



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



MARIA DA GLÓRIA DUARTE FERRO

**DE TERESINA AO CAFUNDÓ:
TRAVERSAS DE FORMAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO
DA PRÁTICA DOCENTE DE EGRESSAS DO PARFOR/UFPI**

**TERESINA
2020**

MARIA DA GLÓRIA DUARTE FERRO

**DE TERESINA AO CAFUNDÓ: TRAVESSIAS DE FORMAÇÃO E
RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DE EGRESSAS DO PARFOR/UFPI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa Formação Docente e Prática Educativa, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

TERESINA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

F395t Ferro, Maria da Glória Duarte
De Teresina ao Cafundó: travessias de formação e
ressignificação da prática docente de egressas do Parfor/UFPI
/ Maria da Glória Duarte Ferro. – 2020.
364 f.

Cópia de computador (printout).
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2020.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Antonia Edna Brito.

1. Formação Inicial de Professores. 2. Prática Docente.
3. Parfor. 4. Ciclo de Políticas. 5. Análise de Discurso Crítica.
I. Título.

CDD: 370.71

MARIA DA GLÓRIA DUARTE FERRO

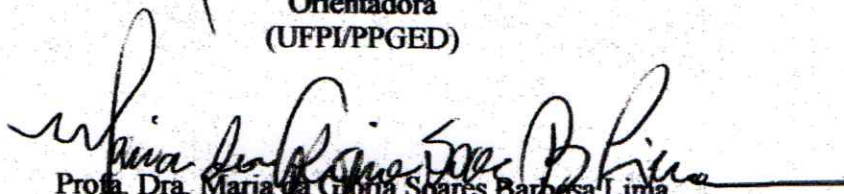
**DE TERESINA AO CAFUNDÓ: TRAVESSIAS DE FORMAÇÃO E
RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DE EGRESSAS DO PARFOR/UFPI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa Formação Docente e Prática Educativa, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

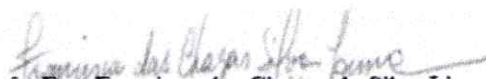
Tese aprovada em: 29/02/2020

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Antonia Edna Brito
Orientadora
(UFPI/PPGED)


Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Examinadora Titular Interna
(UFPI/PPGED)


Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Examinadora Titular Interna
(UFPI/PPGED)


Prof. Dra. Francisca das Chagas da Silva Lima
Examinadora Titular Externa
(UFMA)


Prof. Dra. Pedro Rodrigues Magalhães Neto
Examinador Titular Externo
(UESPI)

Aos meus pais, Zeca Ferro (*in memoriam*) e Maria Ferro: minha base!
Às minhas filhas, Érica Natasha e Géssica Lorena: amores meus!
À minha neta querida, Júlia Duarte: amor maior!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela permissão da travessia. Amém!

Aos meus pais, Zeca Ferro (*in memoriam*) e Maria Ferro, pelos ensinamentos primeiros que se fazem presentes em todo o meu caminhar. Sou eternamente grata pela dedicação de vocês.

Gratidão amados pais!

Às minhas filhas, Érica Natasha e Géssica Lorena, meu ponto de partida e de chegada de todas as caminhadas. Amo vocês filhas!

À minha neta querida, Júlia Duarte, minha luz e inspiração na caminhada, meu horizonte, maior motivação para encontrar o ponto de chegada. Meu amor maior!

Aos meus irmãos, e muito especialmente, à Nilda, presença e apoio incondicional em todas as minhas caminhadas. Tê-la como irmã é tirar a sorte grande. Valeu, irmã!

À professora Dra. Antonia Edna Brito, que fez amadurecer em mim, a ideia principal deste trabalho, e que tão bem me guiou na sua realização, com seriedade, competência e sabedoria. Seu exemplo de educadora me deixa sem palavras e muito emocionada. Você salvou a minha vida! Gratidão professora!

À professora Dra. Neide Cavalcante Guedes, pela acolhida e contribuição nos primeiros passos da caminhada. Obrigada professora!

