerência com o planejado.

Todavia, mesmo que orientados (as) pelos módulos e pelos planos de curso, os (as) professores (as) ministrantes podiam oferecer ou recomendar outras leituras aos (às) professores (as) cursistas, o que comumente era feito. Isso acontecia, intencionalmente, a partir das interpretações que os (as) professores (as) ministrantes faziam do projeto em curso, da proposta de plano de curso, dos próprios textos dos módulos, das turmas de professores (as) cursistas que encontravam em cada município e das suas experiências com a área de conhecimento em questão em relação à formação docente.

Defendo que práticas como esta corroboram a afirmativa de Ball (1994; 2004) de que a política não se encerra quando da produção do texto político, uma vez que este está propenso a leituras, recontextualizações a partir de espaços e momentos contingentes, a

interpretações e recriações. O projeto do Curso de Pedagogia em Regime Especial, os módulos elaborados para a sua execução, os planos de curso orientadores foram textos dispostos ao uso e, portanto, à apreciação de professores (as) que não os perceberam de forma ingênua, mas a partir de suas experiências como docentes, seja como professor (a) universitário (a) responsável por ministrar as aulas, seja como cursista, empenhado na própria formação num curso superior. Essa releitura e recontextualização, entretanto, não são feitas apenas no contexto da prática, mas nos diferentes contextos da política, daí tratar-se de um ciclo no qual a política é continuamente recriada, reorganizada, redefinida, assumindo contornos outros daqueles negociados. Na próxima seção, analiso um documento que traz a síntese de uma avaliação do Curso de Pedagogia em Regime Especial, promovida pela CIPE.

3.4 Um processo avaliativo na trajetória

Com a finalidade de “avaliar os aspectos estruturantes e o processo didático-pedagógico do Curso de Pedagogia em Serviço”, foi realizado em abril de 2004 o I Encontro de Avaliação do Curso de Pedagogia em Serviço. Esse encontro foi promovido pelas Pró-Reitorias de Ensino de Graduação e de Integração e Desenvolvimento Estadual após o término da primeira turma, cujo número de concluintes foi trezentos e sessenta e oito (368) dos quatrocentos e cinquenta e um (451) matriculados (as). Apesar de a evasão constatada no curso não ser significativa (dois abandonos numa turma de 45 professores (as) cursistas, ou seja, 4,4%), há que ser registrada que as desistências aconteceram em função de aquisição ou mudança de emprego. Os (as) 82 professores (as) cursistas que não colaram grau na mesma época deve-se ao fato de retardarem o curso, em virtude de atraso em alguns componentes didáticos³⁸ ou de não terem apresentado o TAO em tempo hábil.

A proposta do Encontro era a discussão dos seguintes temas:

- a) Conceituação de Pedagogia em Serviço
 - A interface da Pedagogia/Pedagogia em Serviço
 - O comprometimento com os valores de uma sociedade democrática
 - A compreensão do papel social da escola (Curso de Pedagogia em Serviço)
 - As diretrizes curriculares
 - O comportamento do processo de investigação
 - Processo de acompanhamento e monitoramento
- b) Perfil dos Professores/Alunos
 - Formação acadêmica versus prática
 - Discurso/nível de leitura
 - Integração e participação

³⁸ O atraso em disciplinas acontecia no caso de reprovação por insuficiência de notas ou faltas.

- Auto-estima
 - Valores de cidadania
 - Disponibilidade/compromisso/assiduidade
- c) Utilização do Material Didático
- Coletâneas
 - Atualização bibliográfica
 - Seleção de textos
 - Textos complementares
 - Biblioteca itinerante
 - Outros
- d) Material Proposto para Educação à Distância
- Material utilizado
 - Seleção de vídeos
 - Carga de leitura
 - Utilização e avaliação
 - Novos direcionamentos
- e) Processo de Avaliação e Acompanhamento
- Produção do TAO
 - Provas ou testes
 - Trabalhos em grupo
 - Trabalhos individuais
 - Preconceitos do avaliador
 - A influência de aspectos parciais na avaliação global
 - A auto-avaliação
 - O fator da subjetividade
 - A busca de novos parâmetros
 - Orientação do TAO
 - Dificuldades de operacionalização
 - Temas de pesquisa (UEPB, 2004a).

Os temas para discussão foram distribuídos entre os (as) professores (as) presentes e estes foram divididos (as) em grupos. Os temas recorriam às problemáticas vividas no curso em serviço, tanto que o primeiro grupo (GT 01) iria discutir a “Conceituação de Pedagogia em Serviço”, iniciando com a “interface entre os cursos de Pedagogia e o de Pedagogia em Serviço”, quais os pontos de aproximação e distanciamento entre eles, mesmo que tenham tido como lastro um mesmo elenco de componentes curriculares. A noção da diferença parece se fazer necessária, ressaltada, marcada, principalmente por carregarem o mesmo título, o mesmo diploma e, portanto, estarem legalmente aptos a formar profissionais que concorrerão e desenvolverão uma mesma função ou funções. Esta é uma tensão ainda não resolvida, os cursos em serviço ainda são estereotipados, indagados quanto à sua legalidade e legitimidade.

Na sessão da Fala dos Participantes foram registradas as falas de 20 professores (as) presentes no evento, uma delas despertou atenção por sair na defesa de localização do (a) professor (a) cursista num outro espaço que não o de sujeito abjeto e de atribuir aos cursos em serviço também uma outra conotação que não a de subcurso,

[...] a contribuição desse curso nos municípios é indiscutível. Não se pode imaginar o quanto melhorou a qualidade e a visão crítica do professor. Se trabalharmos esses professores

veremos a revolução que haverá nos seus municípios. Há muita gente boa dizendo “nunca pensei em produzir tanto”. O que incomoda é que os professores passam a cobrar dos seus dirigentes (Profª Q, UEPB, 2004b, p. 18).

Se por um lado atestar, reforçar, marcar a contribuição dos cursos de formação inicial em serviço para o incremento da educação nos municípios, através da qualificação do quadro docente, denota a importância desse curso, por outro, denota também ambivalência, indeterminação daquilo que precisa estar sendo repetido, como que para fixar o que está sempre vacilante, indeciso, que precisa ser realçado.

Ainda que para marcar a importância do curso em serviço oferecido pela UEPB, os professores (as) responsáveis pela discussão no primeiro grupo registraram que:

Considera-se o referido curso oportuno, interessante e necessário em seus vários aspectos:

- Interiorização da UEPB;
- democratização de conhecimentos;
- contemplação do exercício profissional dos alunos professores;
- reconhecimento do crescimento pessoal e profissional dos alunos,
- melhoria da qualidade da educação (GT 01, UEPB, 2004b, p. 05).

A interiorização das universidades no Brasil, tanto federais quanto estaduais é, atualmente, uma política pública que corrobora com os discursos de democratização da educação brasileira. O estabelecimento de uma política de expansão do ensino superior no Brasil figura entre os objetivos e metas do PNE 2001-2010, com o intento de reduzir as desigualdades de oferta de vagas entre as diferentes regiões do país. A EaD também aparece entre os objetivos e metas enquanto estratégia de atendimento não apenas aos cursos à distância, mas também aos presenciais, aos regulares e à educação continuada. Entretanto, denominar de “interiorização da UEPB”, a promoção de cursos em serviço de forma pontual, numa perspectiva de atender a uma demanda específica e limitada, num prazo determinado parece um ato equivocado. A UEPB, nesse programa, especificamente, não criou pólos nos municípios parceiros, não ofereceu atendimento regular para além das aulas aos sábados, não desenvolveu atividades de extensão e/ou pesquisa, exceto aquelas referentes aos componentes curriculares do curso. Por outro lado, há que se considerar que a UEPB, em parceria com os municípios, conseguiu levar/promover um curso em serviço, de forma semi-presencial, atendendo uma demanda há muito reprimida e, mesmo não se caracterizando como “interiorização”, mesmo sendo uma atividade pontual, o programa de formação em serviço representou um avanço significativo na qualificação do quadro docente da Paraíba.

A “democratização de conhecimentos” também é considerada e não desvinculada das políticas globalizantes ou mais gerais, é um tema recorrente nas agendas educacionais locais e globais, tal como “melhoria da qualidade da educação”. O discurso de democratização do conhecimento, universalização do ensino, acompanhada pelo termo qualidade, é pauta acalorada nos discursos de candidatos (as) a cargos políticos eletivos. Portanto, trata-se de nomes recorrentes, almejados por vários grupos e representações políticas. No entanto, é um discurso que convém indagar sobre a sua significação.

Na Constituição Brasileira (1988), a educação aparece como um direito inalienável. Para Dias Sobrinho (2010, p. 1225), “o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário para a construção da sociedade [...] e assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado”. Se é um direito inalienável e social, significa que é um direito geral, isto é, um direito ao qual todos deveriam ter acesso. Entretanto, a democratização, no caso dos cursos em serviço, deve vir adensada de compensação, ou seja, é uma política pública que tenta mitigar uma demanda legítima, mas reprimida. Outro fator para o qual Dias Sobrinho (*idem*) chama atenção é a questão da qualidade, que se não compreendida enquanto um bem público, geral, estará “determinada por significados marcadamente operacionais e instrumentais, muito mais que sociais e voltados para o bem comum” (p. 125).

Cabe sinalizar que o termo qualidade, no que refere à educação, sendo compreendida como um bem público inalienável ou não, é um termo sujeito aos jogos de linguagem, nos quais os sentidos atribuídos podem ser negados, modificados, combatidos, mas também compartilhados, adensados, concordados. Compreender a educação enquanto um bem público e um direito inalienável intenta dar sustentação e legitimidade ao discurso político, visto que são princípios que dão uma noção de contemplar uma totalidade social.

A contemplação total de uma demanda, sendo ela um direito inalienável ou não, é uma pretensão inviabilizada pela multiplicidade de sentidos atribuídos ao significante “qualidade educacional”. Attingir a totalidade significa satisfazer a todos (as), disponibilizar uma educação que consiga tanto alcançar a plenitude, apagar ou impedir que outras necessidades surjam. Seria esmaecer, senão extinguir, a falta constitutiva do processo de identificação. Seria, portanto, “hegemonizar” um discurso ao ponto de fechar, condensar, fixar o seu significado. Se assim fosse, “a ordem hegemônica seria a *imposição* de um princípio organizador preexistente, e não algo que emergisse da interação política entre os grupos” (LACLAU, 2011, p. 77).

O termo “qualidade” na educação, que implica ou traz consigo outros termos como universalização e democratização do ensino, torna-se uma superfície de inscrição na qual todos os grupos que lutam em causa própria, particular, mas também por uma causa comum, - algo que consegue representar, encarnar o anseio de todos - no caso o significante “qualidade” – conseguirão se expressar. Essa articulação em torno de um significante, essa cadeia de equivalências que se forma a partir de uma necessidade contingente tende a esmaecer o seu sentido, a borrá-lo no sentido da demanda particular que inicialmente representava. Ser contingente, aberto aos possíveis borrões e marcas é condição do hegemônico.

Outro fator considerado pelo primeiro grupo foi a “contemplação do exercício profissional dos alunos professores”. Essa contemplação relaciona-se à associação entre teorias e práticas e ao aproveitamento de experiências anteriores pelas instituições de ensino, em consonância com o discurso presente no art. 61 da Lei 9.394/96, indicando, inclusive a capacitação ou formação em serviço como estratégia de suprir a ausência de profissionais habilitados (as) na docência. Se para os (as) professores (as) da UEPB, presentes nessa avaliação, o aproveitamento de experiências no magistério representava uma oportunidade de qualificação profissional, para Brzezinski,

[...] a adoção da capacitação em serviço e do aproveitamento de formação e experiências anteriores como capazes de habilitar o professor [...] pode ser interpretado de forma enviesada pelos interessados em substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala de aula ou pelas experiências acumuladas em instituições de ensino e, o que é mais grave, pelas experiências acumuladas em outras atividades que não sejam docentes (2000, p. 155).

Tomando como base o deslizamento de sentidos e o jogo de significados e interesses que envolvem o discurso das políticas, concordo com Brzezinski sobre os possíveis equívocos ou enviesamentos do discurso devido às múltiplas interpretações, leituras e dubiedades ou diversidade de sentidos a que estes estão propensos. Entretanto, o encerramento ou fixação de um sentido único é uma alternativa ou proposição inviável, dada a precariedade do processo de significação, e mesmo de identificação dos grupos políticos que lutam para hegemonizar a sua demanda particular.

Os (as) professores (as) do GT 01 também registraram o “reconhecimento do crescimento pessoal e profissional dos alunos”. Partindo do pressuposto de que o processo de constituição de identidades faz-se num contínuo, concordo que tal crescimento seja perceptível para os (as) professores (as) ministrantes, os (as) professores (as) que acompanharam os (as) professores (as) cursistas. Esse crescimento acontece, se dá em

decorrência do acesso a bens culturais, até então inacessíveis. São leituras, exposições, teorias, discussões, documentários, socialização de experiências, experimentações, enfim, um universo de que possibilita, torna acessível um determinado conhecimento, que confere um capital cultural necessário à legitimação do ser professor (a).

O GT 02, responsável pela discussão do tema “perfil dos professores/alunos”, no tocante à “formação acadêmica *versus* prática”, registrou que “há uma perspectiva muito grande da profissão, com uma predominância da visão romântica do professor”. Aqui, essa perspectiva, expectativa, foco e esperança na profissão justifica-se pela representação do diploma e das possibilidades que este proporciona na carreira de um (a) profissional qualquer. A formação acadêmica, obtida somente através da instituição escola, uma instituição que é capaz de diferenciar, distinguir, selecionar, separar os (as) detentores (as) de um determinado capital de outros (as) que não o detém. De acordo com Bourdieu (2007), a escola institui fronteiras sociais e, através desta, uma espécie de classificação, na qual aqueles (as) que a acessam com êxito são marcados (as) conforme sua pertinência, ou seja, passam a ser membros de uma determinada ordem, de uma categoria profissional.

Os saberes e as técnicas aprendidas na escola, na academia, são atestadas, comprovadas, ratificadas por documentos, no caso o diploma, entregue em cerimônias solenes, rituais simbólicos que marcam o momento e sua importância. É profissional com formação e competência técnica aquele (a) selecionado (a) e aprovado (a) pela instituição escolar, portador (a) do título, do diploma que confere autoridade e legitimidade ao exercício da função.

A formação prática, forjada no dia a dia da escola, entretanto, ainda que reconhecida, contemplada, como uma “experiência que facilita a elaboração de uma visão crítica em relação ao processo pedagógico” (GT 02, UEPB, 2004b, p. 06), é compreendida no campo acadêmico como uma subformação, um saber não autorizado, não legitimado pela ciência, pela academia. Um saber que se aproxima mais do senso comum, que vai-se construindo no cotidiano da escola, mas não goza da nomeação da academia, do *status* científico, da representação do diploma. Assim, autoridade, legitimidade e *status* social são atributos relacionados diretamente à formação acadêmica e a transforma num horizonte para aqueles que não a possuíam.

Os (as) professores (as) integrantes do GT 02 (UEPB, 2004b, p. 06) reconhecem que “a prática dos professores é riquíssima”, “há rica leitura da realidade circundante” entretanto, fazem o adendo de que tal leitura encontrava-se “sem associação com a leitura acadêmica”, e

também que “predomina o senso comum sobre o conhecimento acadêmico” e ainda que “há dificuldade de associar teoria e prática”. O que se percebe é que há predominância do saber, da cultura científica, reconhecida e endossada pela academia sobre a cultura da prática cotidiana. Tal como num jogo que obedece uma gramática de hierarquização, na qual a ordenação das partes, dos elementos já está previamente colocada, pensada, orquestrada. Todavia, considerando o espaço acadêmico e o currículo enquanto espaço liminar entre culturas, um híbrido mesclado, não puro, não seria profícuo considerar essa hierarquia de conhecimentos como elemento definidor do processo ao qual se submetem os (as) professores (as) não habilitados (as). O capital cultural, ainda que com a influência da herança, na escola, esse capital mais que instituído, é instituinte. Não um tipo de conhecimento puro, só teoria, conhecimento científico aplicado à educação ou apenas um conhecimento prático, forjado no fazer, tanto que os (as) professores (as) ministrantes admitem que a prática docente facilita a assimilação e discussão dos conteúdos.

No que tange ao discurso/nível de leitura, o GT 02 (p. 07) apresentou questões problemáticas para o desenvolvimento dos professores cursistas, tais como: “os (as) alunos (as) ‘não sabem ler’ com proficiência”; “dificuldade de associar a ideia de escritor (a) com a do leitor (a)”; “grande dificuldade de realizar fichamento” e; “poucas opções de acesso à leitura”. Pode-se dizer que tais questões estão relacionadas ao fato de que o “nível de formação anterior ser predominantemente correspondente ao Logos, Curso Normal e Supletivo” (*idem*), ou seja, as dificuldades encontradas nos (as)/pelos (as) professores (as) cursistas têm ligação com o processo de escolarização acessado anteriormente. O fato de ler ou não com proficiência, maestria, com uma determinada habilidade, intimidade com o texto, o ato de ler bem tem ligação, aparentemente direta, com o tipo e espaço escolar, uma vez que este é frisado pelos (as) professores (as) ministrantes. No caso do caso do Logos e do Supletivo, especificamente, são cursos considerados compensatórios e, portanto, já se denota as suas falhas, bem como a condição precária daqueles (as) que o acessaram. Tal como os cursos de formação inicial em serviço, são considerados cursos abjetos, de menor *status* e prestígio social e, conseqüentemente, menos qualificados educacionalmente. No caso do Curso Normal, os professores ministrantes consideram, principalmente, o longo tempo de término do curso.

Compreendo a necessidade de visibilização das carências, entretanto, compreendo também a necessidade de se pensar estratégias de superação das carências apresentadas, inclusive por se tratar de um curso de formação docente, no qual se pretende aquisição de

conhecimentos, mas também de habilidades específicas do ambiente escolar/universitário e da profissão.

No tocante à integração e participação, o GT 02 (UEPB, 2004b, p. 07) fez algumas constatações: “os grupos já estão formados e fechados”; há “grande predominância do individualismo”; “resistência em participar de práticas grupais que não sejam dos grupos anteriormente formados”; “tendência de formação dos grupos por área geográfica, interesses políticos ou afinidades pessoais”; “rivalidade e individualismo, internamente, em cada grupo”. As observações efetuadas são condizentes com a realidade observada em escolas, independente do nível, bem como em outros espaços sociais. Talvez, por tratar-se de turmas de adultos e pessoas que desempenham a função da docência e que estão num curso de formação inicial com foco na qualificação profissional, podia-se esperar outras posturas frente ao trabalho acadêmico. Entretanto, convém considerar as aprendizagens realizadas ao longo da vida, as mesclas, os suplementos. A rivalidade e o individualismo, bem como a formação de grupos de trabalho a partir de determinadas afinidades parece ser o tônus do trabalho na escola, ainda que os estudiosos (as) no assunto recomendem o contrário.

Silva Jr. (2003), Bussmann e Abbud (2002), Tatagiba e Filártiga (2002), e Paro (2010) são estudiosos (as) que recomendam e enfatizam o trabalho em grupo, a coletividade como alternativa de organização do trabalho na escola, bem como para o melhor desenvolvimento das potencialidades dos trabalhos em sala de aula. Para Tatagiba e Filártiga (2002, p. 11), “estar em grupo é uma maneira de buscar, através da força coletiva, recursos para enfrentar as dificuldades e encontrar soluções conjuntas para viver de uma forma mais plena”.

No item auto-estima, o GT 02 fez as observações seguintes: “há diferença na auto-estima do aluno, considerando o início e o final do curso”; “há carência de se sentir valorizado, ser ouvido, receber carinho, ser respeitado e receber atenção” (UEPB, 2004b, p. 07). Neste discurso, os (as) professores (as) ministrantes fizeram uma constatação que busco ao longo deste trabalho, que é o efeito do curso de formação inicial em serviço na vida daqueles (as) que a ele se submeteram. A auto-estima está relacionada diretamente com o *status* da academia, com o valor simbólico que esta instituição usou perante a sociedade, o ser universitário, o fazer parte de uma parcela da população que chega às universidades, que porta o diploma de um curso superior, que pode expor o seu título profissional, o título da ordem a que passa a pertencer após o término do curso.

Para além do *status* conferido pela conquista acadêmica está a marca da estereotipia, o sentir necessidade de valorização, audição, respeito e atenção denota o preconceito em relação

à posição de professor (a) leigo (a), ao (à) professor (a) não legitimado (a) pela academia, ao (à) aluno (a) que frequenta um curso especial em serviço, um curso proveniente de uma política compensatória. São os (as) alunos (as) que “não sabem ler”, não sabem “realizar fichamentos” (e também escrever), entre outras observações.

Em relação à cidadania, o registro é de que há “predominância da concepção de uma cidadania tutelar e assistida” (UEPB, 2004b, p.07). Esse conceito de cidadania é proveniente do debate que ainda nos dias atuais perdura sobre esse nome. Cidadania é um termo, um significante que, tal como liberdade e qualidade na educação, é capaz de mobilizar, articular em torno de si grupos com objetivos diversos. Cidadania tutelar e assistida é um conceito que Demo (1995) utiliza para nominar uma forma de relação entre Estado e Sociedade, caracterizada, principalmente pela tutela, amparo, proteção do Estado para com os sujeitos que, por sua vez, não apresentam condições de viver numa sociedade democrática. É uma espécie de cidadania concedida, outorgada, ou mesmo, emprestada, uma vez que, no caso de direitos políticos cassados, essa cidadania é revogada.

Segundo Palma Filho (1998), o termo cidadania recebe na literatura acadêmica nacional uma pletora de significados, tais como, “regulada, em recesso, estratificada, emergente, ativa, precária, de segunda classe, tutelada, assistida, democrática” (108) e ainda pode-se acrescentar: desigual, passiva e semidireta, entre outras, em decorrência das contingências políticas experimentadas pela cidadania no Brasil. Os discursos, na sua grande maioria, advogam uma cidadania plena, não apenas enquanto direito político, mas enquanto direito humano, não é uma “qualidade natural nem apenas do indivíduo, ao contrário, é social” (p. 108). O autor traz Arendt (1987, *apud* PALMA FILHO, 1998, p. 108) para referendar a concepção de cidadania como “o direito a ter direitos, considerado como primeiro direito humano fundamental, do qual todos os demais derivam-se”. Assim, cidadania é compreendida, significada como condição de humanidade (SEVERINO, 1992).

Numa outra perspectiva, Macedo aborda o tema apontando a possibilidade de a cidadania se apresentar como um significante flutuante,

[...] capaz de falar em nome de uma totalidade, o cidadão brasileiro. Uma totalidade que julga capaz de assimilar os muitos “Outros” culturais num projeto coletivo de escola, ma que, para além da assimilação, lida também com expulsão desses “Outros” como inimigos imaginários que estabilizam o sistema como totalidade (2008, p. 102).