Ao professor Dr. Jefferson Mainardes e às professoras Dra. Hilda Mara Lopes Araújo e Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella, que na primeira qualificação apresentaram sugestões valiosas que me levaram a (re)dimensionar o caminho. Obrigada!

Às professoras Dra. Francisca das Chagas da Silva Lima e Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima pelas valiosas contribuições na construção desta tese. Muito grata!

Ao professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto e à professora Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, pela gentileza e disponibilidade em colaborar na etapa final da travessia. Gratidão!

Às professoras Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Dra. Iveuta de Abreu Lopes, coadjuvantes importantes desta caminhada. Obrigada!

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, que ampliaram meus horizontes durante o percurso do doutoramento, e aos funcionários do programa, pela pronta colaboração. Grata!

À toda equipe pedagógica (coordenadores e professores formadores) e administrativa do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da UFPI com

quem compartilho meus ideais de formação de professores, pela parceria produtiva na caminhada. Obrigada pelo apoio de sempre!

A todos os professores cursistas e egressos do Parfor/UFPI, muito, especialmente, às colaboradoras deste estudo, pelo acolhimento afetuoso na travessia e por tantas lições aprendidas durante a caminhada que ajudaram a ressignificar a minha prática de professora/coordenadora. Obrigada colegas professores(as)!

Aos amigos viajantes da oitava turma de doutorado do PPGEd, pela parceria, especialmente ao Chiquinho, sempre pronto a ajudar com sugestões bibliográficas e palavras estimuladoras, e à Francisca Cunha, “irmã acadêmica”, amiga que encontrei na caminhada e que me ajudou a tirar pedras do caminho para encontrar a saída ante as bifurcações. Vocês fizeram a caminhada mais suave e mais rica. É muito bom tê-los como amigos!

À amiga Laurilene Lopes, pessoa maravilhosa que cruzou o meu caminho, pelas trocas e aprendizado. Obrigada Laura!

A todos os colegas do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), especialmente àqueles que torceram por mim nesta travessia. Obrigada colegas!

Aos colegas do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC), pelo aprendizado compartilhado. Foi uma experiência significativa!

A todos os amigos que, embora não sendo aqui nomeados, foram igualmente importantes para a realização deste percurso. Valeu!



O CAMINHO (NÃO) ESCOLHIDO

Num bosque amarelo dois caminhos se separavam,
E lamentando não poder seguir os dois
E sendo apenas um viajante, fiquei muito tempo parado
E olhei para um deles tão distante quanto pude
Até que se perdia na mata;

Então segui o outro, como sendo mais merecedor,
E sendo talvez melhor direito,
Porque coberto de mato e querendo uso
Embora os que por lá passaram
Os tenham realmente percorrido de igual forma,

E ambos ficaram essa manhã
Com folhas que passo nenhum pisou.
Oh, guardei o primeiro para outro dia!
Embora sabendo como um caminho leva para longe,
Duvidasse que algum dia voltasse novamente.

Direi isto suspirando
Em algum lugar, daqui a muito e muito tempo:
Dois caminhos se separaram em um bosque e eu...
Eu escolhi o menos percorrido
E isso fez toda a diferença.
[Robert Lee Frost, 1916]

FERRO, Maria da Glória Duarte. **De Teresina Ao Cafundó:** travessias de formação e ressignificação da prática docente de egressas do Parfor/UFPI. Tese (Doutorado em Educação). 364f. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI, 2020.