Concordo com Macedo quanto à impossibilidade de fechamento de uma significação única para o termo cidadania, um termo que consiga abranger a totalidade, uma vez que o próprio termo suscita a exclusão de um outro que não se enquadraria como cidadão (ã). Na

escola, o (a) não escolarizado (a) e mesmo aquele (a) que não a frequentou em tempo hábil; na política, aquele (a) que não porta título eleitoral ou cadastro civil; no mercado, aquele (a) que não é capaz de dar vazão aos seus desejos de consumo, ou mesmo aquele (a) que não detém ou possui a qualificação necessária para assumir determinadas funções, ou ainda aqueles (a) que mesmo qualificados (a), encontram-se desempregados (a). Enfim, cidadania enquanto qualidade humana, enquanto conquista política ou social, demanda sempre a exclusão contingencial de um inimigo.

No tocante à disponibilidade, ao compromisso e à assiduidade, o GT 02 (UEPB, 2004b) apontou que há poucos problemas com os (as) professores (as) cursistas, entretanto, faz a ressalva de que, mesmo em se tratando de uma turma atípica, “considera-se que o professor tem um papel fundamental neste ponto e deve estabelecer uma relação de diálogo, porém com critérios definidos e postos claramente desde o início do componente” (p. 07). Aparentemente, compromisso e disponibilidade para estudar foram significados/nomes constantemente presentes no cotidiano dos (as) professores (as) cursistas, tendo em vista o título que almejavam, o *status* de estar num curso universitário e, inclusive, a necessidade de enfrentamento e defesa da decisão de estudar num curso em serviço.

O GT 03, responsável pela discussão acerca da “utilização do material didático” apresentou como potencialidades o próprio programa de formação em serviço, bem como a “coletânea; os conteúdos; os recursos humanos – UEPB; o material didático à disposição dos alunos e alunas; a possibilidade de leitura prévia; a contribuição à sociedade; cidadania, produção, capacitação e mudanças” (p. 08). Contrariando as próprias observações, o GT 03 também apresentou, enquanto problemas, a “qualidade da coletânea” e “conteúdos descontextualizados”. No tocante à “qualidade da coletânea”, o GT 03 referiu-se à “organização, à sistematização, aos conteúdos e à linguagem”, constantes nos módulos e fizeram recomendações, tais como: incluir as referências bibliográficas pertinentes a cada texto utilizado, bem como revisar o material antes de endereçá-lo à gráfica; rever ementa e carga horária de alguns componentes curriculares; oferecer cursos de atualização para os professores quanto às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT); promover reuniões entre professores de uma mesma área; disponibilizar os planos de curso na coletânea, e ainda incluir textos de autoria dos professores (as) ministrantes e cursistas na coletânea, quando pertinentes. Aparentemente, estas são questões de ordem técnica e pedagógica, que incidem de forma direta no desenvolvimento do curso. Há ainda sugestões em relação à postura dos professores (as) ministrantes no que tange à

contextualização do conhecimento, à indicação de outras fontes de leitura, à utilização das normas da ABNT em todas as atividades e encerramento da avaliação no último dia de aula de cada componente curricular, como forma de dirimir dúvidas e atrasos na entrega de trabalhos e notas.

Os GTs 03, 04 e 05 indicaram ainda problemas relacionados à biblioteca itinerante, pois disseram que havia um número insuficiente de exemplares para a demanda existente. A proposta foi de que o número de exemplares fosse ampliado e de que os livros fossem utilizados desde o início do curso. Esta parece ser uma reivindicação legítima, que aconteceu não apenas por parte dos (as) professores (as) ministrantes, mas também dos (as) professores (as) cursistas, visto que disseram da dificuldade de acessar a biblioteca, do tempo exíguo para o empréstimo, bem como do número escasso de títulos e exemplares. A professora cursista, Margarida, relatou que “esses livros vieram aqui uma vez. Eu só me lembro de uma vez, somente. Foi quando estávamos perto de fazer a monografia”. Já a professora cursista Amor Perfeito, disse que também teve acesso à biblioteca itinerante apenas uma vez, porque “se conseguia livros com facilidade. Quando um livro era citado na aula, algum conhecido tinha e tomávamos emprestado. Na cidade tem muitos universitários e sempre emprestavam, repassavam livros”. Essa professora também disse se lembrar de apenas uma vez ter acessado os livros da biblioteca itinerante e que o período de permanência dos livros solicitados no município era de um mês para toda a turma, o procedimento era “vinha uma lista com os nomes dos livros, nós marcávamos os livros que queríamos, pedíamos e a secretária trazia”.

A professora cursista Malva Rosa disse que o livros eram insuficientes,

[...] e passavam pouco tempo na cidade. Quando chegavam os livros, para 35 pessoas numa sala, anotávamos quem queria tal livro, eram 10, 15, 20 pessoas que precisavam do mesmo livro, tinha um tempo para devolver [...] Foi a maior dificuldade que eu encontrei em relação a material de estudo. Ainda bem que tínhamos as coletâneas.

Era de se esperar que uma biblioteca itinerante, para atender a um curso em serviço, oferecido em várias localidades, deveria dispor de títulos e exemplares suficientes para uso dos (as) professores (as) cursistas. A insuficiência de exemplares de um determinado título muito solicitado, a escassez de títulos, o tempo exíguo de permanência do material nos municípios, apresentaram-se como limites ao êxito do programa. Um bom acervo bibliográfico é substancial a todo e qualquer projeto de curso.

O que se apresentou nos discursos, de professores (as) ministrantes e cursistas, é uma constante em torno do significante qualidade, ainda que este não apareça. É a ausência de qualidade que parece mover os discursos. É da qualidade na educação que tratam os discursos

sobre currículo na educação básica, é também o mesmo significante que embala os discursos na educação superior. A melhoria da coletânea e sua apresentação gráfica, dos conteúdos, do acervo bibliográfico e mesmo da motivação dos (as) professores (as) tinham como objetivo o alcance de um tipo idealizado de curso e de sujeito, um tipo imaginado como padrão e satisfatório à sociedade, ou pelo menos, àqueles que acompanhavam o curso mais de perto.

Os (as) professores (as) ministrantes do GT 03 apresentaram ainda mais um problema, mas não de ordem técnica ou pedagógica, pois diz respeito a “professor e professora da Universidade que desvalorizam o curso” (UEPB, 2004b, p. 08). A desvalorização se dá em virtude de o curso ser comparado sempre aos cursos de modelos regulares. É como se existisse um padrão de curso considerado bom, de qualidade, capaz de formar um sujeito que dê conta das demandas profissionais e os modelos que se afastam deste parâmetro são considerados como de menor qualidade, como cursos não confiáveis, não capazes de formar um (a) bom (a) profissional. Tal como os cursos são estereotipados, também o são aqueles a quem tais cursos são destinados.

Também neste GT foram apontadas outras necessidades técnicas e administrativas, como a necessidade de se “rever os termos de convênio com os municípios” (p. 09) e “avaliar junto aos municípios o programa” (p. 09). Essa revisão do convênio firmado entre a UEPB, a FURNE e os municípios acontece em decorrência da insatisfação tanto dos (as) professores (as) ministrantes como dos (as) professores (as) cursistas em relação ao não cumprimento das obrigações, por parte dos municípios, estabelecidas no convênio, tais como: assumir o ônus das mensalidades de cada professor (a) cursista, oferecer espaço físico adequado para as aulas, bem como as despesas com alimentação e, por vezes, locomoção dos (as) professores (as) ministrantes. As obrigações ou competências das instituições participantes do convênio, expressas no texto legal, estavam sujeitas às contingências locais e às interpretações do discurso por aqueles que faziam ou compunham as instituições. A implementação de um projeto, o seu desenvolvimento é também um contexto de criação, forjamento de políticas, pois estas, enquanto texto, estão propensas a assumirem dinâmicas diferentes daquelas planejadas por seus organizadores (BALL, 1994). Não se trata de resistência à execução do prescrito, mas da impossibilidade de fixação permanente de sentidos, ou mesmo das condições apresentadas por determinados locais.

O GT 04³⁹, responsável pela discussão do tema “Material proposto para educação à distância”, indicou os problemas seguintes:

[...] uma cópia do vídeo do programa para todo o grupo; problemas de tempo especialmente apresentados pelos (as) professores (as) da zona rural que, inclusive, têm dois turnos de trabalho e entregam os trabalhos dois meses depois; qualidade de reprodução dos programas de vídeo e; conteúdos que não se prestam a trabalhar à distância (UEPB, 2004b, p. 11).

Esse GT apontou, ainda, outros problemas que diziam respeito às dúvidas durante o trabalho à distância que não podiam ser dirimidas pelo (a) professor (a) ministrante: o excesso de atividades propostas e as condições de análise do material pelos (as) professores (as) cursistas. Por “material proposto para educação à distância” entenda-se entrevistas com estudiosos da educação, documentários e filmes. De acordo com as observações do GT 04, tal como na biblioteca itinerante, o material disponibilizado era insuficiente para atender a demanda, principalmente, porque a perspectiva da UEPB era atender o número máximo de municípios que tivessem professores (as), do ensino infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, sem o nível de escolarização exigido para o magistério. Sendo as turmas compostas por um número superior a 30 pessoas, residentes em localidades diferentes de um mesmo município e, por vezes, em municípios circunvizinhos, uma única unidade de um filme, uma entrevista ou um documentário por turma, denota inúmeras oportunidades para que o trabalho não tivesse um desenvolvimento satisfatório. Nesse caso, há que ser considerado que a UEPB não dispunha de um espaço físico nos municípios parceiros para atendimento dos (as) professores (as) cursistas, ou mesmo para que estes (as) se encontrassem para discutir e desenvolver trabalhos em grupo, acessar a internet, assistir aos vídeos etc. No projeto do curso de Pedagogia em serviço da UEPB não estava previsto nenhum espaço desse tipo, ou atividades que estimulassem essa sistemática de trabalho no coletivo.

Tal como os GTs 02 e 03, o GT 04 subestimava os (as) professores (as) cursistas num processo de significação por meio do menosprezo, da ação de compreender o outro como incapaz de desenvolver determinadas atribuições, “não sabem ler”, “não têm condições de analisar os vídeos”, mas ao mesmo tempo, reivindicavam que textos de professores (as) cursistas fossem publicados nas coletâneas, bem como “publicações e socialização de produção de alunos” (UEPB, 2004b, p. 12). Numa posição de ambivalência, ora os (as) professores (as) cursistas não sabem ler, não conseguem relacionar o cotidiano docente com

³⁹ O GT 04 também fez reivindicações em relação às coletâneas, tais como: “atualização dos textos da coletânea e revisão textual adequada (ortografia e estrutura; inpropriedade de textos trabalhados em uma coletânea, conteúdos contemplados em uma coletânea, mas, que deveriam ser contemplados em outra); [...] cuidado com a revisão da coletânea: seleção de textos, bibliografias, estruturação” (UEPB, GT 04, 2004C, p. 12).

os textos estudados, não conseguem compreender e devolver os trabalhos à distância etc., ora conseguem produzir textos, razoavelmente bons, que poderiam fazer parte das coletâneas ou cadernos de produção discente, que nesse caso, seriam uma espécie de incentivo à produção.

Um discurso ambivalente, denotando uma dubiedade, indecisão na significação dos (as) professores (as) cursistas, como que para marcar que estes (as) são professores (as) leigos (as) em processo de formação, numa espécie de “estereotipia intelectual”. O não saber ler, o não compreender os discursos dos vídeos para as atividades à distância se, por um lado, marcava, visibilizava o parco grau e modalidades de escolaridade anteriores, por outro, desresponsabilizava os (as) professores (as) ministrantes, a coordenação do programa e a própria universidade do processo de aprendizagem e dos possíveis desdobramentos do curso.

A articulação ambivalente dessa diferença – o (a) professor (a) leigo (a) em formação que ora satisfaz, ora não satisfaz – faz parte da construção de um estereótipo por meio do exercício do discurso colonial, um discurso imbuído de poder para marcar a hierarquização cultural. Diferencia os sujeitos a partir do conhecimento científico, do grau acadêmico, dos títulos conquistados. Um discurso ambivalente na medida em que demonstra escárnio, mas também desejo, desprezo, satisfação, revolta, e ainda prazer para com o outro (BHABHA, 2007).

O GT 05 discutiu o tema “Processo de avaliação e acompanhamento” e apresentou algumas dificuldades enfrentadas pelos (as) professores (as) no programa, tais como: “integração entre as áreas de metodologia científica e prática pedagógica; tempo insuficiente para elaboração do TAO; falta de estímulo às práticas de leitura e escrita por parte dos (as) professores (as) e; interferência não positiva na sistematização do trabalho monográfico” (UEPB, 2004b, p. 13). Ao final de um curso superior, o estudante apresenta um trabalho de conclusão de curso. Espera-se que tal trabalho expresse o aprendido no período de curso. O Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB atendia a essa mesma sistemática e o projeto do curso recomendava que os conteúdos estudados nos diversos componentes curriculares oferecessem subsídios para a elaboração do TAO. Entretanto, merece ressalva o fato de que a partir de 1999, com a reorganização dos cursos de graduação da UEPB, o trabalho de conclusão de curso, o TAO, poderia ser oriundo de pesquisa, extensão ou das atividades desenvolvidas nos componentes curriculares de prática pedagógica.

A Resolução nº 04 de 2002 estabelece que a “instrumentalização teórico-conceitual para a referida elaboração deverá ser operacionalizada ao longo da formação, nos componentes curriculares afins” (Parágrafo Único, art. 02). No caso do Curso de Pedagogia

em Regime Especial, tal como nas demais licenciaturas da UEPB, as atividades desenvolvidas nos componentes de prática pedagógica tinham em vista a,

[...] possibilidade de permitir ao aluno realizar a articulação entre o saber do mundo do trabalho, relativos à profissão de sua escolha, e o saber do mundo acadêmico. A articulação desses saberes, em função do eixo temático da série, tem como objetivo assegurar a sistematização do conhecimento referente aos conteúdos definidos para cada período (UEPB, 2003, p. 09).

Eis um discurso que traz uma prescrição legal acerca dos conteúdos estudados nos componentes curriculares a ser cumprida por professores (as) e alunos (as) da UEPB. Um texto prescritivo, todavia, aberto à compreensão, à interpretação dos sujeitos, bem como às articulações e aos procedimentos necessários ao seu desdobramento. São compreensões, articulações e procedimentos que guardam relação direta com a forma como os sujeitos entendem os cursos, principalmente o curso de formação inicial em serviço, a postura perante a educação superior e a proposta da própria política. Por vezes, determinadas compreensões, articulações e procedimentos podem denotar resistência ou mesmo acomodação, conformismo por aqueles envolvidos, principalmente, no desenvolvimento de uma proposta de curso (MAINARDES, 2006).

Discutindo ainda sobre o processo de avaliação, o GT 05 fez algumas reivindicações quanto aos critérios e instrumentos de avaliação utilizados no programa, bem como do prazo estipulado para a entrega dos trabalhos e, reclamou, principalmente do “compromisso do (a) professor (a) em refletir de como avaliar de forma adequada o componente curricular” (UEPB, 2004b, p. 14). Penso que critérios, instrumentos e prazos para a entrega das avaliações são questões pedagógicas que podem ser negociadas entre os (as) professores (as) ministrantes e a coordenação do programa e, inclusive, com os (as) próprios (as) professores (as) cursistas. Entretanto, o compromisso dos (as) professores (as) ministrantes para com o desenvolvimento de suas atividades profissionais é uma questão delicada para se discutir. Subentende-se que compromisso é ponto nevrálgico no desenvolvimento de toda e qualquer profissão, mas tornou-se comum, senão natural, ouvir-se denúncias e reclamações da ausência de compromisso em instituições educacionais, principalmente, no âmbito da educação pública. A questão do compromisso ultrapassa, portanto, as esferas organizacional e pedagógica do programa e da própria universidade e, obviamente, traz consequências.

Um sexto tema, não integrante do primeiro documento, mas do documento de consolidação das discussões e proposições, foi intitulado de Momento Pedagógico e apresentava os seguintes elementos para discussão: aspectos didático-pedagógicos,

compromisso do professor, aspectos avaliativos e coordenação do programa. Compuseram o GT 06 apenas as pessoas responsáveis pela administração e coordenação pedagógica do programa na UEPB e, de acordo com os elementos elencados, o grupo selecionou depoimentos de professores (as) cursistas a serem apresentados aos (às) professores (as) ministrantes. Os depoimentos estão elencados nos quadros a seguir:

Quadro 05 - Aspectos Didático-Pedagógicos

Aspectos positivos	Aspectos a serem revistos
“o professor...é maravilhoso, a gente nem sente o tempo passar”	“professor parecia um general”
“não nos cansamos, apesar das aulas serem muito extensas e aos sábados, pois a dinâmica do professor não nos cansa”	“o professor sabe muito para ele, mas não transmitiu nada que acrescentasse pra gente”
“aprendemos muito com o curso e sentimos mudança em nossa prática em sala de aula”	“professores que chegam à sala de aula e se os alunos não estiverem com a Coletânea do seu componente fazem confusão para iniciar a aula”
“estou aplicando na minha sala de aula o que aprendi com o professor”	“há professores que passam por aqui e a gente perde tempo porque eles não acrescentam nada”
	“tem professor que manda apenas ler os textos da coletânea”
	“o professor divide a turma em grupos para trabalhar a Coletânea, mas não tira nossas dúvidas sobre os textos”
	“professor muito estressado, causou um impacto negativo na turma”
	“os professores utilizam-se de TV e Vídeo nas horas das aulas e não dá tempo para mais nada”.

Fonte: UEPB, I Encontro de Avaliação do Curso de Pedagogia em Serviço. 2004b, p. 15.

Quadro 06 – Compromisso do Professor

Aspectos positivos	Aspectos a serem revistos
“o professor me incentivou a continuar no curso e vencer as dificuldades”	“o professor não tem compromisso. O professor chega na sala de aula, faz a leitura e discute alguma coisa, mas não tira as nossas dúvidas dos textos”
“o professor foi tão bom que pedimos para que ele voltasse”	“tem professor que se pudesse passava o resto da manhã no intervalo”
	“professor que faz um ano que levou os projetos de pesquisa e não devolveu”
	“o professor me colocou 20 faltas e eu não faltei nenhum dia”
	“professores que não valorizam o curso e dizem: se vocês estivessem lá no curso da UEPB não passava um”
	“no 1º dia que o professor chegou olhou para a turma e disse: nunca vi uma turma de gente tão feia”
	“olhem! Eu estou dando aula aqui, mas vocês saibam que não concordo com este tipo de curso. Isso é uma enganação”

Fonte: UEPB, I Encontro de Avaliação do Curso de Pedagogia em Serviço. 2004b, p. 15-16.

Quadro 07 - Aspectos Avaliativos

Aspectos positivos	Aspectos a serem revistos
	“você escreveram muito, mas não disseram nada”
	“o professor pediu para a gente dar a nota e em seguida disse: essa é a sua nota”
	“há alunos que entram e saem da sala de aula e os professores não dizem nada”
	“eu não sei como vocês passaram no vestibular. Vocês não sabem ler”
	“dois alunos que não compareceram às aulas do componente tinham nota”
	“o professor entrega a fita, às vezes no último dia de aula e não faz nenhum comentário do conteúdo da fita e nem o resultado do nosso trabalho é considerado”
	“o professor não faz avaliação individual (prova, testes, trabalhos)”
	“o professor diz que não sabemos de nada, mas quando recebemos as notas são quase todas 9,0 ou 10,0”.

Fonte: UEPB, I Encontro de Avaliação do Curso de Pedagogia em Serviço. 2004b, p. 16.

Quadro 08 – Coordenação do Programa

Aspectos positivos	Aspectos a serem revistos
	“nós não sabemos qual o componente seguinte. Nós não temos o calendário”
	“a questão do horário de início das aulas..., é um problema quando são dois ou mais municípios, pois os de fora chegam mais cedo, mas os da sede não chegam”
	“você deviam pensar na escolha dos professores, porque tem professor que não deixa nada”
	“melhorar a dinâmica operacional da Biblioteca Itinerante”
	“melhorar a Coletânea de Textos”
	“as notas demoram muito a chegar”

Fonte: UEPB, I Encontro de Avaliação do Curso de Pedagogia em Serviço. 2004b, p.16.

Os discursos escolhidos pelo GT 06 para apreciação por parte dos (as) professores (as) ministrantes presentes no encontro de avaliação do programa, apresentavam reivindicações, reclamações, mas também diziam sobre algumas questões positivas no tocante ao desempenho dos (as) professores (as). Diziam do incentivo recebido para dar continuidade aos estudos, a ultrapassar, transpor os próprios limites, a acreditar em si e na sua capacidade, bem como da dinâmica positiva do (a) professor (a) ministrante em conduzir as aulas. Todavia, as reivindicações são mais incisivas e vão desde a postura dos (as) professores (as) a aspectos relativos à organização do programa.

Mas, há que se ressaltar que os problemas apontados pelos (as) professores (as) cursistas em relação ao curso em serviço não são exclusivos dessa modalidade de curso. Também nos cursos regulares, presenciais, é comum encontrar relatos sobre a performance

não positiva de professores (as) do ensino superior. Na ação docente, para além da prática institucionalizada (que se configura conforme a cultura e tradição da instituição de ensino – conteúdo e método da educação), há que se considerar também a ação do (a) professor (a) enquanto sujeito, seus modos próprios de ação e pensamento, os valores aprendidos, compromissos assumidos, opções teóricas, conhecimento e leitura de mundo, seus desejos e suas vontades, sua forma de ser e estar perante o mundo (SACRISTÁN, 1999). Considerando a constituição identitária do (a) professor (a), seu processo de identificação enquanto sujeito, penso na impossibilidade de padronizar a sua prática, ainda que institucionalizada, bem como sua ação subjetivada, individual, única, pessoal.

Essa ação subjetivada, prenhe de valores, compromissos, desejos e vontades interfere no modo ou influência a forma como os (as) professores (as) ministrantes compreendem e atuam nos cursos de formação inicial em serviço. Acredito que os (as) autores (as) de falas jocosas, irônicas, senão desrespeitosas, a exemplo de “nunca vi uma turma de gente tão feia”, trazem uma forma de discriminação que, nesse caso, diferentemente da questão racial e/ou de gênero, apesar de as turmas serem constituídas predominantemente por mulheres, passa pela questão social, cultural e econômica, de forma que a procedência rural, o tempo afastado das salas de aula no papel de alunos (as), o processo seletivo específico, entre outros fatores, funcionam como um signo capaz de caracterizar, adjetivar, dotar de atributos um grupo de pessoas. Expressos por alguém que, naquele momento, ocupa um espaço de poder - o (a) professor (a) universitário, o (a) professor (a) da UEPB, o (a) doutor (a) ou mestre (a) em determinada área, aquele (a) que conhece, que sabe - e exerce esse poder sobre aquele (a) a quem julga menor, menos importante, inferior.

A acusação de que os (as) professores (as) cursistas não são capazes de serem aprovados (as) num vestibular regular ou de não serem capazes de obter aprovação num curso “da UEPB” (como se o Curso de Pedagogia em Regime Especial não estivesse sendo oferecido pela UEPB), de não saberem ler, de escrevem, mas não dizerem nada, ajudam a compor um estereótipo intelectual sustentado e alimentado pela insistência, continuidade, repetição exaustiva de discursos de quem exerce esse poder hierarquizado, mas também por aquele (a) que o internaliza num esquema imaginário, no qual os sujeitos assumem imagens distintas que lhes permite realizar aproximações e distanciamentos, equivalências, semelhanças e diferenças do mundo ao seu redor.

Para Bhabha (2007), esse esquema imaginário é “problemático, pois o sujeito encontra-se ou se reconhece através de uma imagem que é simultaneamente alienante e daí

potencialmente fonte de confrontação” (p.119). É a base para o que esse autor denomina como formas de identificação associadas ao imaginário, quais sejam, o narcisismo e a agressividade, formas de identificação do poder colonial concernentes ao estereótipo que, de maneira ambivalente, reconhece a diferença, ao mesmo tempo em que a recusa ou a máscara, a disfarça. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece o esforço, o desejo e a garra dos (as) professores (as) cursistas em conquistarem um curso superior, esses (as) mesmos (as) professores (as) não são bons (as) o suficiente para serem alunos (as) universitários (as), não sabem escrever, não sabem ler, são feios, enfim, são a todo momento, comparados (as), inferiormente, a alunos (as) de cursos regulares. São abjetos, tentando ocupar um espaço ao qual não pertencem.

Para a professora G, “colocar que na UEPB o curso seria diferente é preconceito e falta de compromisso” (UEPB, 2004b, p. 17). O professor B disse que “o colega que fala mal do programa devia ficar fora dele. Os professores de filosofia debatem e avaliam o programa no departamento e valorizam esse programa” (UEPB, 2004b, p. 17). E ainda o professor D se disse preocupado com as falas negativas, endereçadas aos (às) professores (as) cursistas, pois o programa tem “alunos com qualidade e bastante experiência” (p. 17).

“Vestir a camisa do curso” (p. 17), como sugere a professa G, é importante, mas, penso serem necessárias outras estratégias, no sentido de não tornar mais evidente uma diferença constante no sistema educacional brasileiro. No próximo capítulo, discuto os discursos dos (as) professores (as) entrevistados (as), numa tentativa de perceber nestes, as marcas de estereotipia, mas também as estratégias de subversão do estereótipo.

4 **SER PROFESSOR (A) LEIGO (A), SER PROFESSOR (A) LICENCIADO (A) – O ESTEREÓTIPO EM QUESTÃO**

Como discutimos ao longo deste trabalho, a produção de políticas públicas para formação inicial de professores (as) em serviço no Brasil não se constitui em algo inédito ou mesmo recente e tal produção envolve influências, orientações e recomendações práticas nas quais os sujeitos se filiam, se enredam, formulando e disseminando ideias e concepções sobre as políticas produzidas, mas também provocando a produção de outras tantas. A produção de uma política não diz respeito apenas a um projeto ou lei com um determinado fim, diz respeito também aos sujeitos nela envolvidos. Sujeitos cujas identidades são construídas, hibridizadas, mescladas a partir do contato com outros sujeitos, outros interesses, outros conhecimentos. As influências, recomendações legais, práticas e desenvolvimento do programa de formação inicial de professores (as) em serviço, oferecido pela UEPB, discutidas no capítulo anterior, mostram como os discursos numa política podem ser fluidos, propensos a deslizamentos e a produção de consensos e dissensos provisórios, contingentes, precários estabelecidos institucionalmente.

Neste capítulo, focalizo os discursos oriundos de entrevistas realizadas com professores (as) cursistas, professores (as) ministrantes, assessoria pedagógica e coordenação pedagógica da UEPB, coordenação pedagógica de secretarias de educação municipais e secretários (as) de educação. Também foi entrevistada a professora responsável pela redação do projeto do Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB, bem como a relatora do processo no CONSEPE.

Os roteiros foram elaborados de modo a contemplar os contextos do ciclo de políticas numa perspectiva de não hierarquizá-los ou linearizá-los. Na realização das entrevistas, foi possível perceber algumas reinterpretações atribuídas ao programa, mas também a influência ou a contribuição do mesmo na vida dos (as) professores (as) egressos (as), a expectativa com um curso superior e os limites que um curso de formação em serviço, bem como o (a) professor (a) que o acessa, enfrentam na perspectiva de se legitimarem perante à academia e perante seus pares de profissão.

Chegar aos municípios e aos (às) professores (as) não foi difícil. Inicialmente, contatei as pessoas que representavam as turmas em Soledade e Santa Cecília⁴⁰, apresentei a pesquisa

⁴⁰ Ao iniciar as entrevistas, os (as) professores (as) cursistas estavam em fase de conclusão do curso. Em Queimadas, o curso já estava concluído.

e o meu interesse em ouvir os (as) professores cursistas (as). Com o aceite dos (as) representantes (as), fui às escolas, onde as aulas do curso aconteciam e coloquei para a turmas a pesquisa, o objetivo da mesma e a proposta de entrevista. Como os (as) representantes das turmas já haviam comunicado sobre a minha intenção, os (as) professores (as) cursistas fizeram algumas indagações, no sentido de dirimir dúvidas sobre o porquê da escolha daqueles municípios, quantas e/ou quais pessoas seriam entrevistadas e o teor das entrevistas. Dirimidas as dúvidas, os (as) professores (as) cursistas aceitaram participar da pesquisa. Algumas entrevistas foram agendadas e outras foram feitas quando das visitas às escolas.

Ao iniciar as entrevistas, tanto em Santa Cecília quanto em Soledade, os (as) professores (as) cursistas estavam concluindo o curso. Entretanto, após a colação de grau, já estavam se mobilizando para levarem um curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) aos municípios, também com funcionamento aos sábados. Em seus discursos, disseram da necessidade de permanecer estudando, do quanto aprenderam, do vigor e da satisfação em aprender, mas também fizeram ressalvas quanto à ascensão e, conseqüentemente, ao acréscimo no salário. Assim, a motivação pela continuidade é ambígua, ora a necessidade de aprender e melhorar a prática docente e adensar o próprio conhecimento, ora a ascensão funcional.

Por encontrar os (as) professores (as) cursistas num mesmo espaço, a maior parte das viagens que fiz a Soledade e a Santa Cecília foram aos sábados. As entrevistas aconteciam nas escolas que sediavam o curso. Em Santa Cecília, chegava junto com as professoras (estavam em período de orientação para as monografias) e em Soledade, às vezes antes, às vezes depois. Foram muitas as viagens aos dois municípios, visto que entrevistava duas ou três pessoas ao dia. Em Santa Cecília, todas as entrevistas foram realizadas aos sábados; em Soledade, algumas foram realizadas aos sábados, principalmente, com os (as) voluntários (as) que residiam em área rural; outras, com os (as) residentes em área urbana, foram agendadas e ocorreram em dias úteis, conforme a disponibilidade dos (as) entrevistados (as).

Em Queimadas, como os (as) professores (as) já haviam concluído o curso, busquei a secretaria municipal de educação, coloquei a proposta e convidei os (as) professores (as) a participarem. O convite foi feito numa reunião mensal de planejamento na qual estavam presentes professores (as) e diretores (as) das escolas públicas municipais de Queimadas. Muitos (as) se dispuseram, prontamente, a participar e agendaram suas entrevistas. Se em Santa Cecília e Soledade os (as) professores (as) cursistas estavam ingressando na especialização, em Queimadas, cuja conclusão da última turma datava de 2005, os (as)

professores (as) já tinham o diploma de especialista, com exceção de um (a) professor apenas. Tal como nos demais municípios, em Queimadas, os (as) professores (as) providenciaram a pós-graduação assim que concluíram o Curso de Pedagogia em Regime Especial.

A entrevista, segundo Ludke e André (1986), apresenta vantagens sobre outros instrumentos de pesquisa, como o questionário, por exemplo, por permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada (p. 34)”, além de favorecer a interação e o estímulo entre o (a) pesquisador (a) e os (as) entrevistados (as). No momento de interação, a entrevista semi-estruturada permite esclarecimentos, aprofundamentos, adaptações e correções que “a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (*idem*)”. No afã de dirimir as dúvidas e incertezas surgidas quando da análise de textos científicos e de documentos, propositadamente, não delimito um número mínimo de pessoas a entrevistar, bem como, no caso dos (as) professores (as) cursistas, não escolhi os (as) entrevistados (as). Ao fazer a proposta de entrevista, deixei em aberto para aqueles (as) que pudessem e quisessem contribuir voluntariamente, sem imposição ou chamamento forçado. De forma que tive muitos (as) voluntários (as). Consegui entrevistar 46 professores (as) cursistas nos três municípios. Além destes sujeitos, também entrevistei seis técnicos (as) em educação, uma secretária municipal de educação e onze professores (as) da UEPB, sendo que, dentre estes (as), havia aqueles (as) que desenvolveram a função de coordenação geral do programa, coordenação pedagógica, coordenação de pólo e/ou apenas a docência.

Organizei os discursos coletados tomando como base a significação dessa política de formação docente para os (as) entrevistados (as), os deslizamentos e as estratégias de enfrentamento à estereotipia, que foram criados como forma de defesa ao nível de ensino e título obtidos. Julgo importante relatar que, mesmo com um roteiro de entrevista semi-estruturada, as respostas obtidas começaram a se repetir, não com as mesmas palavras ou na mesma ordem, mas tinham um teor muito próximo de significação. Entretanto, como as pessoas já haviam agendado as entrevistas, demonstraram prazer à proposta de versar sobre suas experiências no curso, seus encantos e desencantos, suas perspectivas e decepções, achei melhor dar continuidade ao processo e ouvir os sujeitos. Recorro aos textos das entrevistas, ao longo deste capítulo, sempre que se fizerem necessários e utilizo as entrevistas que entendi serem mais representativas para a presente discussão. Como muitas vezes as informações se repetem, nem todos os (as) voluntários (as) tiveram suas falas contempladas.

Para preservar as identidades dos (as) entrevistados (as), utilizei nas análises nomes de flores e, mesmo tendo como campo de pesquisa três municípios, por não ter a pretensão de

compará-los entre si, bem como seus (as) professores (as) e o desenvolvimento do curso em cada espaço, optei por omitir o município de referência de cada sujeito entrevistado. A omissão de nomes refere-se apenas aos (às) professores (as) cursistas e à coordenação pedagógica dos municípios. Entretanto, mencionarei os municípios apenas quando se fez necessário.

Antes de me remeter aos discursos presentes nas entrevistas dos (as) professores (as), farei uma breve caracterização dos municípios escolhidos como campo de pesquisa, o espaço no qual os (as) professores (as) entrevistados (as) exercem suas atividades cotidianas. A caracterização foi construída a partir de observações realizadas antes e durante a pesquisa, das informações disponibilizadas por professores (as) e outros (as) moradores (as) das localidades e também com base em dados do IBGE.

4.1 – Os espaços da pesquisa cidades diferentes, demandas similares

A escolha de um espaço de pesquisa perante um universo que considero amplo, isto é, 82 municípios paraibanos que firmaram parceria com a UEPB para a formação inicial de seus professores, não foi uma tarefa fácil, devido à diversidade e similaridades encontradas em cada município em que ministrei aulas. Entretanto, diante do leque de opções, resolvi trabalhar com dados oriundos de três municípios, Queimadas, Santa Cecília e Soledade. A opção de trabalhar com esses dados foi tomada com a intenção de ter acesso a discursos provenientes de sujeitos de localidades diferentes, porém, com a mesma necessidade de formação. Necessidade constatada a partir da demanda do curso, mas também sentida a partir de minha atuação em Soledade e Santa Cecília, como professora do Curso de Pedagogia em Regime Especial⁴¹ e em Queimadas, como tutora do Proformação.

Os municípios selecionados ficam nas proximidades de Campina Grande, cidade que sedia o Campus I da UEPB. Os três municípios fazem parte da mesorregião do agreste paraibano, todavia situados em microrregiões diferentes – Queimadas, microrregião de Campina Grande; Soledade, microrregião do Curimataú Ocidental; e Santa Cecília, microrregião de Umbuzeiro. O município mais próximo de Campina Grande é Queimadas, que dista 16 km de Campina Grande, foi emancipado em 1961 e é conhecido pelos seus sítios arqueológicos – Complexo da Pedra do Touro, que guarda em sua formação rochosa

⁴¹ Trabalhei em Santa Cecília e Soledade como professora dos componentes curriculares Prática Pedagógica I, II, e III e como orientadora do TAO, de forma que tive muitos encontros em ambos municípios. Em Queimadas fui tutora do Proformação nas duas etapas de oferta do programa nesse município, de modo que pude acompanhar muitos (as) professores (as), tanto em estudos teóricos como no exercício da prática docente.

inscrições rupestres atribuídas aos índios Cariris, primeiros habitantes da região. É uma cidade considerada, pelos seus habitantes, como tendo uma localização privilegiada, pois fica às margens da BR 104, o que contribui muito para o movimento do comércio local, que é moderadamente intenso, além de facilitar o deslocamento dos (as) moradores (as) e o escoamento da produção agrícola e pecuária.

O município possui uma área de 401,7 km² de extensão territorial, sendo que a área rural e sua população são maiores que a urbana. Conta com uma população de 41.049 habitantes. Desse total, em 2010, 34.247 pessoas estavam numa faixa etária de 10 ou mais anos de idade (83% da população). Da população com 10 anos ou mais de idade, 23.669 (69,11%) pessoas ou não possuíam grau algum de instrução escolar ou possuíam o ensino fundamental incompleto; 5.143 pessoas (15,01%) possuíam o ensino fundamental completo ou o ensino médio incompleto; 4.796 pessoas (14, %) possuíam o ensino médio completo ou superior incompleto e 582 pessoas (1,7%) possuíam o título conferido pelo ensino superior (IBGE, 2010). Esses dados desenham um cenário de uma população com um nível de escolaridade bastante precário, o que faz acentuar a demanda por políticas em educação, principalmente as de caráter compensatório.

Dos 367 professores (as) que atuam no município, 91 fizeram o curso de formação inicial na UEPB através do Curso de Pedagogia em Regime Especial⁴². A Secretaria Municipal de Educação de Queimadas não soube precisar o número de professores (as) que fizeram graduação em cursos em serviço oferecidos por outras instituições de ensino, mas disse que é um índice considerável, principalmente, porque nos concursos públicos ainda são oferecidas vagas para professores (as) que possuem apenas o Curso Normal Médio. O que ajuda a explicar, em parte, a continuidade da oferta de cursos nessa modalidade de ensino, mesmo após o fim da tão prolapada década da educação.

Em Queimadas, houve duas turmas do Curso de Pedagogia em Regime Especial oferecido pela UEPB. A primeira turma teve início em 2002 - após a conclusão da primeira etapa do Proformação no município-, a segunda turma iniciou em 2003. Tanto na primeira quanto na segunda turma os (as) professores (as) que concluíram o Proformação se candidataram ao curso em apreço. Aqueles (as) que não foram aprovados (as) no primeiro processo seletivo tentaram o vestibular na Universidade do Vale do Acaraú, que também

⁴²Nesse município, 130 professores (as) fizeram o ensino médio através do Proformação, entre os anos de 2000 a 2004. Na primeira etapa, a UEPB funcionou como Agência Formadora para os (as) professores (as) de Queimadas e Soledade, na segunda etapa, a função de Agência Formadora foi exercida pela Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, localizada em Campina Grande.

oferecia cursos de formação inicial em serviço, ou esperaram a inscrição para a segunda turma do curso oferecido pela UEPB.

Soledade, tal como Queimadas, fica às margens de uma BR, nesse caso a BR 230 e é também “lugar de passagem”, rumo ao sertão da Paraíba, do Ceará e do Rio Grande do Norte. Soledade dista 60 km de Campina Grande, foi emancipado em 1985 e é conhecido por seu comércio de doces e laticínios, juntamente com os restaurantes à margem da rodovia, lugar obrigatório de parada de ônibus intermunicipais e interestaduais que cruzam a Paraíba. O fluxo diário de transportes e viajantes dinamiza o comércio local e o deslocamento de pessoas e mercadorias dentro do próprio município, bem como do Estado ou fora deste. Mesmo com uma área rural extensa e tradição na cultura agropecuária, 74,5% de sua população reside na sede do município, caracterizando-se como uma população predominantemente urbana.

De acordo com o IBGE (2010), Soledade contava, em 2010, com 13.739 habitantes. Destes, 11.368 (82,74%) ocupavam uma faixa etária de 10 anos ou mais de idade. No município havia 10.065 (88,5%) pessoas com idade a partir de 10 anos, alfabetizadas, um dado que revela uma situação bastante preocupante. Entretanto, é ainda mais preocupante se se pensar que do total de pessoas com essa faixa etária no município, 7.785 (68,5%) possuíam o fundamental incompleto ou não contavam com grau algum de escolarização. O montante de pessoas que possuíam o ensino fundamental completo ou o médio incompleto era de 1.508 (13,3%) e o de pessoas que concluíram o ensino médio ou possuíam um curso superior incompleto é de 1.810 (15,9%). Apenas 261 (2,3) pessoas constavam nos dados do último censo estatístico do IBGE (2010) como aquelas que possuíam ensino superior completo. É importante frisar que a proximidade de Soledade e Queimadas com Campina Grande possibilita o traslado diário de estudantes universitários (as), bem como alguns (as) poucos da educação básica, mas ainda assim, os dados demandam políticas de incentivo à escolarização.

Entre as escolas públicas e privadas municipais, havia 167 professores (as) e, destes (as), 34 concluíram o curso de formação inicial em serviço, oferecido pela UEPB. Soledade realizou apenas um processo seletivo, cujos (as) candidatos (as) eram prioritariamente professores (as) da rede municipal de ensino, de forma que professores (as) das redes estadual e privada também puderam concorrer, além de outros sujeitos não ligados à educação. De acordo com os (as) professores (as) entrevistados (as), há muito solicitavam que fosse ofertado um curso de Pedagogia em serviço no município, entretanto, os dirigentes diziam recear da legalidade dos cursos e das instituições que disponibilizavam essa modalidade de ensino na Paraíba, até firmar parceria com a UEPB em 2005, uma instituição estadual cujo

nome e tradição a isentavam de suspeição acerca da legalidade de suas ações. Tal como em Soledade, nos outros municípios paraibanos onde trabalhei os componentes curriculares de Prática Pedagógica, era perceptível o orgulho e a satisfação demonstrados pelos (as) professores (as) cursistas em serem alunos (as) da UEPB. É como se o nome da instituição os (as) amparasse perante à discriminação movida em relação aos cursos de formação inicial em serviço, fora de sede, em seus municípios. O nome da instituição, os (as) professores (as) doutores (as) e mestres (as) e, principalmente, os (as) professores (as) efetivos (as) funcionavam como uma espécie de escudo, através do qual os (as) professores (as) cursistas, não mais preocupados (as) com a legalidade do curso, mas com a legitimidade, podiam lutar.

Santa Cecília, diferentemente de Queimadas e Soledade, é acessível apenas por estradas vicinais, sendo que algumas destas cortam o leito do Rio Paraíba, ficando inacessíveis durante os períodos de chuva. O município tem uma extensão territorial de 222,87 km², limitando-se com alguns outros municípios paraibanos, mas também com o Estado do Pernambuco. Santa Cecília é um município emancipado recentemente, 1995, anteriormente era distrito do município de Umbuzeiro. A Microrregião de Umbuzeiro, na qual localiza-se Santa Cecília, tem um índice pluviométrico baixo e, não raro, passa por períodos de estiagem. A agricultura familiar e os fornos de cal são fontes de renda das famílias cecilienses, entretanto, é o funcionalismo público que mais emprega no município⁴³.

Santa Cecília fica a 122 km de Campina Grande e em 2010 tinha uma população de 6.658 habitantes, sendo que, destes, 5.464 (82%) possuíam 10 anos ou mais de idade. Do montante de pessoas com idade igual ou superior a 10 anos de idade, 4.447 (81,3%) não possuíam grau algum de instrução escolar ou tinham o ensino fundamental incompleto. As pessoas que possuíam o ensino fundamental completo ou o médio incompleto somavam um total de 473 (8,7) pessoas e as portadoras de diploma de nível médio ou que possuíam o curso superior incompleto eram 426 (7,8) pessoas. Portadoras de diploma de curso superior eram 69 (1,2) pessoas (IBGE, 2010).

Dos 116 professores (as) existentes no município, 75 (64,5%) fizeram o Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB, os demais, segundo a secretaria de educação do município, fizeram o curso, também em serviço, oferecido por outras instituições em cidades vizinhas, a exemplo de Umbuzeiro-PB e Surubim-PE, ou preferiram, ou não puderam fazer o curso superior em serviço, no caso do oferecido pela UEPB, por estarem há pouco tempo da

⁴³ Conforme minhas andanças pelos municípios Paraibanos, Santa Cecília está entre os mais carentes. É um município que não possui água encanada ou esgotamento sanitário. Os domicílios, obrigatoriamente, devem possuir cisternas que são abastecidas por carros pipas. A eletrificação da cidade é bastante recente e não há transporte público. O transporte de pessoas é realizado por carros da prefeitura local e, excepcionalmente, por carros particulares.

aposentadoria. Devo ressaltar que a disparidade existente entre o número de graduados (as) no município registrado pelo IBGE e o número de professores (as) com nível superior completo deve-se ao fato de que em Santa Cecília há professores (as) não residentes no município, inclusive dentre aqueles (as) que concluíram o curso na UEPB⁴⁴. Em Santa Cecília, tal como em Queimadas, também houve duas turmas do Curso de Pedagogia em Regime Especial, sendo que a primeira teve início em 2002 e a segunda apenas em 2005. Devo ressaltar que alguns (as) professores (as) de Santa Cecília também fizeram o Proformação na primeira etapa do programa na Paraíba no ano 2000⁴⁵.

O cenário dos três municípios paraibanos, conforme os dados apresentados, são bastante similares. São municípios com índices de escolarização precários e que, num determinado momento de suas histórias, precisaram promover a formação inicial de seus professores (as), cujos níveis de formação e trabalhos desenvolvidos já não mais atendiam às demandas que se delineavam para a profissão. Cada município, com suas particularidades, foi se adequando à política de formação docente, perseguindo o propósito de chegar à década da educação com um quadro docente devidamente habilitado ao exercício do magistério.

A demanda por qualidade educacional se fazia sentir ou se refletia na qualificação docente, visto que os (as) professores (as) leigos (as), até então não visibilizados (as), passaram a ser representados (as), segundo Tesser, como aqueles (as),

[...] com deficiências importantes no exercício da profissão e que necessitam, entre outras providências, de cursos de formação sólidos e adaptados às suas condições de trabalho. Em alguns casos, a formação é extremamente precária, podendo-se encontrar professoras que ainda não superaram os limites do analfabetismo. Entretanto, de um modo geral, são dotadas de um saber-fazer ou de habilidades que muitas vezes não se encontram em pessoas tituladas (1992, p. 160).

O diploma de um curso superior torna-se o passaporte para o exercício da profissão, portanto, passa a se configurar como uma demanda, uma necessidade acentuada pelas exigências do mercado de trabalho, do incremento da ciência e da tecnologia e da legislação brasileira que determina prazos para a sua aquisição. Os discursos que frisam a qualidade na educação, mesmo sendo discursos homogeneizadores, presentes internacionalmente, não são, segundo Lopes (2006, p. 40), “fenômenos apenas linguísticos, mas se articulam com as práticas e as identidades dos sujeitos, bem como estão sujeitos a mudanças e constituem um repertório que pré-configura possibilidades para as relações sociais”.

⁴⁴ Em geral, estes (as) professores (as) residem em municípios circunvizinhos, do Pernambuco.

⁴⁵ A Agência Formadora que assistia Santa Cecília era a AGF 3, Escola Normal Padre Emídio Viana Correia em Campina em Campina Grande.

No caso do significativo vazio qualidade, já nos anos 1990 são recorrentes os discursos inflamados, pleiteando a qualidade em áreas diversas, da indústria ao comércio. Quando aplicada à educação, esta qualidade é compreendida como aquela capaz, ou como sendo a responsável, pela formação intelectual e profissional do sujeito, isso quando também não lhe é atribuída a formação de uma base moral do sujeito. Na próxima seção, apresento dados dos (as) professores (as) cursistas, os sujeitos que participaram da pesquisa, numa tentativa de fazer uma leitura, ainda que geral, do público com o qual estava trabalhando.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Ao trabalhar como professora nos vários municípios paraibanos no Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB, deparei-me com realidades diversas que, por vezes, se aproximavam e se afastavam das críticas relativas à modalidade de curso em apreço. No roteiro de entrevista, há uma seção que solicita a identificação do participante. Com base nos dados dessa seção, construí alguns quadros com o objetivo de traçar um esboço, um desenho, sobre os sujeitos dos quais falo aqui. Se pensarmos no sistema educacional brasileiro e suas recomendações para a relação de idade e série ou ano de estudo e, se considerarmos ainda que a idade recomendada para a conclusão do ensino médio está entre os 17 e 18 anos de idade e, se o ingresso no ensino superior for imediato, teremos pessoas concluindo o grau superior com uma média de 22 a 23 anos. Entretanto, cursos relativos à educação básica e ao ensino superior como cursos à distância, semi-presenciais, supletivos e a modalidade Educação de Jovens e Adultos(EJA), são cursos oferecidos em caráter compensatório e espera-se que as idades das pessoas que procuram por tais cursos sejam superiores às idades daquelas que procuram os cursos regulares. O quadro a seguir, indica que, no caso do municípios pesquisados, os (as) professores (as) cursistas estão mais concentrados (as) numa faixa etária de 31 a 45 anos de idade, ou seja, são 63% de 46 entrevistados. Há também professores (as) cursistas na faixa de 46 a 50 anos de idade, estes (as) representam 15,2% do total.

Quadro 09 - Idade dos (as) professores (as) cursistas

Idade	Frequencia	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Valido NÃO RESPONDEU	1	2,2	2,2	2,2
MENOS DE 20 ANOS	1	2,2	2,2	4,3
21-25 ANOS	4	8,7	8,7	13,0
26-30 ANOS	4	8,7	8,7	21,7
31-35 ANOS	10	21,7	21,7	43,5
36-40 ANOS	9	19,6	19,6	63,0
41-45 ANOS	10	21,7	21,7	84,8
46-50 ANOS	7	15,2	15,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Fonte: *In loco*

Estes números sugerem que a frequência do Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB teve um público de acordo com as perspectivas, visto que era um público que, aparentemente, teve oportunidade de continuar estudando somente após adquirir para si responsabilidades da vida adulta, como o matrimônio e filhos, como se pode ver mais adiante. Entretanto, para além das pessoas com uma faixa etária significada como adequada, há também entre os (as) entrevistados (as) uma pessoa com menos de 20 anos de idade (2,2%), bem como 4 pessoas na faixa de 21 a 25 anos de idade (8,7%).

Por ser um curso em caráter compensatório, espera-se um público específico, caracterizado por pessoas com mais idade e, posso dizer, também com alguns anos no magistério, uma vez que foi criado para pessoas que já exerciam a função docente. Todavia, ter como professor (a) cursista pessoas com menos de 20 anos de idade e mesmo até os 25 anos, indica como as recomendações da Lei 9.394/96 foram redimensionadas para atender, satisfazer as demandas locais, sejam elas de docentes ou não. Significa que, no contexto da prática, essa política sofreu transformações na sua proposição legal e, dadas as particularidades locais, pode-se dizer que a política foi “recriada”, visto que os sujeitos exerceram um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação desse programa, de forma que os seus pensamentos, ideias e crenças tiveram implicações no seu processo de implementação (MAINARDES, 2006; LOPES, 2004).

Aparentemente, a proposta inicial de formação de docentes em exercício seria inviabilizada pelas condições locais de alguns municípios. Se, em Queimadas, a demanda superava a oferta, ao ponto de os (as) candidatos (as) ao processo seletivo (professores/as do quadro efetivo que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil do município) procurarem outras instituições que oferecessem a mesma modalidade de ensino,

em Soledade e em Santa Cecília, foi necessária a inscrição de professores em exercício das redes de ensino estadual e privada para que fosse alcançado um número mínimo de alunos (as) para funcionamento das turmas. Havia ainda, nos dois municípios, pessoas contratadas como prestadoras de serviço temporário e ainda as que não atuavam na docência, mas lhes foi permitido se inscrever, prestar o processo seletivo, fazer a matrícula e concluir o curso. Esse é, por exemplo, o caso de Violeta que, por não estar em sala de aula e exercer outra função em um órgão público estadual, mas não querer perder a oportunidade de fazer um curso superior na sua cidade disse: “então eu deixei todas as pessoas do quadro do município se inscreverem e de outras escolas, particulares e estaduais também. Vim me inscrever no último dia, para depois não dizerem que eu tomei a vaga de alguém”. Violeta relatou que, antes de se inscrever, leu o edital para verificar algum impeditivo para a sua inscrição, não encontrou nenhum, mas entendeu que convinha procurar a secretaria de educação do seu município para dirimir qualquer dúvida, e lá também foi comunicada de que não havia restrição alguma.

Entretanto, ao contemplarmos a Resolução/UEPB/CONSEPE/01/2005, que “fixa as normas para o processo seletivo ao Curso de Pedagogia para candidatos em serviço”, encontramos em seu Art. 4º que apenas poderiam se inscrever candidatos (as) que fossem professores da rede municipal de ensino de uma das cidades listadas no Quadro de Distribuição de Vagas, com atuação na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, além de terem concluído o ensino médio, em qualquer modalidade e, não serem portadores de diploma de curso superior. Dessa forma, para que a professora cursista Violeta participasse do programa, foi necessário que a prefeitura local a assumisse como professora da rede pública municipal. Tal como essa professora, algumas outras pessoas também usaram dos mesmos artifícios, óbvio que com a aquiescência das secretarias de educação dos municípios.

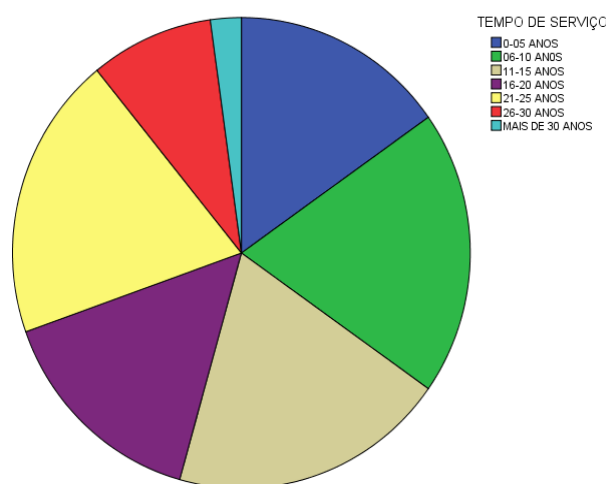
Ainda nessa mesma perspectiva de pessoas habilitadas à inscrição no processo seletivo, a professora cursista Melissa disse que em seu município, na época, “todo mundo estava em sala de aula. Teve gente que com o tempo saiu, a gente sabe, contrato é hoje e não é amanhã! Aí foi perdendo, mas ainda assim continuou o curso”. Já a professora cursista Acácia, disse que quando da inscrição no processo seletivo: “eu trabalhava com vendas e o meu entrosamento com a área não era tanto e, talvez, por isso não dava importância, não dava atenção às inscrições e fiz porque no momento eu queria fazer um curso”.

Há ainda os (as) professores (as) das redes pública estadual e privada, aos (às) quais também foi permitida a participação. As interpretações e adequações, realizadas pelas

secretarias desses municípios, se por um lado oportunizam a mais pessoas a possibilidade de fazer um curso superior numa instituição pública bem conceituada na Paraíba, por outro, colocam tanto o programa de formação inicial de professores (as) em serviço quanto a própria instituição sob suspeição, visto que neste passa a ser consentida a participação de pessoas outras que não apenas os (as) professores (as) das redes municipais de ensino. Essa suspeição contribui para a desvalorização da modalidade de cursos em serviço, bem como reforça o estereótipo criado em torno daqueles (as) que os acessam.

O gráfico, a seguir, traz um panorama do tempo de serviço dos (as) professores (as) cursistas. Dos (as) 46 entrevistados (as), 7 professores (as) cursistas (15,2%) tinham de 0 a 5 anos no magistério. Com tempo de serviço variando entre 6 e 10 anos, estavam 9 pessoas (19,6%). Esse mesmo percentual (19,6%) é contabilizado para aquelas que tinham de 11 a 15 anos no magistério, bem como para as que estavam entre 21 e 25 nessa profissão. Com mais tempo de serviço, ou seja, 26 a 30 ou mais, encontrei 8,7 % e 2.2%, respectivamente.

Gráfico 1 Tempo de Serviço dos Professores (as) Cursistas



Fonte: *In Loco*

Cruzando os dados das idades dos sujeitos com os dados referentes a tempo de serviço temos os seguintes resultados: das 7 pessoas que tinham entre 0 e 5 anos de ensino, 1 (14,33%) tinha menos de 20 anos; 4 (57,1%) tinha entre 21 e 25 anos; 1 (14,33%) pessoa tinha entre 26 e 30 anos e uma outra tinha entre 31 e 35 anos de idade. Já os (as) 9 professores (as) cursistas que tinham entre 6 e 10 anos de serviço, estavam compreendidos na faixa entre 26 a 40 anos de idade, sendo 3 (33,3%) pessoas entre 26 a 30 anos, 4 (44,4%) pessoas entre 31 e 35 anos e 2 (22,2%) pessoas entre 36 e 40 anos. Como é de se esperar, dentre as pessoas

com mais idade, estavam aquelas mais com anos na docência, dos (as) 9 professores (as) cursistas que declararam ter entre 11 e 15 anos de serviço, 4 (44,4%) tinham entre 31 e 35 anos; 3 (33,3%) tinham entre 36 e 40 anos e 2 (22,2%) tinham entre 41 e 45 anos. Uma das pessoas que declaram ter entre 16 e 20 anos de serviço não declarou a idade, mas das 6 pessoas restantes, 1 (14,33%) disse ter entre 31 e 35 anos; 4 (57,1%) declararam ter entre 36 e 40 anos e 1 (14,33) disse ter entre 41 e 45 anos de idade. Das 9 pessoas que declararam ter entre 21 e 25 anos de serviço, 7 (77,8%) estavam entre 41 e 45 anos e 2 (22,2%) entre 46 e 50 anos. As 4 (100%) pessoas que disseram ter entre 26 e 30 de serviço, e 1 (100%) que declarou mais de 30 anos de magistério, estavam na faixa etária de 46 a 50 anos de idade.

Quadro 10 - Tempo de Serviço X Idade dos Professores Cursistas

TEMPO DE SERVIÇO		IDADE								Total
		NÃO RESPONDE U	MENOS DE 20 ANOS	21-25 ANOS	26-30 ANOS	31-35 ANOS	36-40 ANOS	41-45 ANOS	46-50 ANOS	
0-05 ANOS	Count	0	1	4	1	1	0	0	0	7
	% within TEMPO DE SERVIÇO	,0%	14,3%	57,1%	14,3%	14,3%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within IDADE	,0%	100,0%	100,0%	25,0%	10,0%	,0%	,0%	,0%	15,2%
06-10 ANOS	Count	0	0	0	3	4	2	0	0	9
	% within TEMPO DE SERVIÇO	,0%	,0%	,0%	33,3%	44,4%	22,2%	,0%	,0%	100,0%
	% within IDADE	,0%	,0%	,0%	75,0%	40,0%	22,2%	,0%	,0%	19,6%
11-15 ANOS	Count	0	0	0	0	4	3	2	0	9
	% within TEMPO DE SERVIÇO	,0%	,0%	,0%	,0%	44,4%	33,3%	22,2%	,0%	100,0%
	% within IDADE	,0%	,0%	,0%	,0%	40,0%	33,3%	20,0%	,0%	19,6%
16-20 ANOS	Count	1	0	0	0	1	4	1	0	7
	% within TEMPO DE SERVIÇO	14,3%	,0%	,0%	,0%	14,3%	57,1%	14,3%	,0%	100,0%
	% within IDADE	100,0%	,0%	,0%	,0%	10,0%	44,4%	10,0%	,0%	15,2%
21-25 ANOS	Count	0	0	0	0	0	0	7	2	9
	% within TEMPO DE SERVIÇO	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	77,8%	22,2%	100,0%
	% within IDADE	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	70,0%	28,6%	19,6%
26-30 ANOS	Count	0	0	0	0	0	0	0	4	4
	% within TEMPO DE SERVIÇO	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within IDADE	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	57,1%	8,7%
MAIS DE 30 ANOS	Count	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	% within TEMPO DE SERVIÇO	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within IDADE	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	14,3%	2,2%
Total	Count	1	1	4	4	10	9	10	7	46
	% within TEMPO DE SERVIÇO	2,2%	2,2%	8,7%	8,7%	21,7%	19,6%	21,7%	15,2%	100,0%
	% within IDADE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: *In loco*

Os (as) professores (as) com mais anos de serviço representam um número menor de participantes no programa. São professores (as) cujo tempo de serviço exigido para a aposentadoria está próximo, professores (as) que se sentem cansados (as) pelos anos de trabalho. No discurso de Violeta, em seu município ainda há “bastantes professores sem curso superior, os que estão próximos de se aposentar, mas é porque eles não querem fazer o Curso de Pedagogia”. O não querer, por vezes, é atribuído ao cansaço, entretanto, não se pode dizer

que é consensual, pois como relata Orquídea, já havia tentado fazer o curso numa outra instituição anteriormente, entretanto, sua inscrição,

[...] na época foi dificultada, porque já tinha 17 anos de magistério e disseram que a universidade não iria se interessar com um profissional que logo iria se aposentar, nesse tempo também se aposentava com 25 anos de trabalho. Então eu mesmo fui barrada nesse artigo, quando eu consegui estava com 20 anos de trabalho e, graças a Deus, foi a minha chance (Entrevista prof. cursista Orquídea).

São posicionamentos diferentes perante um mesmo discurso legal, ou seja, as prerrogativas para submissão de um curso de formação inicial em serviço, dado o grau de compreensão, interpretação e, até mesmo, inferência dos sujeitos na leitura do texto, mas pode-se dizer também da intencionalidade dessa leitura, no sentido de satisfazer determinadas necessidades, como, por exemplo, conseguir formar uma turma mínima de 35 pessoas. De acordo com a professora cursista Amor Perfeito,

[...] foram oferecidas 35 vagas para pessoas do município, que fossem funcionários efetivos da educação e estivessem em sala de aula, mas o curso não foi muito procurado e faltou muita gente na inscrição. Ai o que fizeram? Abriram para outras pessoas que não eram do município e nem da área de educação.

Penso não se tratar de um simples “burlar” a lei, mas, de viabilizar o acontecimento na medida em que é permitida a inscrição de outros (as) professores (as) para além daqueles (as) pertencentes ao quadro permanente dos municípios. Entretanto, o mesmo não se aplica à inscrição de pessoas que não atuam na docência, bem como daquelas cujas idades sugerem um curso regular e não compensatório.

Do grupo de 46 pessoas entrevistadas 43 (93,5%) eram mulheres e 3 (6,5%) eram homens, dado que ratifica a feminização do magistério. Desse mesmo grupo, 39 (84,8%) pessoas se declararam casadas e apenas 8 pessoas (17,4%) não tinham filhos. Um dado que considero importante destacar é que pouco mais da metade dos (as) entrevistados (as), 24 pessoas (52,2%), revelaram ser moradoras da área rural dos seus municípios e, geralmente, também lecionar em escolas próximas a suas casas.

Quadro 11 - Local de Moradia dos (as) Professores (as) Cursistas

	Local de Moradia	Frequencia	Percentual	Percentual valido	Percentual Acumulado
Valido	ÁREA RURAL	24	52,2	52,2	52,2
	ÁREA URBANA	22	47,8	47,8	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Fonte: *In Loco*

São também essas pessoas que enfrentaram mais dificuldades no tocante ao deslocamento de suas localidades para a sede do município, onde as aulas do Curso de Pedagogia em Regime Especial aconteceram. As professoras Artemisia e Margarida, por exemplo, moram numa área rural que fica a 15km de suas casas, sendo que desses 9km são na BR 104. Utilizavam bicicleta para irem até próximo à rodovia, deixavam a bicicleta na casa de uma pessoa conhecida e tentavam pegar um ônibus, um carro alternativo, uma carona ou iam a pé. Essas alternativas, no entanto, eram possíveis apenas para aquelas pessoas cujo acesso a suas moradias era a BR, as demais usavam bicicletas, motos, atualmente, um meio de transporte bastante comum na área rural, ou, simplesmente, iam a pé.

Flor das Pedras diz que desde que começou a estudar a 5ª série do primeiro grau (6º ano) que ia para a escola em cima de caminhão, de caminhoneta, de carroça ou “como der”. O sítio onde mora fica a 24 km da sede do município, mas diz que a distância não a impediu de continuar estudando. Atualmente, possui uma moto, “que facilita muito e ajuda a ganhar tempo”.

A tentativa de esboçar um desenho dos (as) professores (as) cursistas entrevistados (as) é necessária para que saibamos, ainda que de forma breve, algumas características dos sujeitos que acessaram o curso em serviço e sobre os quais a pecha do estereótipo recai, é frisada, marcada, mencionada como que para identificá-los (as) como um (a) professor (a) a parte, cuja formação é merecedora de verificação, aprovação, legitimação. Senti a necessidade de esboçar, de traçar um desenho para melhor visualização, entretanto, estou ciente de que este, por generalizar, por tomar determinadas características para representar o todo, também funciona como uma estratégia de estereotipia. Na próxima seção apresento o ingresso dos (as) professores (as) cursistas entrevistados (as) no magistério.

4.3 Necessidades e contingências no ser/tornar-se professor (a)

Com base no percurso da escolarização no Brasil e nas leis 4024/61 e 5692/71, é possível dizer que o nominado “professor (a) leigo (a)” ingressa no sistema educacional de forma autorizada, em virtude da necessidade que se impunha. A extensão da oferta de escolarização, a demanda que se colocava muito acima do coeficiente de professores (as), abriu espaço para a contratação de pessoas com um mínimo de conhecimento que pudessem atuar como professor (a). Por exemplo, a professora cursista, Artemísia, disse que iniciou no magistério porque na localidade em que morava não havia escola e nem professora, e sua irmã,

[...] mãe de onze filhos, morava num sítio encostado à BR, pensou: ah! Quem tem um grauzinho de estudo maior é a minha irmã. Eu vou ver se o prefeito dá uma escola a ela. Veio aqui e falou como o prefeito. Isso foi no início do ano e o prefeito disse que haveria concurso em maio e pediu que eu procurasse a secretária de educação. Eu fui e ela disse que eu me inscrevesse no concurso. Inscrevi-me para regente de ensino. Fiz o concurso e depois recebi o comunicado de que havia sido aprovada. Eu tinha a 7ª série. Minha irmã estava a frente disso tudo, estava doida para que a escola fosse fundada, doida que chegasse uma professora para ensinar os filhos dela (Entrevista da Professora Cursista Artemísia).

O concurso ao qual se refere a professora ocorreu em 1995. A Lei 5692/71 previa a contratação de pessoas que tivessem cursado até a 8ª série para a regência de sala de aula. No caso da professora cursista Artemisia, que tinha cursado até a 7ª série, era a pessoa com maior grau de formação na localidade. Sua admissão se deu através de concurso público, ainda que se considere a questão do parentesco entre os sujeitos (a irmã que estava a frente de tudo). A reinterpretção, recontextualização da política torna-se necessária. Um relato aproximado é o da professora cursista Flor das Pedras, que assumiu a regência de uma sala de aula aos 14 anos de idade, quando a professora da localidade em que morava foi embora.

A professora dizia assim: - um dia, quando eu sair daqui você vai ser a professora desse lugar. Quando ela foi embora eu tinha 14 anos, ela disse: - pronto, você já vai fazer a 8ª série, então dá para ensinar. Eu vou indicar o seu nome para ser professora. Eu fiquei preocupada e pensei: meu Deus, será que eu sei ensinar? (Entrevista da Professora Cursista Flor das Pedras).

Flor das Pedras também tinha apenas a 7ª série e, segundo a mesma, a escolha da professora se deu em virtude do seu desempenho em sala de aula e, contingencialmente, pela carência de pessoas com um grau de instrução maior no sítio onde morava. Essas duas professoras ingressaram no magistério com a 7ª série, entretanto, as reinterpretções do texto

político que recomendava um determinado grau de escolarização e uma formação em serviço ou “recuperação” para os (as) professores (as) admitidos (as) ainda se estendia a pessoas contratadas com grau menor de escolarização. Dentre os (as) entrevistados (as), a professora Astromélia disse que ingressou no magistério com a 3ª série do 1º Grau e assim permaneceu, até fazer o Proformação. Antes do Proformação, muitos dos (as) professores (as) entrevistados (as) fizeram o Logos, como forma de atender a formação exigida para a docência. Esse foi o caso das professoras Artemísia, Tulipa, Bromélia, Copo de Leite e do professor Cravo, entre outros.

Os (as) professores (as) cursistas que disseram ter assumido o magistério ainda com o 1º grau incompleto foram professores (as) que atuavam principalmente em escolas situadas na área rural dos municípios. Eram escolas unidocentes e com turmas multisseriadas, excetuando-se a escola da professora Astromélia, uma vez que esta trabalhava com turmas multisseriadas de educação infantil e outra professora, Sempre Viva (também oriunda do Proformação e professora cursista do Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB), que ingressou com a 8ª série e ministrava aulas para os alunos de 1ª a 4ª séries. Esses depoimentos condizem com pesquisas diversas, que apontam que as exigências para o exercício do magistério são minimizadas para a atuação na área rural dos municípios em virtude do acesso e das condições de trabalho, bem como da educação infantil, pelo entendimento de que esta, por tratar do ensino de crianças menores, requer menos conhecimentos pedagógicos (CAMPOS, 2008; BELLO, 2008; GATTI e BARRETO, 2009; JESUS, 2003).

As exigências prescritivas ou as recomendações da Lei 9394/96 funcionam como um elemento impulsionador para os cursos de formação inicial em serviço. Todavia, a maior parte das pessoas entrevistadas atribuía o acontecimento do curso nos municípios à benevolência das autoridades, seja na figura de prefeito (a), secretários (as) de educação, vereadores (as) e até mesmo dos (as) responsáveis (as)/secretários (as) do curso no município, isto é, a pessoa que fazia a correspondência entre a UEPB e os (as) professores (as) cursistas. Eis a influência ou mesmo a razão, segundo alguns (as) professores (as) cursistas, de o curso acontecer nos seus municípios:

O curso checkou aqui através do secretário de educação do município [...] mas foi o prefeito quem trouxe essa proposta da turma de Pedagogia [...] e os professores se inscreveram (Entrevista Profª. cursista Acacia).

Foi através do secretário com acordo do prefeito. Os professores estavam interessados, mas no governo do prefeito X é que foi concedido o curso (Entrevista Profª. Copo de Leite).

Acho que foi o secretário de educação e a professora Campânula⁴⁶. Os dois se reuniram e viram que estava precisando (Entrevista Prof. Cursista Gerânio).

Foi a Prof^a. Lírio, através da secretaria de educação (Entrevista Prof^a. Verbena).

Foi iniciativa da Prof^a. Lírio e o prefeito acatou. E assim, foi muito mérito dela! (Entrevista Prof^a. Melissa).

Os professores do município, já havia um tempo, viviam fazendo abaixo assinado requerendo o curso, só que o prefeito anterior nunca teve interesse de trazer. Quando esse prefeito entrou, o atual, ele teve a iniciativa de trazer o curso para a cidade (Entrevista Prof^a Flor de Lis).

Foi, sobretudo, as professoras que estavam no cargo e que não tinham nenhuma formação, não tinham uma graduação, diante da necessidade de se especializar, de um trabalho melhor – a gente sempre buscava esse trabalho -, nesse ano de 2005, a gente conseguiu trazer. Então veio atender a nossa necessidade (Entrevista Prof^a. Cursista Orquídea).

Foi através do secretário de educação e também do prefeito que correram atrás e trouxeram para a gente que estava precisando, porque tinha muitos professores sem a formação e temos muito que agradecer ao secretário e ao prefeito (Entrevista Prof^a. Cursista Azaléia).

Teve relação com a prefeitura e a secretaria de educação, porque tem a questão da lei de que os professores, em sala de aula, tem que estar formados e aqui no município ainda tinha professores sem essa formação. Então foi através da necessidade do município (Entrevista Prof^a Amamélis).

Esses discursos denotam que, aparentemente, poucos (as) professores (as) estavam atentos (as) a uma influência ou interferência exterior ao processo de formação que acontecia no município. Mesmo havendo uma política nacional/internacional de formação docente inicial e continuada e, nesse sentido, mesmo que houvesse uma lei dizendo da necessidade dessa formação, ainda assim, os louros do acontecimento são creditados a personalidades muito próximas, reconhecidas pelo seu “esforço”, “mérito”, “boa vontade”, “interesse”. São personalidades que fazem parte, ou não, da gestão dos municípios. É como se personificassem o curso e o que ele representa nas suas vidas, na figura de determinados sujeitos, daí merecerem sempre “gratidão” por parte dos (as) “beneficiados” (as).

Em Soledade, os (as) professores (as) se reuniram e fizeram abaixo assinados, reivindicando um curso superior em serviço, tal como eles (as) viam acontecer em municípios vizinhos. Era uma necessidade premente, uma demanda que, ainda não satisfeita, levou-os (as) a reuniões diversas com prefeitos (as) e secretários (as) de educação municipais com o propósito de serem atendidos (as). A Prof^a Anis disse que,

Devido a dificuldade de todos os dias irmos para Campina, fizemos uma reunião e convidamos o prefeito. Daí o prefeito tomou a iniciativa junto com a supervisora X. Havia em média 50 professoras na reunião. Todas fizeram o vestibular, mas nem todas conseguiram a aprovação.

⁴⁶ Professora do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia da UEPB, natural e domiciliada numa das cidades que uso como palco para a pesquisa.

Essa mobilização, no relato da professora cursista Anis, não pode ser compreendida como uma demanda isolada ou democrática (LACLAU, 2005), posto que a esta se articulam outras tantas políticas educacionais que, entre si, comungam uma ideal de qualidade na educação aferida através de exames e avaliações periódicas. O município é incentivado pelo governo federal a profissionalizar seus (as) professores (as) através de cursos em serviço. Dos (as) professores (as), é cobrado um determinado desempenho por parte de seus (as) alunos (as). A tal desempenho, está relacionada uma política de premiação e até mesmo o montante de verbas para a educação. Assim, há vários elementos interrelacionados, interligados. São elementos que fazem parte de um contexto social e, portanto, não estão isolados uns dos outros.

Compreendo que as políticas não sejam totalmente determinadas de cima para baixo ou emanadas do Estado e/ou de organismos internacionais, como defendem Freitas (2002; 2003), Maués (2003), Bello (2008), Brzezinsk (2008), Brito (2008), Kuenzer (2007) e Aguiar *et al* (2006), dentre outros (as), entretanto, também compreendo a necessidade de ressaltar a influência destes e a organização de um complexo de políticas articuladas entre si num contexto social próprio (BALL, 2006), não isoladas, mas imbricadas, além de ressaltar a demanda reivindicada pelos (as) professores (as), quer tenha sido movida pela exigência legal, quer pelos sonhos de um dia chegarem à universidade, quer pela cobrança de suas comunidades escolares, principalmente os (as) pais (mães), uma vez que estes (as) passam a questionar a formação do (a) professor (a) de seus (as) filhos (as). Segundo a professora cursista Anis, “antes era pouco, mas agora, depois do curso, os pais quando vão matricular um filho perguntam se o professor é formado, qual o grau de instrução do professor, se esta fazendo universidade, se já terminou. Agora é assim”.

“Agora é assim”, os (as) pais (mães) parecem requerer do (a) professor (a) um determinado nível de escolarização. Já não basta uma pessoa que “tenha um pouco mais de leitura” - como as professoras cursistas Artemísia e Flor das Pedras, quando assumiram a docência -, os (as) pais (mães) reivindicam um (a) professor (a) certificado (a) pela academia, aquele (a) que carrega um emblema que pressupõe significar qualidade. Qualidade, um significado vazio, que para os (as) pais (mães) parece estar representado pelo diploma do (a) professor (a), é como se este indicasse a preparação ou a formação necessária à aprendizagem de seus (as) filhos (as). Agrega valor à prática do (a) professor (a), ao seu discurso, ao seu cotidiano na sala de aula, ainda que seja, no caso em apreço, de um diploma conseguido num curso em serviço.

A mobilização, ainda que pequena, por parte de alguns (a) professores (a), a reivindicação das famílias, as exigências dos instrumentos de avaliação parecem bradar mais alto do que o estereótipo impingido ao curso em serviço. As críticas presentes no discurso acadêmico dizem respeito ao caráter aligeirado, ao aproveitamento da prática, à relativização da qualidade (MAUÉS, 2003; KUENZER, 2007; FREITAS, 2002; 2003; AGUIAR, 2006), e também às marcas de estereotipia, presentes nos discursos dos professores (as) ministrantes da UEPB, tais como: dizer que ministrava aulas no curso, mas que não acreditava na possibilidade de aproveitamento por parte dos (as) professores (as) cursistas, visto tratar-se de uma “enganação”; ou dizer que não sabia como aquelas pessoas tinham conseguido ser aprovadas no processo seletivo, pois “não sabiam ler”; dizer que se aquele público estivesse no curso regular de Pedagogia da UEPB, não teria êxito nas avaliações. A necessidade de tornar-se (a) um profissional “diplomado (a)” fez com que os (as) professores (as) leigos (as) buscassem uma formação inicial em serviço. Na próxima seção, apresento as influências que impulsionaram os (as) entrevistados a buscarem um curso de formação inicial em serviço.

4.3.1 Professor (a) licenciado (a) – em busca de um sonho

O exercício da docência, o ser professor (a) raramente aparece em depoimentos de professores (as) como uma escolha profissional. Escolher uma profissão implica a ponderação de variáveis múltiplas “exigindo do pretendente uma boa dose de investimentos e de disposições em relação ao futuro” (BOURDIEU, 2007 *apud* RAMOS, 2008). Por variáveis múltiplas, Jesus elenca algumas, quais sejam:

[...] feminilidade, numa visão não reduzida à dicotomia masculino/feminino; a garantia de ocupação/ampliação do espaço público, bem como da possibilidade de interferência política neste espaço; a ideia religiosa e romântica de fazer algo para o bem comum; a idealização e a sublimação de uma profissão para as mulheres; as expectativas do papel que a família e a sociedade historicamente esperam/esperavam para a mulher; o compromisso com a ideia de que a escola é o locus de transformação social (2003, p. 24-25).

A influência para iniciar a carreira docente, para os (as) professores (as) cursistas entrevistados (as), passa pelo incentivo da mãe, de uma irmã, de uma tia, ou de outra pessoa na família que era professora, ou como nos casos de Artemísia e Flor das Pedras, pela oportunidade ou necessidade de trabalhar. O professor cursista Gerânio disse que foi influenciado pela irmã, a professora cursista Tulipa, com a qual cursou a 4ª série do 1º Grau três vezes numa escola no sítio, por não ter como estudar na área urbana.

Eu passava de ano, mas para não ficar parado, fazia de novo. Aí foi o momento que apareceu lá o pessoal da secretaria de educação e através dos treinamentos que apareciam na época e que eu participava, a secretaria pediu para que eu ficasse auxiliando minha irmã na escola. Foi aí quando eu entrei no quadro. Fiz o concurso depois. Mas eu só tinha a 4ª série do primário (Entrevista profª. cursista Gerânio).

A professora cursista Amarílis disse:

[...] a influência foi da minha mãe, que era professora. Quando terminei o ensino médio eu quis fazer direito e ser advogada. Mas eu não passei no vestibular e encerrei minha carreira de estudante. Passei uns dez anos sem estudar. Depois apareceu uma oportunidade para ensinar e minha mãe queria muito uma filha professora, como ela.

A professora cursista Gérbera também foi influenciada pela mãe, pois “na minha família havia duas primas que eram professoras e minha mãe achava lindo”.

A oportunidade de ensinar tem sido, geralmente, a oportunidade mais comum de se conseguir um emprego nas cidades interioranas brasileiras, principalmente as menores, com destaque para atuação na área rural. Dos (as) professores (as) cursistas entrevistados, 85% (39 pessoas) iniciaram a docência sem o Curso Normal. Nos casos das professoras Tulipa, Margarida, Artemsia, Amarílis, Gérbera, Flor das Pedras, Acácia, Azaleia, Magnólia, Sempre Viva, Camélia e dos professores Gerânio, Crisântemo e Cravo, dentre outros (as), a entrada na carreira docente aconteceu sem que tivessem a habilitação requerida pela legislação. Muitos (as) professores (as) fizeram o Logos I, o Logos II e/ou o Proformação. A necessidade de formação sempre foi uma constante. Quando alcançar o ensino superior tornou-se uma possibilidade, os (as) professores (as), antes sonhadores (as), passaram a almejá-la, a reivindicá-la.

Um curso caracterizado por funcionar fora de sede e direcionado a professores (as) em serviço, possibilitou a participação de professores (as) que viram nessa modalidade de curso uma oportunidade ímpar. Entretanto, o que torna o curso peculiar e acessível é também o que o torna proscrito. Independentemente da demanda por formação inicial docente apresentada pelos municípios, o curso em serviço não foi compreendido como uma alternativa para a busca da qualidade educacional, que parece ter sido o propósito último da sua consecução (ROCHA, 2011).

Os (as) professores (as) que se candidataram ao processo seletivo para o curso de Pedagogia em serviço tinham que vencer suas dificuldades cotidianas e também aquelas advindas dessa decisão, ou seja, enfrentar os ditos e não ditos acerca da formação almejada. Por apresentar-se com uma estrutura diferenciada dos cursos regulares, os cursos em serviço, sejam eles presenciais, semipresenciais ou à distância, são compreendidos como tendo um

menor valor. Os (as) professores (as) cursistas recebiam críticas constantes por se decidirem pelo curso.

Havia muitas críticas, tanto que o curso ficou conhecido aqui como o Mobral (Movimento Brasileiro de Educação)⁴⁷. A gente até discutia no meio da rua, assim quando chegava e alguém perguntava: - olha, você é do Mobral? A gente explicava (...), não discriminando quem ia fazer o Curso de Pedagogia todo dia em Campina, mas a gente pega o conteúdo de quatro semanas ou de cinco sem interromper. Talvez a gente estivesse mais por dentro do que quem estava viajando todo dia para Campina e chegando lá tinha aula vaga, as aulas de quarenta minutos passam num instante, aí entra um novo assunto e aqui era um assunto contínuo. Mas, até hoje é como se o curso não tivesse validade, não oferecesse conhecimento, como se fosse o Mobral de antigamente (Entrevista prof^a cursista Violeta).

Logo no início, chamavam de cursinho, pelo fato de ser só aos sábados, e tinha todos aqueles comentários maldosos e a gente se sentia meio inferior. Eu mesmo cheguei a me sentir, mas depois eu fui vendo o andamento do curso, vi que só dependia da nossa boa vontade de estudar e não tinha nada disso (Entrevista prof^a cursista Orquídea).

Realmente, não é muito valorizado porque é no sábado, porque é pago, porque é o município que está oferecendo e por isso só passou quem eles queriam, é o que dizem (Entrevista cursista prof^a Amamélis).

O povo aqui na cidade dizia que era um cursinho como outro qualquer que se faz em qualquer lugar. Não era uma faculdade para valer (Entrevista prof^a cursista Artemísia).

Diziam que era um cursinho bobo, que isso não ia adiante, que não valia nada. Mas eu acho que a maioria das pessoas que comentava isso era porque tinha inveja, porque queria estar fazendo o curso também (Entrevista prof^a cursista Tulipa).

Diziam que o curso em regime especial era como uma “fornada de pão quente”, que o diploma saía do forno quentinho. Que o curso não tinha base, que não dava o mesmo suporte teórico do curso presencial, que uma aula por semana não preparava ninguém (Entrevista prof^a cursista Malva Rosa).

O curso e os (as) professores (as) também ficam em suspeição para coordenadores (as) pedagógicos de alguns municípios. Por exemplo, uma coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Queimadas, Babiana, suspeita do pouco tempo de aula presencial para estudar o volume de conteúdos. “Em termos de conteúdo, a gente sabe que é rico, mas a preocupação é o tempo. Acredito, entre aspas, porque não sei até que ponto essa formação possa acontecer de fato e de direito, porque é muita coisa para um tempo só”. Num outro sentido, Iris, outra coordenadora pedagógica do mesmo município, ameniza essa suspeita ao encarregar o (a) professor (a) cursista pela sua própria aprendizagem, ao dizer: “mas a partir do momento que os professores querem, que eles têm interesse de participar, eu acredito que, mesmo no sábado, cansados, depois de trabalhar a semana inteira, acredito que aprendessem. Acredito que houve um bom resultado”. Já a coordenadora pedagógica Afelandra, da Secretaria Municipal de Educação de Soledade, acredita que o aproveitamento do curso era relativo, pois,

⁴⁷ Projeto de alfabetização, criado em 1967, que propunha a alfabetização de jovens e adultos.

Durante o curso a gente percebia as mudanças. Tinha pessoas que se envolviam nas atividades, que procuravam a gente, que sempre vinham atrás de algum material de trabalho que os professores passavam. A gente via que essas pessoas estavam querendo melhorar o trabalho. Mas tem outras que parece que não cresceram, parece que estacionaram, que estavam ali só para ter o diploma. É uma minoria, mas tem gente assim. Aí, o problema está na pessoa ou no curso? A gente não sabe.

As críticas aconteciam no sentido de menosprezar o curso em serviço, desqualificá-lo perante o seu público, compará-lo aos cursos regulares, como que para medir, mensurar os conhecimentos obtidos em cada um. Na comparação prevalecia a polaridade, ou seja, de um lado os cursos regulares, tidos como referência, padrão, modelo a ser seguido, do outro, os cursos de formação inicial, oferecidos em serviço como aquele tipo que não servia, não formava adequadamente, não era bom, servia apenas como engodo. O título de professor (a) leigo (a), regente de ensino (não professor/a), denota que aquele (a) que o carrega não goza do mesmo conhecimento, confiança, respaldo que o (a), simplesmente, professor (a). Em torno deste (a) é construído uma espécie de “estereótipo intelectual” ou “funcional”, caracterizado pelas supostas deficiências que os sujeitos apresentam para frequentar um curso superior, e o curso em serviço é também estereotipado pelas suas especificidades e pelo público alvo. Há, ainda, a dúvida sobre o desempenho do sujeito durante e após o curso. Caso este sujeito apresente mudanças significativas, certamente os louros serão dele (a) próprio (a), entretanto, se o sujeito não apresentar um desempenho positivo, o curso em serviço é colocado sob dúvida, desconfiança. Questiona-se, portanto, a possibilidade de um curso em serviço formar um (a) profissional com qualidade.

O “estereótipo intelectual”, nesses discursos, é caracterizado pela “compra do diploma”, pelo “diploma saído do forno/quentinho”, “cursinho bobo”, “cursinho sem validade”, “cursinho aos sábados”, “curso pago”. Dos (as) professores (as) dizem “não sabem ler”, “não sabem escrever”, “são analfas” e “são preguiçosos”. Por outro lado, se o sujeito estereotipado não é marcado por tais deficiências, há ainda a origem dos (as) professores e, daí a prerrogativa de tratá-los (as) como coitados (as), incapazes de serem avaliados (as) segundo os mesmos critérios que se espera aplicar em um curso regular. Dessa forma, passam a ser considerados (as) aspectos, tais como: “é um pessoal humilde”, “vem dos sítios de madrugada para chegar na hora da aula”, “ficaram muito tempo sem estudar”, “trabalham os dois horários e no sábado estudam”, “é só o que podem fazer”, “papagaio velho não aprende a falar”, “cursinho do Mobral”. Há uma associação entre a origem rural (como se todos morassem em área rural), a idade dos (as) professores (as) e a modalidade do curso que forma

uma expectativa social, por vezes positiva, por vezes não positiva, incluindo professores (as) da UEPB que ministravam aulas no curso.

De início, a gente percebia que eles achavam que a gente não estava entendendo muito o conteúdo, é tanto que quando a gente começava a trazer os textos e discutir, eles (os professores da UEPB) se surpreendiam com a turma, porque achavam que a gente era de cidade do interior e a gente não sabia. Achavam que a gente era inferior em termos de entendimento (Entrevista profª cursista Amamélis).

Talvez por acharem que somos do interior, tinha uns professores que vinham e enrolavam bastante, não passavam as coisas que era para passar. Eles chegavam e só jogavam os seminários e não explicavam nada, não orientavam e não davam um respaldo ou uma orientação para a gente fazer a ligação com a sala de aula (Entrevista Profª cursista Gardênia).

Teve um professor que disse que estávamos ali perdendo nosso tempo. Curso bom era o curso de Campina, ali nós não íamos aprender nada. Ele estava ali, mas não acreditava no curso. Toda a turma ficou chocada e desestimulada. (Entrevista profª cursista Camélia).

Uma professora disse que se estivéssemos na universidade, tinha muitos ali que não passariam. Mas foi uma crítica construtiva, porque ela não jogou apenas. Ela explicou que tinha muita gente que escrevia errado, que trocava as letras, não conseguia dar coesão ao texto, assim, começo, meio e fim. Cada um sabe da sua dificuldade. Ela fez uma crítica não ao curso, mas a quem estava ali e podia melhorar. Porque muita gente ali tinha feito só até a 4ª série, depois fez o Logos I, o Logos II ou o Proformação. Mas ali tinha como melhorar. (Entrevista profª cursista Sempre Viva).

O estereótipo tenta fixar um conjunto de expectativas cotidianas a serem satisfeitas pelo (a) professor (a) cursista, é como se tivesse uma competência social a ser desempenhada. Se os estereótipos racial e sexual trazem suas marcas no corpo, no caso que tratamos aqui, esta marca está no intelecto, na subestimação de sua aprendizagem ou mesmo na surpresa de o (a) professor (a) cursista conseguir desenvolver algumas discussões. Por outro lado, por estar sempre precisando ser marcado, frisado, repetido, como que sob suspeição, torna-se necessário o movimento contrário, ou seja, a tentativa de legitimar o curso e os (as) professores (as) cursistas para si próprios (as) e para os outros.

Uns professores chegavam com aquela injeção de ânimo: - gente, vocês são profissionais, são pedagogos, futuros pedagogos, vocês não podem estar fazendo isso, não é a postura que se espera e a gente ia tomando isso, não tem como não ser outra pessoa, outro profissional (Entrevista profª cursista Orquídea).

Eles (os professores) valorizavam muito o curso e os professores cursistas. Devido a esses comentários eles tentavam valorizar cada vez mais e tentava colocar em nossa cabeça que era importante sim e que dependia muito da gente (Entrevista profª cursista Amarílis).

Eles incentivavam para que a gente levasse adiante. Falavam que ajudava muito no nosso conhecimento e que a diferença entre o curso em serviço e o regular é que a universidade ficava em Campina e eles vinham pra cá, mas o conteúdo que eles passavam era a mesma coisa (Entrevista profª. cursista Tulipa).

Pela forma como se expressavam, os professores viam que era um curso como outro qualquer, levavam com naturalidade como um curso normal, não tinha diferença, muito pelo contrário, diziam que achavam mais fácil trabalhar exatamente pelo fato de a gente já estar na prática. Muitos passavam atividade e pediam para a gente já experimentar na prática, então, quando a gente trazia o resultado era diferente. Aquilo contou como diferencial. Por isso, eu passei a

ver que não se tratava de um cursinho como chamavam, por isso eu passei a ver com outros olhos, a gente tinha essa bagagem, eu com vinte anos de prática, o que eu estava precisando? De uma teoria para melhorar a minha prática. Precisava melhorar em alguns pontos. Então o diferencial estava aí (Entrevista prof^a cursista Dália).

Eles além de ministrarem as aulas, sempre mostravam o devido valor do curso, a importância daquele curso, da oportunidade que estávamos tendo e como nós ficaríamos cada vez mais preparados para atuar na sala de aula. (Entrevista prof^o cursista Crisântemo).

A necessidade de dizer constantemente do reconhecimento do curso, da sua validade, do seu funcionamento e sua eficácia, se comparado aos cursos em regime regular, parece evidenciar a dúvida em relação ao curso em serviço. Frisar o diferencial do aproveitamento da experiência docente dos (as) professores (as) cursistas funciona como uma estratégia discursiva para impulsionar aquele (a) que é compreendido (a) e compreende a si próprio (a) como sendo diferente, como que estando sempre em comparação com os (as) estudantes, professores (as) ou não, de cursos de graduação regulares.

Além das estratégias de enfrentamento movidas pelos professores (as) ministrantes, deve-se também considerar as estratégias dos (as) professores (as) cursistas. Sempre comparando, como se fosse possível atribuir um determinado valor ao curso, invocam o significativo qualidade para dizer que no curso regular havia também muitas falhas, são “aulas vagas”, “mudança de conteúdos ao término de aulas de 40 minutos”, “professores que enrolam lá e não aqui” (Entrevista prof^a cursista Açusena), “cansaço e perigo da viagem todos os dias” (Entrevista prof^a cursista Malva Rosa), “inexperiência dos alunos do curso regular” (Entrevista prof^a cursista Misotis). Enfim, é uma estratégia discursiva na qual são sempre acessadas as possíveis diferenças na tentativa de dizer: o meu curso também é bom, também tem qualidade.

A professora Creosolita de Almeida Cavalcante, responsável pela sistematização do projeto do curso em serviço da UEPB, em entrevista disse que:

[...] o curso seria em regime especial porque o professor estaria vinte dias dentro da sala de aula, vivendo a sua prática pedagógica e quatro dias conosco, com a nossa conversa, com as nossas leituras para ver como é a relação teoria e prática tão discutida. Discussões, ora fáceis, ora difíceis, como a gente sabe. Foi criado exclusivamente para professores que estavam lecionando a dez, quinze, vinte anos, que talvez, nós, professores que estávamos em sala de aula, não tivéssemos condições de lecionar para aqueles professores! Deveríamos trocar de lugar, aqueles professores deveriam nos lecionar pela vivência que eles tinham (Entrevista prof^a Creosolita de A. Cavalcante).

O reconhecimento da experiência docente do (a) professor leigo (a) tampouco se faz no sentido de desconstruir o estereótipo. A tentativa de considerar o outro como um igual, aparentemente, se faz na perspectiva do discurso do colonizador que, do alto da sua

superioridade, reconhece a sabedoria do outro, o saber fazer. É o (a) professor (a) universitário (a), doutor (a), pesquisador (a) que diz que deveria ocupar o lugar de aluno (a) e o (a) professor (a) leigo (a), proscrito (a), abjeto, ocupar o lugar do (a) mestre (a), do (a) professor (a), daquele (a) que deve ensinar algo. Um discurso bem intencionado, todavia, um discurso carregado de ambivalência. “São professores leigos, mas têm muita experiência”. O (a) professor (a) universitário (a) - que deveria aprender com o (a) professor (a) leigo (a) – é quem organiza o curso, quem ministra a aula, quem ajuda a definir ou define o que ensinar e como ensinar e é também o (a) que recomenda, sugere determinadas mudanças na prática pedagógica daquele (a) que sabe muito, o (a) professor (a) leigo (a). Daí a ambivalência, a repetição como que para confirmar, fixar aquilo que está se constituindo, fixar uma identidade no processo de reconhecimento de si e do outro (BHABHA, 2007).

A coordenadora de pedagógica do Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB, a professora Adalgisa Rasia, tem um discurso semelhante ao dizer dos relatos dos (as) professores (as):

[...] eles vinham encantados com a experiência, com o desafio das professoras [...], por exemplo, tinha uma professora que andava duas horas a pé para chegar na sala de aula e lá se via o esforço que ela fazia pelo saber, pelo conhecimento. Teve um professor de matemática que chegou dizendo: - eu não sabia nada de matemática, tive uma aula enriquecedora porque troquei experiências com aquelas professoras. Ele sabia o conteúdo de matemática, mas não como trabalhar em sala de aula do ensino fundamental. O mesmo aconteceu com uma professora de ética. Ela disse – eu não consegui trabalhar, eu tive que aprender com elas a ética da escola. Então, é uma troca muito grande (Entrevista prof^a Adalgisa Rasia).

Dos (as) professores (as) que ministraram aulas no Curso de Pedagogia em Regime Especial, a professora Adalgisa Rasia disse não ter recebido ou ouvido nenhuma reclamação que versasse sobre a qualidade do curso ou dos alunos. “Nunca chegaram na coordenação para falar mal do curso. A gente sabe que falavam por trás, nos bastidores, infelizmente. Chegavam, entregavam a caderneta e diziam que foi uma experiência interessante ”. As reclamações, ainda segundo a professora, estavam relacionadas com a estrutura física oferecida em alguns municípios,

[...] tem municípios que não respeitam seus professores e isso se reflete na sala de aula de Pedagogia. Tipo o professor chegar e não ter um copo de água, ir num banheiro e numa sala de aula sujos. Mas, no contrato de parceria, nós pedíamos que a prefeitura escolhesse a melhor sala de aula, da melhor escola para o funcionamento do curso. Já tem municípios que são politicamente corretos, respeitam, valorizam, oferecem a melhor sala, melhor ambiente (Entrevista prof^a Adalgisa Rasia).

Numa perspectiva semelhante, a professora Eliane de Moura Silva, coordenadora da CIPE, relatou que a UEPB encontrou dificuldades na manutenção do curso em serviço. As dificuldades eram referentes à questão financeira, mas também ao apoio institucional por parte das prefeituras. Nas palavras dessa professora,

Houve momentos que pensávamos que estávamos fazendo uma coisa que não era do interesse da cidade. Tinha secretário de educação municipal que não compreendia que tinha 40 professores sendo formados no município por uma universidade. Não tinha um copo de água para o professor, não tinha transporte ou chegava com atraso, não tinha aonde o professor sentar após o almoço, não tinha almoço. A nossa maior dificuldade não estava no (a) professor (a) que era aluno (a), mas na instituição prefeitura.

Compreendo que as condições precárias, oferecidas em algumas cidades, contribuíam para a construção do estereótipo, visto que nos lugares mais longínquos, de mais difícil acesso e com uma recepção nem sempre satisfatória, os (as) professores (as),

[...] deixavam a desejar, enrolavam, saíam mais cedo (era para a aula começar às 8:00 e terminar às 16:00, devido à distância e o acesso ao município), era para ir até às 16:00, e às vezes, às 15:00 o carro já estava esperando. Já houve caso de o professor sair às 14:00 (Entrevista prof^a cursista Gardênia).

Ainda ressaltando as dificuldades, a professora cursista Genciana disse,

Fizemos o curso por sermos muito esforçados mesmo. Quem quer aprender leva o material para casa e estuda. Tivemos muito proveito. Quem quis aprendeu muito mesmo. Se fossemos olhar as condições não faríamos. Tive dificuldades financeiras, atrasei o pagamento de mensalidades por ter que arcar com a responsabilidade de casa, assim, não totalmente, meu esposo também trabalha, mas não tem um trabalho fixo. O desgaste físico, porque trabalhamos durante a semana, cuidamos da casa, dos filhos e, no final de semana, estudamos. E eu moro no sítio, tenho que pagar transporte ou ir a pé, mas fica longe. Às vezes, tinha professor que vinha com uma metodologia não muito boa e que não ajudava na nossa prática. Não era o que a gente esperava (Entrevista prof^a cursista Genciana).

Nessa mesma perspectiva, a professora cursista Artemísia relatou que morar em área rural, trabalhar os dois horários, e ainda ter a casa e os (as) filhos para cuidar, representavam dificuldades, contudo, para ela, uma das dificuldades encontradas foi a dificuldade inicial para realização das atividades. “Achava os assuntos difíceis, complicados. Precisa estudar, trazer material para casa, textos, livros. Mas na zona rural não tem essas fontes de pesquisa. Aí a gente vinha para a cidade pegar emprestado com um colega”. Ainda segundo Artemísia, “os livros da universidade, nós não os usamos muito, eram poucos, não dava para todo mundo e só podíamos ficar uma semana com eles. Um ficava, lia e ia passando. Outras vezes, quando tinha dinheiro, fazíamos a cópia”.

Ressaltar as dificuldades vividas durante o curso (morar em área rural, arcar com as mensalidades etc), os impasses entre colegas numa mesma turma, o desempenho insatisfatório de alguns (as) professores (as) ministrantes, a escassez e irregularidade de acesso à biblioteca itinerante, se de um lado é usado como estratégia para levantar suspeições acerca do curso de Pedagogia em Regime Especial, por outro, é um discurso que isenta o (a) professor (a) cursista de prováveis cobranças por parte da escola e das secretarias de educação, das expectativas em torno do (a) professor (a), já não mais leigo (a), mas um (a) pedagogo (a). Ademais, as dificuldades sentidas não foram capazes de amainar, ou aplacar, o desejo e a satisfação que muitos expressaram de poderem fazer um curso superior. Foi a realização de um sonho adormecido, um sonho sonhado com timidez, tido como inalcançável. Na próxima seção, analiso os discursos dos (as) entrevistados (as) em relação à obtenção do título de licenciado em Pedagogia e as possíveis mudanças ocorridas em consequência deste.

4.3.2 Agora, um pedagogo (a) formado (a) em serviço

No Brasil há uma tradição histórica de que a formação de professores (as) para os anos iniciais do ensino fundamental deve se dar com o curso de Pedagogia. Entretanto, por ser um termo amplo, o nome Pedagogia não se refere apenas ao ensino, há outras atividades educativas fora da escola, que podem ser denominadas de pedagógicas. Para Libâneo,

A pedagogia é a teoria e a prática da educação. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão-assimilação global e intencionalmente dirigido, dos problemas educacionais e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos das demais ciências da educação (2006, p.68).

O (a) pedagogo (a) de formação inicial em serviço pela UEPB, por sua vez, foi pensado, não de forma ampla, mas direcionada ao ensino da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como forma de preencher, satisfazer a demanda por professores (a) habilitados (a) e, assim, imprimir uma determinada qualidade ao trabalho desenvolvido nas escolas. O significativo vazio qualidade faz parte de um discurso homogeneizador. É um significativo que está presente no discurso oficial, que atribui a precariedade do ensino aos baixos índices de escolarização dos (as) professores (as) e, portanto, dotar-lhes de formação superior, adequada aos níveis de ensino, aparece como estratégia para elevação dos índices educacionais (BRASIL, 2000).

Angélica, coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação de Soledade, diz que o objetivo do município ao firmar parceria com a UEPB, para a promoção do Curso de Pedagogia em Regime Especial, foi o de “melhorar o processo de ensino-aprendizagem, visto que tínhamos um quadro de professores, no qual alguns ainda não tinham a licenciatura em Pedagogia”. Os (as) professores (as) reivindicaram, fizeram reuniões e as expectativas pelo curso e seus desdobramentos foram se formando. Ainda nas palavras de Angélica, “a comunidade local se sentia honrada com a universidade, a UEPB, em nosso município”.

A professora cursista Lírio, que desenvolve as funções de professora e coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação de Santa Cecília, diz que o curso,

[...] foi importante no município, principalmente para aqueles (as) que não tinham nem o magistério. E a intenção era melhorar a educação do município por meio da qualificação dos professores. Na época da primeira turma do curso de Pedagogia em Regime Especial, havia somente 06 professores com licenciatura no município (Entrevista Prof^a Lírio).

Aos (às) professores (as) do município tem-se imputada a qualidade da educação local. E, ter a oportunidade de frequentarem a universidade iria conferir o suporte científico e pedagógico, necessário para a qualidade pretendida na educação. Aparecida Lima Tomé de Oliveira, secretaria municipal de educação de Santa Cecília, disse que:

[...] o curso foi muito importante porque habilitou os professores para estarem em sala de aula e, na medida em que ia havendo a formação, eles estavam se qualificando, a educação no município foi melhorando, mas muito lentamente (Entrevista secretária municipal de educação de Santa Cecília).

A má qualidade da educação, os escores baixos, parecem representar aquilo que se quer extirpar, excluir, e o nome qualidade representa as expectativas e os desejos de professores (as), gestores (as) da educação, pais (mães), legisladores (as), pesquisadores (as), enfim, desideratos de grupos diversos que vêem no significado qualidade a resposta para mudanças.

Não pretendo aqui discutir os desdobramentos do Curso de Pedagogia em Regime Especial na educação dos municípios, dado que este não seria o momento, pois acredito que seja um trabalho de outra envergadura. Ou seja, os efeitos de primeira ordem, verificados com base na mudança de práticas ou mesmo na estrutura, nesse caso, tais efeitos podem ser verificados numa escola, especificamente, ou no sistema educacional de municípios, Estados, países (BALL, 1994). Entendo que, para verificar efeitos de primeira ordem, faz-se necessário tempo para que a prática dos (as) professores (as) possam apresentar mudanças, seja nos

encaminhamentos das ações pedagógicas nas escolas, seja nos escores municipais de educação.

Entretanto, ao perceber a estereotipia do curso e daqueles (as) que o acessaram, tento buscar, também nos discursos, os efeitos/mudanças sentidos pelos (as) professores (as) ao longo do curso e, principalmente, ao término deste. Os efeitos/mudanças que busco são os efeitos de segunda ordem (*idem*), isto é, a mudança de acesso a determinados bens sociais e oportunidades advindas a partir do Curso de Pedagogia em Regime Especial.

Considero pertinente destacar, após ouvir os (as) professores (as), que o *status* de estar na universidade, ser estudante de Pedagogia numa universidade pública tem uma importante significação para os (as) professores (as). Ser pedagogo (as). É interessante ouvi-los (as) falar “sou pedagogo (a)”. O título é pronunciado de forma imponente, com orgulho, prazer e, dizer que o curso foi em serviço, nesse momento, parece não ter relevância.

Dos (as) 46 professores (as) cursistas entrevistados (as), alguns (as) assumiram cargos nas secretarias municipais de educação de seus municípios, bem como a direção de escolas. Malva Rosa, Sempre Viva, Magnólia, Camélia, e o professor Crisântemo, atualmente, desempenham a função de direção de escolas, nas quais também são professores (as). Sendo que Malva Rosa é diretora da escola com maior número de alunos no seu município. Essa escola situa-se em área urbana e oferece do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Num tom de voz que denota orgulho, a professora disse: “agora sou professora formada, pedagoga. Fazer esse curso para mim foi um sonho. A partir do momento que você termina uma graduação, você é vista de forma diferente até pelos colegas da escola que são mestres e doutores” (Entrevista prof. cursista Malva Rosa).

Sempre Viva, Magnólia, Camélia e Crisântemo dirigem escolas localizadas em área rural e assumiram o cargo após a conclusão do curso. Já as professoras cursistas Rosa e Flor das Pedras disseram ter recusado cargos de diretoria em suas escolas e, até mesmo, o convite para integrar a equipe de coordenação pedagógica das secretarias de educação dos seus municípios. Quanto ao convite, a professora Rosa frisou que:

[...] depois do curso eu percebo a educação, a escola de outra forma, é tanto que fui convidada para ser diretora de escola e para ser coordenadora porque o meu olhar sobre a educação mudou. Não aceitei porque o meu lugar de trabalho é a sala de aula. Eu gosto do desafio da sala de aula e não de gestão, de coordenação.

A professora Rosa sentiu ainda a necessidade de dizer: “mas esse convite não foi para todas as pessoas que terminaram o curso”. Bem, pode-se dizer que, em curso algum e em

universidade alguma, todos os (as) concluintes terão à sua disposição, no caso dos que já trabalham, essa mudança de função, a oferta de cargos e, para aqueles (as) que ainda não trabalham, a oferta de emprego. Tanto a oferta de cargos, como de emprego está relacionada a fatores diversos, que vão desde a indicação política à competência técnica do sujeito.

A professora Acácia e o professor Gerânio tornaram-se proprietários de escola. São escolas pequenas e com poucos (as) alunos (as). Entretanto, os (as) professores (as) não reclamam de transferência de alunos (as) por insatisfação, apenas quando mudam de cidade ou quando a escola já não oferece o ano escolar que estes (as) vão estudar. A cada ano, as escolas vão recebendo mais alunos (as), mas “o número não aumenta muito porque uns entram e outros saem (Entrevista professor cursista Gerânio)”. Visitei as escolas desses (as) professores (as), são escolas pequenas, mas que estão se mantendo, significando, pois, credibilidade no trabalho que está sendo desenvolvido nas mesmas.

As professoras Lírio, Dália, Hortência, Verbena e Gardênia assumiram cargos de coordenação pedagógica nas secretarias de educação de seus municípios. As professoras Boa Noite, Amamélis, Melissa, Flor das Pedras, Aquilégios, Acácia e Glicínia foram aprovadas em concursos públicos para professores (as), em municípios diferentes, quando ainda estavam no curso em serviço. Sinto necessidade de registrar que, no caso das professoras Boa Noite e Amamélis, o concurso foi em Campina Grande. As duas já assumiram suas funções e, em 2011, a professora Amamélis foi aprovada na seleção do Mestrado Profissional em Educação, oferecido pela UEPB. Para além da professora Amamélis, há professores (as) que também foram aprovados (as) em seleções de mestrado na UFCG, UFPB e UFPE. São professores (as) de outros municípios parceiros, tais como, Fagundes, Serra Redonda, Caldas Brandão, Campina Grande e Alhandra.

As oportunidades e possibilidades de prestar concursos públicos para professor (a) licenciado (a), de ascender profissionalmente e de obter aprovação em seleção de programas de pós-graduação estão atreladas à conclusão de cursos de graduação. São possibilidades e oportunidades, anteriormente, sequer pensadas, sonhadas, almejadas, visto que, aos sujeitos, dos quais trato aqui, faltava o título, o diploma, que é condição para tal, é o passaporte de acesso à conquista de outros bens sociais e culturais. Para além de tais oportunidades, há que ser considerada a satisfação pessoal, a imagem de si para si mesmo e para os outros, o *status* operado pelo título. Os (as) professores (as) se posicionaram da forma seguinte:

[...] foi a realização de um sonho. Porque é faculdade é, para quem mora assim, na zona rural...quem faz faculdade lá no sítio onde moro é contado assim, na pontinha dos dedos. São poucos mesmo (Entrevista prof^a cursista Flor das Pedras).

[...] é uma realização muito grande. Eu me sinto importante, por mais que você seja paciente, honesta, tenha caráter, sua personalidade, sua identidade própria, quando você faz um curso, pratica, faz bem feito, passa a ser vista de outra forma. Quando se é professor formado, mostra seu trabalho, é como se fosse descoberta naquele instante (Entrevista prof^a cursista Acácia).

Nas reuniões pedagógicas, quando íamos realizar um trabalho, elas, as coordenadoras, diziam para deixarmos na secretaria que depois montariam o projeto conosco. Hoje, eu fico num grupo e vem outras colegas para desenvolver o trabalho comigo, sou pedagoga. Antes, eu aprendia com as pedagogas, hoje, outras colegas aprendem comigo. Isso, segundo a coordenação, as orientadoras pedagógicas (Entrevista prof^a cursista Artemísia).

Hoje, eu procuro uma biblioteca, antes, biblioteca para mim não tinha valor algum. Eu só aprendi o valor da educação depois do Proformação e do Curso de Pedagogia. Eu só tinha a 8ª série, sou filha de agricultores analfabetos. Quando você tem estudo ninguém te humilha. Você tendo estudo, tendo educação, sabe dos seus direitos. O tratamento para quem tem estudo é diferente, até no posto de saúde (Entrevista prof^a cursista Sempre Viva).

A secretaria reconheceu a nossa formação e os pais também reconhecem a mudança de quando éramos leigos e de agora que somos formados. Agora, me sinto um homem, uma pessoa com mais capacidade (Entrevista prof^a cursista Crisântemo).

Depois da Pedagogia eu vim trabalhar na secretaria, porque eu estudei. Para mim foi e está sendo muito gratificante. Sem esse curso eu não seria coordenadora pedagógica. Não teria o conhecimento e a vontade de estudar que ainda tenho (Entrevista prof^a cursista Hortência).

Acho que aumentou o respeito, a responsabilidade, o compromisso. Ser graduado é um respaldo grande para a minha vida profissional. Hoje sou professor, tenho uma formação e as pessoas parabenizam o meu trabalho (Entrevista prof^a cursista Cravo).

Quando eu passei no vestibular e quando terminei o curso, minha família fez festa, meu sogro até soltou fogos. Eu sou a única com curso superior na minha família e na comunidade também. Na minha comunidade muitos são analfabetos, mas percebo a satisfação deles em ter uma professora da comunidade que é formada (Entrevista prof^a cursista Camélia).

O “estereótipo intelectual” não desaparece, não se dissipa, entretanto, ainda que a pecha em relação ao Curso de Pedagogia em Regime Especial permaneça, não permanece igual, dada a precariedade do estereótipo, do processo de identificação, do capital cultural adquirido, ou seja, são outros sujeitos, num outro contexto. Além da satisfação consigo mesmo (a), das possibilidades alargadas de emprego e assunção de postos de trabalho, há a questão salarial. Em Soledade, a ascensão funcional foi imediata, visto que neste município já havia um plano de cargos, carreiras e salários (PCCR). Em Queimadas, o PCCR referente ao magistério também já estava em vigor, entretanto, como a maior parte dos professores foram contratos como regentes de ensino, a ascensão funcional não foi um processo simples. Foi demorado e envolveu muitas negociações com os (as) professores (as) e o sindicato da categoria. Após dois anos de reivindicações e negociações, os salários dos (as) professores (as), oriundos (as) de cursos em serviço, foram equiparados aos salários dos demais

professores graduados do município⁴⁸, ainda que nos seus contracheques permaneça a regência de ensino como função desenvolvida. A categoria profissional, nesse caso, mudaria apenas mediante concurso público. Santa Cecília, também implantou o PCCR, porém, o salário dispensado aos (às) professores (as) ainda está abaixo do piso nacional. A conclusão do Curso de Pedagogia e o acréscimo na renda possibilitaram aos (às) professores (as) cursistas o acesso a determinados bens que, anteriormente, diziam não ser possível:

Depois que terminei o curso melhorou minha renda e isso contribuiu para eu fazer outros cursos, comprar material de estudo para mim e meus filhos (Entrevista prof^a cursista Dalia).

A condição de vida melhorou um pouco, porque, uma vez recebendo melhor, temos mais tempo para preparar o trabalho e sonhar com uma vida melhor. Antes o salário não dava para manter a família, mesmo morando no sítio. Consegui reformar minha casa, quase construí outra casa, e antes eu não tinha condições de fazer nada. Meus filhos notaram o quanto eu mudei após a minha formação acadêmica e eles se espelham em mim, estão tentando entrar na universidade (Entrevista prof^o cursista Crisântemo).

Depois do curso melhorou o salário agora, posso passear. Parece que quando a gente não tem curso superior a gente se menospreza, não frequenta todos os lugares porque se sente inferior e hoje não, hoje eu vou para qualquer ambiente social. A minha filha diz que sou mais enxerida, poderosa, falo com mais propriedade (Entrevista prof^a cursista Beladona).

Consegui comprar um computador e coloquei internet. Antes não sentia necessidade de internet, mas depois do curso sei que é importante para mim e meus filhos. Também consegui comprar um carrinho, porque moro no sítio e ia para a rua a pé ou de moto (Entrevista prof^a cursista Tulipa).

Comprei um computador e já contratei a internet. No curso, senti muita falta da internet para pesquisar, eu vinha para uma *lan house* na rua. Também pago um cursinho de inglês para a minha filha. Hoje, quero que meus filhos também façam curso superior (Entrevista prof^a cursista Artemísia).

Os efeitos do curso parecem ter extrapolado os objetivos de formação profissional, pois passam a influenciar também as vidas pessoais dos sujeitos. O título conferiu aos sujeitos mais visibilidade, credibilidade, confiança e segurança nas suas práticas escolares cotidianas, mas também em suas vidas particulares. Novas identidades foram se forjando ao longo do processo. Identidades híbridas, mescladas, que guardam rastros das identidades dos sujeitos que iniciaram o curso, mas que se tornaram outros. Se, anteriormente, a demanda pela formação inicial em serviço era movida pelo significante qualidade, hoje as expectativas em torno do significante continuam, entretanto, são diferentes, adquiriram outras nuances, são embaladas por outros desejos e sonhos. A professora cursista Rosa, por exemplo, disse que “briga pelo número recomendado de alunos em sala de aula, 25 no máximo, que é o está na lei”. A professora cursista Orquídea disse que,

⁴⁸ Queimadas e Soledade pagam o piso salarial por expediente trabalhado. Santa Cecília ainda não paga o piso salarial aos profissionais da educação do seu município.

[...] antes do curso eu não conhecia a LDB, ouvia falar. Hoje, eu conheço, e faço minhas reivindicações com base na LDB, na constituição e nas leis do município. Hoje, procuro conhecer, sinto necessidade de conhecer e fazer valer meus direitos.

Os (as) professores (as) disseram haver mudanças nas suas práticas cotidianas, na forma como agora, vêem o mundo, a escola, os (as) alunos (as), a família. Essas mudanças funcionam como suplemento daquilo que eles (as) eram, professores (as), pais e mães de família, antes leigos (as), agora licenciados (as), pedagogos (as), que impõem o diploma como sinônimo de conquista. Pessoas que caminham, independentemente da pecha do “estereótipo intelectual” que as acompanha.

Penso nas marcas de estereotipia presentes nos textos acadêmicos, nas falas dos (as) professores (as) da UEPB e também naquelas que aparecem nos relatos dos (as) professores (as) cursistas. As marcas que desenham uma figura do “estereótipo intelectual”, tomando como base o preconceito frente ao ignoto ou ao diferente. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber falhas no programa desenvolvido pela UEPB, mas defendo que as oportunidades possibilitadas pelo Curso de Pedagogia em Regime Especial aos (às), anteriormente, professores (as) leigos (as) as supera, na medida em que estes (as) mesmos (as) professores (as) buscam outros caminhos para continuarem no percurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do pesquisador (a) é sempre um trabalho inacabado, é sempre um trabalho concluído temporariamente, provisoriamente. É um trabalho que pode ser sempre revisto. É um trabalho árduo, prazeroso, apaixonante, pois diz sempre dos nossos interesses. Neste híbrido estão implicados passos de caminhos que trilhei como professora e pesquisadora da área de formação de professores (as). Passos nem sempre fáceis ou exitosos, por vezes indecisos e vacilantes, mas passos que me fizeram sentir a necessidade de desenvolver pesquisas na área e dispô-las à apreciação do outro. Estou ciente de que este texto será lido e, portanto, sujeito a uma multiplicidade de interpretações.

As discussões sobre políticas de formação inicial de professores (as) são muitas e não se esgotam pela complexidade da temática. Desenvolver uma pesquisa focalizando a política de formação inicial em serviço, indicada na Lei 9.394/96, numa perspectiva multirreferencial, permitiu-me compreensões para além daquelas que apontam o Estado e/ou o mercado como aqueles sujeitos que pensam e implementam as políticas. Penso a política de formação inicial de professores (as) como um ciclo contínuo, no qual sujeitos e grupos diversos participam na sua produção, construção, criação, implementação, reprodução, recriação. Um processo não estanque e com resultados não, previamente definidos, posto que não se encerra num texto escrito ou numa interpretação. A construção de uma política, pensada como um ciclo contínuo, envolve mobilizações, articulações, interesses, influências, negociações na definição dos significantes que essa política assume.

Para analisar a política de formação inicial de professores (as) em serviço como ciclo contínuo, foi necessário atentar para o fato de as políticas não serem estanques, aisladas e aistóricas (BALL, 2006), mas interligadas a outras políticas que a precederam e também aquelas desenvolvidas, em concomitância, para o alcance de determinadas metas. Num movimento de interlocução com uma literatura na área, busquei ideias e percursos teórico-metolológicos que vêm sendo discutidos e orientações, segundo as quais, as políticas em educação e, particularmente, as políticas para formação de professores (as) vêm sendo analisadas. Ter realizado uma análise numa perspectiva diferente, apoiando-me no ciclo contínuo de políticas de Ball (1994; 2001; 2004; 2005; 2006), na teoria do discurso de Ernesto Laclau (2005; 2006a; 2006b; 2004; 2011) e na noção de estereótipo de Homi Bhabha (2007), não significa que parto do pressuposto de que pensar a política como um ciclo contínuo dê conta da complexidade que envolve o tema, mas que compartilho, quer de forma consensual

ou dissensual, com as questões levantadas por pesquisadores (as) que desenvolvem pesquisas nessa área, bem como em áreas outras, e também reconheço, nessa produção, elementos que indicam uma contribuição na produção de políticas em educação/formação de professores (as). O desenvolvimento dessa pesquisa significou para mim um desafio que, espero, possa vir a contribuir para a área de educação e formação de professores (as) e, ainda, currículo.

O movimento de reforma educacional no Brasil, que necessariamente passa pela reforma do currículo, tem dado ênfase à formação de professor (as), principalmente a partir de discursos resultantes de relatórios de pesquisas divulgados em âmbito nacional e internacional (2004). No documento enviado à UNESCO (*idem*), há uma série de discursos que indicam a precariedade do ensino no país, acompanhados de uma série de recomendações de como resolver, ou melhorar a qualidade da educação. A formação de professores (as) ocupa um espaço de destaque nessas recomendações, uma vez que o (a) professor (a) é o sujeito apontado como sendo responsável pelos insucessos constatados. Uma estratégia primeira foi pensar em cursos de formação que os habilitasse ao magistério, visto que boa parte do quadro docente de Estados e municípios tinha uma formação insuficiente para o exercício da função.

O desafio de pensar a política de formação inicial de professores (as) como um ciclo contínuo de políticas, levou-me a estruturar o trabalho a partir de discursos presentes em textos acadêmicos de pesquisadores (as) que se dedicam à investigação de políticas educacionais e de formação de professores (as), privilegiando aqueles que versavam sobre a formação inicial em serviço. Foram analisados textos acadêmicos publicados em livros, revistas e anais de eventos, bem como teses e dissertações.

Nos textos analisados foi possível identificar marcas de estereotipia relativas à modalidade de curso em serviço e, por extensão, àqueles que o acessaram. Penso que o (a) professor (a) leigo (a) apresentou-se como um “mal” necessário ao sistema de educação brasileiro desde a estatização do ensino no país. Se, anteriormente, estes (as) eram acreditados (as) e reverenciados (as) pelos trabalhos desenvolvidos, no momento atual, esses adjetivos já não se aplicam. Pesquisas encomendadas mostraram que a educação no país, em fins dos anos 1990, apresentava um quadro precário, em consequência, principalmente, do (a) professor (a) “mal formado”. A alternativa apresentada foi a formação inicial em serviço, uma estratégia que aparece tanto na LDB 9.394/96, como também na 5.692/71, não se constituindo, portanto, numa novidade.

Mesmo não se constituindo uma novidade, a formação inicial de professores (as) figura, há muito tempo, dentre as reivindicações por parte da ANFOPE e outras entidades

representativas da categoria docente. Entretanto, o que percebi é que a alternativa encontrada é desacreditada por grande parte dos (as) estudiosos, em virtude da modalidade em que acontece. Percebi, também, que esse descrédito tem como base a comparação entre os modelos de cursos em serviço e o modelo de cursos regulares. Os cursos são comparados entre si e o modelo de curso regular é colocado como uma espécie de parâmetro, é o modelo “correto” e, os que se afastam de tal modelo são compreendidos como subcursos. Essa comparação dá margem a um processo de estereotipia dos cursos de formação inicial em serviço. Nesse processo, a repetição de características que denotam ou classificam o estereótipo é bastante marcada. Para a análise dos textos, foi importante a noção de estereótipo (BHABHA, 2007) com o propósito de entender como esses discursos influenciam o processo de construção de um sujeito. Esses são discursos autorizados, discursos provenientes de autores (as) que pertencem a comunidades epistêmicas reconhecidas e, portanto, com potencialidade para influenciar as políticas. Discursos que reivindicam uma educação de qualidade. Qualidade, é o significante também reivindicado para a formação de professores (as), uma vez que esta deve prover “uma sólida formação teórica” que, aparentemente, é difícil, ou impossível, de ser obtida em cursos não regulares, cursos de formação inicial em serviço com aproveitamento da experiência docente.

As universidades públicas estaduais e federais de todos os Estados brasileiros ofereceram cursos de formação inicial de professores (as) em serviço, com exceção dos Estados de Roraima e Amapá, cujas informações concernentes a essa modalidade de curso não consegui acessar. Dentre as 63 instituições que ofereceram o curso, destacam-se a UEA, a UFMT e a UFMG, que são apontadas como universidades que desenvolveram cursos exitosos na modalidade em serviço, mesmo considerando as fragilidades próprias dessa modalidade de curso, tais como o tempo reduzido, o uso “intenso” das TIC, o processo seletivo restrito a um público específico, o funcionamento em pólos localizados em municípios parceiros e o aproveitamento da experiência docente, sendo que esta última característica é aquela na qual se busca justificar, ou explicar, a necessidade emergencial e pontual dessa modalidade de curso. Os discursos que marcam a condição do outro como estereótipo são discursos ambivalentes, reconhecem a necessidade, mas não a forma como os cursos acontecem, admiram ao tempo em que repudiam (*idem*).

Ao analisar documentos relativos ao Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB, pude perceber influências e, principalmente, as negociações necessárias à produção do programa. Ao compreender a política como um ciclo contínuo, pude concluir que uma política

pública é influenciada não apenas pelos discursos que circulam em âmbito nacional e internacional, mas também pelas demandas e carências locais. Percebi que o programa de formação inicial em serviço foi forjado considerando as influências e apreciação de fatores locais. Foi uma construção que envolveu sujeitos e necessidades diferentes, numa articulação que garantisse uma certa legitimidade ao curso, cuja legalidade estava garantida pela instituição ofertante. Com a teoria do discurso, também percebi como uma política pode ser significada a partir de leituras e compreensões diversas e como os significantes têm seus significados alterados a partir dos contextos, das demandas, dos sujeitos, ainda que contingência e provisoriamente fixados (LACLAU, 2005). No processo de construção de uma política, a heterogeneidade destaca-se pela multiplicidade de influências e interpretações que acabam por constituí-la como um híbrido, não homogêneo, mas hegemônico. Daí a adequação do texto do curso a ser oferecido em serviço assemelhar-se com o projeto do curso oferecido em regime regular. A instituição buscava um tipo de profissional e o grupo de reformulação curricular da UEPB lutou para conservar a sua ideia de curso de Pedagogia, a ideia já presente na instituição como uma tentativa de fixação, mesmo adequando-a aos discursos de uma política mais ampla e ainda às peculiaridades exigidas pela conformação do programa.

Também nesse conjunto de textos, percebi a existência de marcas de estereotipia. Marcas que ora enalteciam os (as) professores (as) cursistas pela disposição em estarem fazendo um curso de graduação com aulas aos sábados, depois de uma semana de trabalho intenso; por se disporem a estudar, depois de um longo tempo afastados (as) dos bancos escolares enquanto alunos; pelas distâncias percorridas para chegarem às salas de aula etc., ora tratavam esses mesmos sujeitos como abjetos, pois se dizia que estes não sabiam ler, não sabiam escrever, não conseguiam jungir teoria e prática, tinham dificuldade em analisar a própria prática, não eram capazes de frequentar cursos regulares e até mesmo que eram “feios”. Os discursos vacilavam, portanto, entre a admiração e o escárnio, entre o desejo e o desprezo, entre o prazer e a insatisfação.

Ressalto a repetição exigida pelo discurso colonial de construção do estereótipo como estratégia para marcar o lugar do outro, como se fosse necessário lembrar a si mesmo e ao outro a hierarquia entre as duas modalidades de curso e os sujeitos que os acessam. Essa marca envolve não o corpo, mas a capacidade de abstração, de aprendizagem, uma espécie de “estereótipo intelectual”, sempre posto em xeque pela sua condição de subalternidade. Um discurso que invoca regimes de visibilidade e discursividade na construção e tratamento do outro, tomando como base a dominação e o prazer, na observação do objeto desejado e nas

formas de identificação com o mesmo, ao mesmo tempo em que ocorre repulsa e rejeição, num sentido que opera na fixação e impedimento da diferença (MACEDO, 2006a). Fazendo com que o sujeito estereotipado oscile de um lado ao outro na cadeia de significações. Assim, concluo que cursos de Pedagogia têm estruturas similares, mas não são o mesmo curso, gozam da mesma legalidade e institucionalidade, mas não da mesma legitimidade. Os sujeitos egressos desses cursos também têm tratamento diferenciado, apesar de portarem o mesmo diploma. Essa diferenciação cria, portanto, o (a) pedagogo (a) e o (a) pedagogo (a) formado em serviço.

Na análise das entrevistas, foi possível identificar como o programa de formação de professores (as) foi interpretado, principalmente, pelos (as) professores (as) cursistas. Houve a visibilização de demandas por parte de professores (as) pela formação docente, indicando, portanto, sintonia entre os discursos nacionais voltados à educação e as necessidades sentidas pelos (as) professores (as). Interpreto essa sintonia no contexto cíclico da política como uma necessidade contingente, mas não uma imposição. Posto que considero os desejos expressados pelos (as) professores (as) em “entrar para a universidade”, “fazer um curso superior”, “ser uma professora formada” como elementos que os (as) impulsionaram à consecução de um curso superior, para além das recomendações legais.

São discursos de pessoas que ingressaram no magistério, na sua grande maioria, sem a formação exigida, mas conseguiram essa formação em cursos compensatórios, a exemplo do Logos e do Proformação e, agora, de um curso de Pedagogia em serviço. Discursos que tinham como objetivo desprezar o curso de Pedagogia em serviço eram ouvidos constantemente, e provinham de sujeitos diversos, desde de pessoas dos municípios que sediavam o curso, pares de profissão, coordenadores (as) pedagógicos das secretarias municipais de educação e até dos (as) próprios (as) professores (as) da UEPB

A ambivalência, característica da construção do estereótipo, é claramente percebida nas estratégias de enfrentamento construídas pelos (as) professores (as) cursistas, uma vez que cientes e ressentidos pelos comentários acerca do curso, estes (as) o defendiam como sendo também capaz de formar bem um (a) professor (a) e, defendiam também a si próprios (as), ao desenvolverem formas de estudo individual ou coletivo, ao cobrarem o tempo de aula aos sábados, ao tentarem interrelacionar os conteúdos estudados com suas experiências em sala de aula, bem como ao analisarem a própria prática docente e, a partir dos resultados, promoverem mudanças. O discurso do estereótipo, portanto, não se fixa totalmente, dada a contingência e mesmo provisoriedade do processo de constituição de identidades.

Defendo, portanto, que a política de formação inicial de professores (as) em serviço contribui para a estereotipia daqueles (as) que a acessam, por projetar uma segunda categoria de cursos e de professores (as). Entretanto, defendo também que o discurso colonial do estereótipo não se fixa, posto que é ambivalente, cambiante, portanto, os sujeitos estereotipados conseguem, por vezes, subverter a pecha que carregam consigo.

Tomando como base o material que pude analisar, nesta investigação, em torno das políticas de formação de professores em serviço, concluo que estas adotam o significante vazio qualidade, como sendo o grande tema para a promoção de mudanças no cenário educacional brasileiro e a formação inicial de professores apresenta-se como alternativa. Todavia, quando se trata da formação inicial em serviço, o significante vazio qualidade, que permanece em evidência, tem seus significados novamente subvertidos em virtude da modalidade na qual os cursos acontecem. Entretanto, mesmo sob suspeição, foi possível perceber os efeitos do Curso de Pedagogia em Regime Especial para os (as) professores (as) cursistas. Efeitos sentidos por estes (as) a partir dos conhecimentos de dizem ter adquirido e, portanto, nas mudanças provocadas na prática docente. Entretanto, não pude acompanhar efeitos que são de ordem estrutural (BALL, 1994; 2006), mas pude perceber efeitos na melhoria de salários e nas aquisições materiais possíveis e, principalmente, no fato de que esses foram para além dos sujeitos, uma vez que alcançaram suas famílias e até mesmo muitas das comunidades rurais em que estes vivem, pois provocaram sonhos esmaecidos e desejos latentes de “conseguirem ser alguém, de poderem chegar à universidade”. Assim, penso que a dinamicidade da política, os seus efeitos e os estereótipos construídos estão num processo de construção permanente, num constante devir.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 29.05.2009.
- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimentos profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4ed. São Paulo:, Cortez, 2003. p. 167-181.
- ANTONIADES, Andreas. Epistemic communities, epistemes and the construcion of (Word) politics. In: **Global Society**, v. 17, n. 1, 2003, p. 21-38.
- BALL, Stephen. Post-structuralism, ethnography and the critical analisys of educacion reform. In: _____. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham. Philadelphia: Open University Press, 1994.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, ju./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 15/06/2008.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 25/08/2008.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. Disponível em: www.scielo.br . Acesso em 30/09/2009.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, ju./dez. 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 15/06/2008.
- BARBOSA, Waldirene. **Projeto Veredas: vozes docentes sobre a prática reflexiva**. 2006. 128 p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG. 2006.
- BARREIROS, Débora Raquel Alves. **Todos iguais... todos diferentes...** problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). 2009. 228 p. (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. 2009.
- BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política educacional de formação de professores à distância: entre a expansão e a redução. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10.01.2010.
- BELLO, Isabel Melero. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. 2008. 294 p. (Tese de Doutorado) Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo, 2008.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2007. (Coleção Humanitas).
- BORBA, Julian. “O que não temos e o que queremos”: uma revisão do debate sobre cidadania no Brasil. 2004. Disponível em: www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/JulianBorba.pdf . Acesso em 14/02/2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EdUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDONCLE, R. **L’Université et les profissions**. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris: L’Harmattan, 1994.

- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61**. Brasília: MEC/CNE, 1961.
- _____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71**. Brasília: MEC/CNE, 1971.
- _____. **Constituição**, 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1/99**. Brasília, 30 de setembro, 1999.
- _____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC/CNE, 2000.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Ed. Plano, 2000.
- _____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.
- _____. MEC: UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF, 2004. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).
- BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Formação de professores: um novo paradigma de identidade docente? In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política da Administração, V Congresso Luso-brasileiro de Política e Administração da Educação e I Colóquio Ibero-americano de Política e Administração da educação, 2008, Porto Alegre. **VII Congresso de Política e Administração da Educação**, 2008.
- BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 29.05.2009.
- _____. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei 9394/96 e seus desdobramentos. In: **LDB Interpretada: diversos olhares se cruzam**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 169-196.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. In: GARCIA, R. L. & MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2003, p. 159-188.
- BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de e RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008. p. 35-51.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho e ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI (Org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 133-144.
- CAMPOS, Jamerson. Ramos. “**Era um sonho de criança**”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. 2008. 173p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1999, p. 51-68.
- CASTRO, Maria Rosana de Oliveira e OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A valorização docente na perspectiva histórica e atual. In: **Revista Virtual de Iniciação Acadêmica da UFPA**, v. 01, n. 01, mar. 2001. Disponível em: www.ufpa.br/revistaic. Acesso em 10/01/2011.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago.2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 28/11/2009.

- DEMO, Pedro. **Cidadania tutelar, cidadania assistida**. Rio de Janeiro: Editores Associados, 1995.
- DIAS, Rosane Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 245 p. (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ. 2009.
- DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise na educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 15/01/2011.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167. set. 2002. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 29.05.2008.
- _____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 12.04.2007.
- _____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.
- GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. Documento de Trabajo. Trad. Paulo M. Garchet. Santiago de Chile, PREAL, nº 15, julho 2000. Disponível em: www.preal.cl. Acesso em: 10/05/2010.
- GARCIA CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2005.
- _____. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4 ed. São Paulo: EdUSP, 2006.
- GATTI, Angelina Bernadete e BARRETO, Elma Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- _____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazzo Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GIDDENS, Antony. **As conseqüências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura. In: **Educação e Realidade**, vol. 2, n. 22, p. 15-46, jul./dez. Porto Alegre, RS, 1997.
- _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik, org. Trad. Adelaine La Guardia Resende (et al). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JESUS, Regina de Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados...ou mares navegados...hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-41.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 165-183. (Coleção Magisterio: formação e trabalho pedagógico).
- KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 43-62, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso 20.01.2010.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10.04.2009.

- LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad. In: _____. **Emancipacion y didiferencia**. Buenos Aires, Argentina: Difel. p. 43-67 1996.
- _____. **La razón populista**. Tradução. Soledad Laclau. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. 2005.
- _____. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A. 2006a.
- _____. Inclusão, exclusão e construção de identidades. AMARAL, Jr. e BURITY, J. A. (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006b. p. 21-37.
- _____. **Emancipação e Diferença**. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____, e MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A. 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10.04.2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. N. 26, p. 109-119, maio/jun/jul/ago. 2004. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 01.04.2008.
- _____. Discursos nas políticas de currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul.-dez. 2006a. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 20/08/2009.
- _____. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: _____ e Macedo, Elizabeth. (Orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006b, p. 126-158. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 7).
- _____, e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____, e _____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. Rio de Janeiro: Cortez, 2011b. p. 249-283.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Elizabeth. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: **Currículo**: políticas e práticas. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em foco**, 8. p. 13-30. 2004.
- _____. Currículo: política, cultura e poder. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006a. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 15/04/2009.
- _____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 32, Rio de Janeiro, 2006b. p. 285-296. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10.04.2009.
- _____. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice Casimiro et al (Orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: DP Et Alli/Faperj, 2008. p. 89-114.
- _____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso 25 de outubro de 2009.
- _____. **Identidade como princípio de organização do currículo**. 2010. (Digitado).
- _____. **Currículo, cultura e diferença**: o caso da Multieducação com ênfase nas ciências. Projeto . 2008-2011. (Digitado).

- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso 18 de abril de 2008.
- _____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. 2003. Disponível em: www.Ipp-uerj.net/olped/documentos/0423.pdf. Acesso em 13.04.2008.
- MELO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1. jan.-mar. 2000. p. 98-110. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 01/11/09.
- MENDONÇA, Daniel de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: _____ de e RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008. p. 53-69.
- MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. de. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 11-28. (Coleção Magisterio: formação e trabalho pedagógico).
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. _____ e _____. (Orgs.) 7ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 07-38.
- MOUFFE, Chantal. Identidade democrática e política pluralista. In: CÂNDIDO, M. (Org.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430. _____ . Por um modelo agonístico de democracia. In: **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v. 25, p. 11-23, Nov. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n25/a09n25.pdf . Acesso em 01/11/09.
- NASCIMENTO, Evandro. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004.
- OLIVEIRA, Daniela Motta de. Formação de professores em nível superior: o Projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital. Anped, 2008. Disponível em: www.anped11.uerj.br/31/danielamota.pdf. Acesso em: 08/01/2010.
- Pacto Minas pela Educação. (1994). Disponível em: www.portal-rp.com.br/pop/rrppgovernamentais/1994_03.htm Acesso em 23/08/2009.
- PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 104 p. 101-121, jul. 1998. Disponível em: www.oei.es/n2132.htm. Acesso em 14/01/2012.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. Araquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.
- PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. In: **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 03, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: www.scielo.com.br
- ROCHA, Vagda G. G. Extensão universitária e formação continuada. In: MEDEIROS, Almira Lins de e _____. (Orgs.). **O projeto político pedagógico**: uma construção coletiva, uma produção de saberes. Campina Grande: EdUEPB, 2009. p. 51-65.
- _____. 2011. Discursos sobre políticas de currículo na formação de professores: a produção de um estereótipo. In: Reunião Anual da Anped, 34ª , 2011, Natal, RN. **Anais...**, 2011. CD-ROM.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.
- SACRISTÁN, Gimeno José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOS, Silvia Alves dos. e SANTANA, Paulo Emílio de Assis. As repercussões das políticas para a formação de professores nos cursos de pedagogia. 2008. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/2008.anais/.../273_95.pdf. Acesso em: 12/05/2009.

- SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distancia. In: **Educere Et Educare, Revista de Educação**. v. 1, n. 2, jul.-dez. 2006. p. 199-212. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/264/0>. Acesso em: 13.04.2009.
- SILVA, Andréia Ferreira da. A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/gt8/gt08327int.rtf.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.
- _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed., 10ª reimpressão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.
- _____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, A. F. B. e _____. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA JÚNIOR, Celestino da. Supervisão, avaliação e currículo. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 223-233.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores à distancia: implicações políticas e teóricas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Rio de Janeiro, 2003. p. 78-94. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 12.04.2007.
- SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores à distância: questões para debate. In: **Em Aberto**, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010. Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br. Acesso em 10/01/2012.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. In: **Sociologias**. Ano 8, n. 16, jul.-dez. Porto Alegre, 2006. p. 20-45. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 01/11/09.
- TATAGIBA, Maria Carmem e FILÁRTIGA, Virgínia. **Vivendo e aprendendo com grupos**: uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- TESSER, Ozir. A formação da professora “leiga” no Ceará. In: SOARES, Magda Becker, *et al* (Orgs.). **Escola Básica**. Campinas: Papyrus, 1992, p. 159-170.
- TORFING, Jacob. **New Theories of Discourse**: Laclau, Mouffe e Zizek. Oxford: Blackwell, 1999.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Campina Grande, 1999.
- _____. **Projeto Pedagógico do Programa Especial de Habilitação de Professores para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil**: Pedagogia em Regime Especial Coordenadoria Institucional de Projetos Especiais. Campina Grande, 2000.
- _____. **Resolução/UEPB/CONSEPE/05/2001**. Campina Grande, 19 de março de 2001.
- _____. **Resolução/UEPB/CONSEPE/04/2002**. Campina Grande, 27 de maio de 2002.
- _____. **Relatório de atividades**. Elaboração, Arlete Pereira Moura. Campina Grande, 2003.
- _____. **Folder**. I Encontro de Avaliação do Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande, 2004a.
- _____. **I Encontro de Avaliação do Curso de Pedagogia em Serviço**. Campina Grande, 2004b.
- _____. **Resolução/UEPB/CONSEPE/01/2005**. Campina Grande, 03 de março de 2005.
- _____. **Resolução/UEPB/CONSEPE/012/2007**. Campina Grande, 23 de fevereiro de 2007.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1988.

Sites Pesquisados

<http://www.mma.gov.br/agenda21> . Data de acesso: 10/11/11.
<http://www.cead.ufba.br>. Data de acesso: 08/08/2010.
<http://www.cead.ufpel.edu.br/curso.php>. Data de acesso: 25/08/2009
<http://cesad.ufs.br/cursos.php>. Data de acesso: 05/11/2009
http://www.cederj.edu.br/cederj/index.php?option=com_content&view=frontpage&temid=11.
 Data de acesso: 25/09/2010
<http://www.ced.uece.br/cmae>. Data de acesso: 05/03/2010.
<http://www.ded.ufla.br/ead/licenciatura.htm>. Data de acesso: 25/09/2009
<http://www.ead.ufms.br/portal/index.php?url%3A%2F>. Data de acesso: 05/06/2010.
<http://www.fae.ufmg.br/veredas/>. Data de acesso: 23/08/2009.
<http://www.fae.unicamp.br/ensino/graduacao.proesf.html>. Data de acesso: 05/05/2010
<http://www.fe.unb.br/pie/convenio.htm>. Data de acesso: 19/10/2009.
http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=28ce_language1 Acesso:
 08/11/11.
http://www.nead.ufmt.br/principal.php?area=detalhe_curso_licenciatura_pedagogia&cod_curso=4&cod_tipo=1. Data de acesso: 18/04/2010.
<http://paginas.ufrgs/sead/cursos/graduacao/pedagogia-1>. Data de acesso: 23/08/2009.
<http://www.paje.fae.usp.br/estrutura/pec>. Data de acesso: 10/11/2009.
<http://www.proeg.ufpa.br>. Data de acesso: 15/03/2010.
<http://www.proformar.uea.edu.br>. Data de acesso: 08/09/2010.
<http://www.prg.ufpb.br/cpme/pec.index.html>. Data de acesso: 03/05/2010.
<http://www.sol.unesp.br>. Data de acesso: 15/08/2009.
<http://www.uepg.br/nutead/cursos/>. Data de acesso: 05/10/2010
<http://www.uems.br/cursos/index.php?ID=29&NM=Normal%20Superior&DC=Dourados>.
 Data de acesso: 16/06/2010.
<http://www.uespi.br/pedagogia/>. Data de acesso: 13/11/2010.
<http://www.ufac.br>. Data de acesso: 23/11/2010.
<http://www.ufal.edu.br/ufal/ensino/graduação/ead>. Data de acesso: 05/06/2010.
<http://www.ufam.edu.br>. Data de acesso: 05/01/2010.
<http://www.ufma.br/>. Data de acesso: 23/08/2010.
http://www.unifap.br/info.php?operacao=mostrar&cod_noticia=3856. Data de acesso:
 19/10/2009.
<http://www.unitins.br/pedagogia/>. Data de acesso: 11/07/2010.
http://www.upe.br/faceteg/index.php?option=com_content&view=article&id=207&itemid=276. Data de acesso: 03/05/2010
<http://www.ufrr.br>. Data de acesso: 01/08/2010.
http://www.ufrn.br/sigaa/public/curso/portal.sjf?lc=pt_BR&id=2000078. Data de acesso:
 15/09/2010
<http://virtual.udesc.br/Principal/principal.php?dir1=DEG&index=graduacao>. Data de acesso:
 01/01/2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUADRO DE TEXTOS ACADÊMICOS ANALISADOS

AUTOR	TÍTULO	ANO	CATEGORIA	ESPAÇO DE PUBLICAÇÃO
Acácia Z. Kuenzer	Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente	2007	Artigo	Revista Educação e Sociedade
Andréia F. da Silva	A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa	2005	Artigo	Anais/ANPED
Angelina B. Gatti, Elma S. de S. Barreto e Marli André	Políticas docentes no Brasil: um estado da arte	2011	Livro	Livro/UNESCO
Angelina B. Gatti e Elma S. de S. Barreto	Professores do Brasil: impasses e desafios	2009	Livro	Livro/UNESCO
Antônia C. Bussmann e Maria L. M. Abbud	Trabalho docente	2002	Artigo	Livro/Plano
Celestino da S. Júnior	Supervisão, avaliação e Currículo	2003	Artigo	Livro/Cortez
Celina Souza	Políticas públicas: uma revisão de literatura	2006	Artigo	Revista Sociologias
Daniela M. de Oliveira	Formação de professores em nível superior: o Projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital	2008	Artigo	Anais/ANPED
Débora R. A. Barreiro	Todos iguais... todos diferentes... problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro	2009	Tese	_____
Gimeno J. Sacristán	Poderes instáveis em educação	1999	Livro	Livro/Artes Médicas
Guiomar Namó de Melo	Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical	2000	Artigo	Revista São Paulo em Perspectiva
Helena C. L. de Freitas	Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação	2002	Artigo	Revista Educação e Sociedade
Helena C. L. de Freitas	Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização	2003	Artigo	Revista Educação e Sociedade
Ilma P. A. Veiga	Caminhos da profissionalização do magistério	1988	Livro	Livro/Papirus
Iria Brzezinsk	Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental	2008	Artigo	Revista Educação e Sociedade
Iria Brzezinsk	Política de formação de professores: a formação do professor primário na Lei 9394/96 e seus desdobramentos	2000	Artigo	Livro/Cortez
Isabel M. Bello	Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil	2008	Tese	_____
João dos R. S. Junior	Reformas do estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores à distância: implicações políticas e teóricas	2003	Artigo	Revista Brasileira de Educação
José Carlos Libâneo	Diretrizes Curriculares de Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores	2006	Artigo	Revista Educação e Sociedade
Krawczyk Nora	A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais	2002	Artigo	Revista Brasileira de Educação
Leda Scheibe	Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância	2006	Artigo	Revista Unioeste
Luís H. Sommer	Formação inicial de professores à distância: questões para debate	2010	Artigo	Revista Em Aberto
Marcela Gajardo	Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década	2000	Artigo	Documento de trabalho/PREAL
Márcia A. Aguiar e outros	Diretrizes Curriculares de Pedagogia no Brasil: disputas e projetos no campo da formação profissional da educação	2006	Artigo	Revista Educação e Sociedade

Maria R. de O. Castro e Ney C. M. de Oliveira	A valorização docente na perspectiva atual	2001	Artigo	Revista Virtual de Iniciação Acadêmica da UFPA
Olgáises Maués	As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática	2003	Artigo	IPP/UERJ
Myrtes Alonso	A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor	2003	Artigo	Livro/Cortez
Ozir Tesser	A formação da professora “leiga” no Ceará	1992	Artigo	Livro/Papirus
Raquel G. Barreto	As tecnologias na política educacional de formação de professores à distância: entre a expansão e a redução	2008	Artigo	Revista Educação e Sociedade
Raymonde Bourdoncle	L’Université et lês professions	1994	Livro	Livro/L’Harmattan
Rosane D. Evangelista	Ciclo de políticas curriculares na formação de professores Brasil (1996-2006)	2009	Tese	—————
Regina de F. de Jesus	Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados...hoje, sou professora	2003	Artigo	Livro/DP&A
Silmara de O. G. Papi	Professores: formação e profissionalização	2005	Livro	Livro/Junqueira&Marin
Silvia A. dos Santos e Paulo E. de a. Santana	As repercussões das políticas para a formação de professores nos cursos de pedagogia	2008	Artigo	Anais/Educere/PUCPR
Sônia Kramer	Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica	1999	Artigo	Livro/Papirus
Vera Lúcia F. de Brito	Formação de professores: um novo paradigma de identidade docente?	2008	Artigo	Anais/VII Congresso de Política e Administração da Educação
Vera M. Candau	Formação continuada de professores: tendências atuais	1999	Artigo	Livro/Vozes
Vitor H. Paro	A educação, a política e a administração	2010	Artigo	Revista Educação e Pesquisa
Waldirere Barbosa	Projeto Veredas: vozes docentes sobre a prática reflexiva	2006	Dissertação	—————

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

PESQUISADORA: Vagda G. G. Rocha

Projeto: Contextos e discursos na política de formação de professores em serviço.

Objetivos: Propor uma releitura da política de formação docente em serviço; interpretar as tentativas de fixação de sentidos na constituição dessas políticas e, identificar as oportunidades possibilitadas a partir da conclusão de cursos em serviço.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ALUNO/EX-ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL DA UEPB

IDENTIFICAÇÃO

Sexo:

Cargo que ocupa:

Há quanto tempo está no cargo:

Tempo de serviço:

Formação/ano da formação:

Município:

Estado civil:

N. de filhos:

Idade:

- 1) Como a política de formação em serviço teve início no seu município?
- 2) Quais os grupos e/ou pessoas interessadas nessa política?
- 3) Havia resistência/oposição em relação ao curso? De quem e como esta se manifestava?
- 4) Houve consulta de demanda para implementação do curso? Como? Através de qual instrumento?
- 5) Como você ficou sabendo do curso? Quais os critérios para submissão ao vestibular?
- 6) Quem ou o que te influenciou direta/indiretamente para a realização do curso?
- 7) O município financiou o curso (caso a resposta seja negativa, quem financiou)?
- 8) Como o projeto do curso foi apresentado aos alunos? Houve algum material específico produzido pela UEPB?
- 9) Como você se sentiu ao fazer vestibular e obter aprovação?

- 10) Como se sentiu ao iniciar o curso e quais as suas expectativas em relação ao mesmo?
- 11) Que comentários eram veiculados na cidade a respeito do Curso de Pedagogia em Regime Especial? Qual a reação dos alunos?
- 12) Ao longo do curso houve mudança nos discursos e posturas dos alunos/professores? De que forma? Que mudanças aconteceram com você especificamente?
- 13) Como os alunos/professores percebiam os professores do curso (postura, discurso, didática, domínio do conteúdo, relacionamento com os alunos)?
- 14) Qual a sua relação com os conteúdos estudados (adequação à sua realidade, contextualização, aplicabilidade, redimensão dos conteúdos escolares e estratégias pedagógicas)?
- 15) Como os professores do curso interpretavam a proposta da pedagogia em serviço da UEPB?
- 16) Houve resistência por parte desses alunos/professores durante o curso? Em relação a que?
- 17) As pessoas durante o processo tinham autonomia e oportunidades para discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfação, dúvidas? Recebiam suporte para isso?
- 18) Houve contradição entre o projeto de curso apresentado e o projeto desenvolvido? Como foi possível perceber?
- 19) Quais as principais dificuldades enfrentadas na prática pelos alunos/professores?
- 20) O Curso provocou mudanças na sua vida pessoal e profissional? Quais? Como você percebeu isso?
- 21) O acesso a bens sociais, culturais e oportunidades de justiça social é igual ao que você tinha antes?
- 22) O que significa ser professora graduada?
- 23) O tratamento dispensado a você antes, por parte da sec. de educação, dos colegas de profissão, dos pais e dos alunos era o mesmo que dispensam agora? O que mudou?
- 24) Que aspectos desse projeto poderiam ser repensados? Por quê?
- 25) Qual a sua opinião a respeito do curso? O que ele significou para você?

Termo de aceite

Eu, _____ aceito participar desta pesquisa, autorizo o uso e divulgação dos dados, desde que a minha identidade seja preservada, resguardando-me o direito de desistir a qualquer momento.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

PESQUISADORA: Vagda G. G. Rocha

Projeto: Contextos e discursos na política de formação de professores em serviço.

Objetivos: Propor uma releitura da política de formação docente em serviço; interpretar as tentativas de fixação de sentidos na constituição dessas políticas e, identificar as oportunidades possibilitadas a partir da conclusão de cursos em serviço.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

COORDENAÇÃO GERAL/PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL DA UEPB

IDENTIFICAÇÃO

Cargo que ocupa na instituição:

A quanto tempo está no cargo:

Tempo de serviço na instituição:

Departamento:

Formação:

- 1) Como a política de formação em serviço teve início na UEPB?
- 2) Quais os grupos e/ou pessoas interessadas nessa política?
- 3) Havia resistência/oposição dentro da instituição? Quais os motivos alegados?
- 4) Quando e que pessoas elaboraram o projeto? Houve influência de alguma instituição nacional ou local na sua produção?
- 5) Houve consulta de demanda? Como? Através de qual instrumento?
- 6) Como se dava o contato com os municípios parceiros? Quem se responsabilizava pelos contatos na instituição?
- 7) Ao longo do curso houve mudança nos discursos e posturas dos sujeitos favoráveis e/ou contrários ao seu acontecimento? De que forma?
- 8) Existia alguma influência a respeito dessa política antes da sua emergência na UEPB? Qual a influência? Por parte de quem ou de quais órgãos?
- 9) Houve grupos excluídos do processo de construção e implementação dessa política?
- 10) Houve a pretensão de consenso na construção do projeto? Foi obtido? De que forma?

- 11) Que discursos/ideias predominaram no texto político?
- 12) Como o projeto foi apresentado aos alunos? Qual a orientação para a construção dos módulos produzidos pela instituição?
- 13) Como os professores do curso interpretaram a proposta da UEPB?
- 14) Houve resistência por parte desses professores?
- 15) As pessoas envolvidas nesse processo tinham autonomia e oportunidades para discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfação, dúvidas? Recebiam suporte para isso?
- 16) Houve contradição entre o projeto do curso apresentado e o projeto praticado? Como foi possível perceber?
- 17) Quais as principais dificuldades enfrentadas na prática pela coordenação e pelos professores?
- 18) Até que essa política contribuiu para a elevação do acesso a bens sociais e culturais e oportunidades de justiça social por parte dos cursistas?
- 19) Há algum registro dos municípios em relação ao trabalho dos professores formados nesse curso (positivo ou negativo)?
- 20) Qual o sentimento da coordenação em relação à Pedagogia em Regime Especial?
- 21) Que aspectos desse projeto poderiam ser repensados? Por quê?

Termo de aceite

Eu, _____ aceito participar desta pesquisa, autorizo o uso e divulgação dos dados, resguardando-me o direito de desistir a qualquer momento.

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

PESQUISADORA: Vagda G. G. Rocha

Projeto: Contextos e discursos na política de formação de professores em serviço.

Objetivos: Propor uma releitura da política de formação docente em serviço; interpretar as tentativas de fixação de sentidos na constituição dessas políticas e, identificar as oportunidades possibilitadas a partir da conclusão de cursos em serviço.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA MUNICIPAL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO

Sexo:

Cargo que ocupa:

Há quanto tempo está no cargo:

Tempo de serviço:

Formação/ano da formação:

Município:

Estado civil:

N. de filhos:

Idade:

- 1) Como a política de formação em serviço teve início no seu município?
- 2) Quais os grupos e/ou pessoas interessadas nessa política?
- 3) Havia resistência/oposição em relação ao curso? De quem e como esta se manifestava?
- 4) Houve consulta de demanda para implementação do curso? Como? Através de qual instrumento?
- 5) Quais as expectativas SEC em relação aos professores que estavam cursando Pedagogia?
- 6) Como a SEC interpretava a proposta da pedagogia em serviço da UEPB?

- 7) Que comentários eram veiculados na cidade a respeito da pedagogia em regime especial? Qual a reação dos alunos?
- 8) Houve resistência por parte desses alunos/professores durante o curso? Em relação a que?
- 9) Ao longo do curso houve mudança nos discursos e posturas dos alunos/professores? De que forma? Que mudanças aconteceram especificamente?
- 10) Como a SEC percebia os professores do curso (postura, discurso, didática, domínio do conteúdo, relacionamento com os alunos)?
- 11) Quais as principais dificuldades enfrentadas na prática pelos alunos/professores?
- 12) Ele provocou mudanças na vida profissional dos professores? Quais? Como você percebeu isso?
- 13) O que mudou na educação pública oferecida no município?
- 14) O acesso a bens sociais, culturais e oportunidades de justiça social é igual ao que os alunos/professores tinham antes?
- 15) O que significa ter um quadro de professores graduados no município?
- 16) O tratamento dispensado aos alunos/professores por parte da SEC, dos colegas de profissão, dos pais e dos alunos era o mesmo que dispensam agora? O que mudou?
- 17) Que aspectos desse projeto poderiam ser repensados? Por quê?

Termo de aceite

Eu, _____ aceito participar desta pesquisa, autorizo o uso e divulgação dos dados, resguardando-me o direito de desistir a qualquer momento.

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

PESQUISADORA: Vagda G. G. Rocha

Projeto: Contextos e discursos na política de formação de professores em serviço.

Objetivos: Propor uma releitura da política de formação docente em serviço; interpretar as tentativas de fixação de sentidos na constituição dessas políticas e, identificar as oportunidades possibilitadas a partir da conclusão de cursos em serviço.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

PARECERISTA NO CONSEPE- CURSO DE PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL DA
UEPB NO CONSEPE

IDENTIFICAÇÃO

Cargo que ocupa na instituição:

A quanto tempo está no cargo:

Tempo de serviço na instituição:

Departamento:

Formação:

- 1) Como a política de formação em serviço teve início na UEPB?
- 2) Quais os grupos e/ou pessoas interessadas nessa política?
- 3) Havia resistência/oposição dentro da instituição? Quais os motivos alegados?
- 4) Quando e que pessoas elaboraram o projeto? Houve influência de alguma instituição nacional ou local na sua produção?
- 5) Houve consulta de demanda? Como? Através de qual instrumento?
- 6) Existia alguma influência a respeito dessa política antes da sua emergência na UEPB? Qual a influência? Por parte de quem ou de quais órgãos?
- 7) Houve grupos excluídos do processo de construção e implementação dessa política?
- 8) Houve a pretensão de consenso na construção do projeto? Foi obtido? De que forma?
- 9) Que discursos/idéias predominaram no texto político?
- 10) Como os professores do curso interpretaram a proposta da UEPB?

- 11) Como o projeto foi apresentado no CONSEPE?
- 12) Houve resistência por parte de integrantes do referido Conselho? Qual o posicionamento dos integrantes do Consepe frente a tal modalidade de curso?
- 13) Porque o processo de apreciação do projeto não passou pelo Departamento de Educação, visto que era uma modalidade do Curso de Pedagogia ministrado na instituição?
- 14) Até que ponto essa política contribuiu para a elevação do acesso a bens sociais e culturais e oportunidades de justiça social por parte dos cursistas?
- 15) Que aspectos desse projeto poderiam ser repensados? Por quê?

Termo de aceite

Eu, _____ aceito participar desta pesquisa, autorizo o uso e divulgação dos dados, resguardando-me o direito de desistir a qualquer momento.

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

PESQUISADORA: Vagda G. G. Rocha

Projeto: Contextos e discursos na política de formação de professores em serviço.

Objetivos: Propor uma releitura da política de formação docente em serviço; interpretar as tentativas de fixação de sentidos na constituição dessas políticas e, identificar as oportunidades possibilitadas a partir da conclusão de cursos em serviço.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

PROFESSORES DA UEPB

IDENTIFICAÇÃO

Cargo que ocupa na instituição:

A quanto tempo está no cargo:

Tempo de serviço na instituição:

Departamento:

Formação:

- 1) Como a política de formação em serviço teve início na UEPB?
- 2) Quais os grupos e/ou pessoas interessadas nessa política?
- 3) Havia resistência/oposição dentro da instituição? Quais os motivos alegados?
- 4) Quando e que pessoas elaboraram o projeto? Houve influência de alguma instituição nacional ou local na sua produção?
- 5) Ao longo do curso houve mudança nos discursos e posturas dos sujeitos favoráveis e/ou contrários ao seu acontecimento? De que forma?
- 6) Existia alguma influência a respeito dessa política antes da sua emergência na UEPB? Qual a influência? Por parte de quem ou de quais órgãos?
- 7) Houve grupos excluídos do processo de construção e implementação dessa política?
- 8) Houve a pretensão de consenso na construção do projeto? Foi obtido? De que forma?
- 9) Que discursos/ideias predominaram no texto político?
- 10) Como o projeto/componente curricular foi apresentado aos alunos?

- 11) Como os professores do curso interpretaram a proposta na UEPB?
- 12) Houve resistência por parte desses professores?
- 13) Os professores envolvidos nesse processo tinham autonomia e oportunidades para discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfação, dúvidas? Recebiam suporte para isso?
- 14) Houve contradição entre o projeto do curso apresentado e o projeto praticado? Como foi possível perceber?
- 15) Quais as principais dificuldades enfrentadas por vocês para a consecução das aulas?
- 16) Até que essa política contribuiu para a elevação do acesso a bens sociais e culturais e oportunidades de justiça social por parte dos cursistas?
- 17) Vocês faziam algum registro em relação ao trabalho desenvolvido nesse curso (positivo ou negativo)?
- 18) Qual o seu sentimento/dos professores em relação à Pedagogia em Regime Especial?
- 19) Que aspectos desse projeto poderiam ser repensados? Por quê?

Termo de aceite

Eu, _____ aceito participar desta pesquisa, autorizo o uso e divulgação dos dados, resguardando-me o direito de desistir a qualquer momento.