RESUMO

O estudo tem como objetivo compreender os sentidos e efeitos da formação ofertada pelo Parfor na UFPI, a partir da análise da proposta pedagógica e das representações discursivas de egressas do curso de Pedagogia e busca responder ao seguinte problema: Qual a relação da formação desenvolvida no Parfor/UFPI com a ressignificação da prática docente de egressas do curso de Pedagogia? A investigação defende a tese central de que a formação inicial de professores da Educação Básica realizada no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI contribui para a ressignificação da prática docente, ainda que tenha feição de um Programa especial. Parte do pressuposto de que a formação docente é potencializadora da mudança educativa e que a etapa inicial deste processo constitui momento basilar (ainda que não seja o único) de apropriação e de produção de conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente, o que justifica a necessidade crescente de investimento na formação e valorização dos professores. Fundamenta-se em uma visão crítica de educação de cidadania, que considera o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e argumenta em favor de um currículo crítico-emancipatório para os programas de formação de professores. A pesquisa desenvolveu-se a partir de um referencial teórico-metodológico multireferenciado, articulando a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1994, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2004, 2005, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2013, 2014; BOWE; BALL; GOLD, 1992) e a Análise do Discurso Crítica (ADC) de vertente faircloughiana (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2004, 2003b, 2016), em diálogo com a Pedagogia Crítica de Giroux (1997). O aporte teórico para as discussões sobre formação docente está alicerçado nos estudos de Canário (1999, 2003, 2006); Escudero e Trillo (2017); Day (2001; 2004); Dubar (2003); Flores (2014); Flores (2014); Formosinho (2009a, 2009b, 2011); Garcia (2013); Goodson (2008, 2013a, 2013b, 2015); Nóvoa (1995, 1998, 1999, 2011, 2013, 2014a, 2014b); Pimenta (2012) e Tardif (2012, 2014), entre outros, e em documentos oficiais que regulamentam a formação de professores em serviço no âmbito do Parfor. As colaboradoras da pesquisa foram dez egressas do curso de Pedagogia do Parfor da UFPI das turmas que foram ofertadas em Teresina. O corpus de pesquisa foi construído por meio de análise documental e de entrevista reflexiva. Os resultados da pesquisa evidenciam que os sentidos construídos pelas egressas em relação aos efeitos da formação são materializados discursivamente em diferentes nuances e graus de intensidade, mas se entrecruzam em relação ao redirecionamento do planejamento das práticas pedagógicas, ao desenvolvimento da autoconfiança face as práticas de sala aula e ao revigoramento da motivação para o trabalho docente, por meio do acesso a uma didática inovadora que valoriza os saberes experienciais e focaliza a formação para o trabalho com projetos. Conclui que o projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI possibilitou a ressignificação da prática docente das egressas, mediante ações formativas inovadoras, apesar da emergencialidade do Programa.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Prática docente. Parfor. Ciclo de Políticas. Análise de Discurso Crítica.

FERRO, Maria da Glória Duarte. **From Teresina to Cafundó: crossings of formation and reframing of the teaching practice of graduates from Parfor / UFPI.** Thesis (Doctorate in Education). 364f. Graduate Program in Education at the Educational Sciences Center of the Federal University of Piauí. Teresina – PI, 2020.

ABSTRACT

The study aims to understand the meanings and effects of the training offered by Parfor at UFPI, from the analysis of the pedagogical proposal and the discursive representations of graduated in Pedagogy course and it seeks to answer to the following problem: What is the relationship of the training developed at Parfor/UFPI with the reframing of the teaching practice of graduated in Pedagogy course? It defends the central thesis that the initial training of Basic Education teachers carried out in the Pedagogy course at Parfor/UFPI contributes to the reframing of teaching practice, even though it has the character of a special Program. It is based on the assumption that teacher training is an enabler of educational change and that the initial stage of this process is a fundamental moment (even if it is not the only one) of appropriation and production of knowledge necessary for the exercise of the teaching profession, which justifies the need of increasing investment in training and valuing teachers. It is based on a critical view of education, which considers the historical, ethical and political nature of human and social actions and it argues in favor of a critical-emancipatory curriculum for teacher training programs. The research was guided by the critical interpretive paradigm and it was developed considering a multi-referenced theoretical-methodological framework, articulating the Policy Cycle Approach (ACP) by Stephen J. Ball and collaborators (BALL, 1994, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2004, 2005, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2013, 2014; BOWE; BALL; GOLD, 1992) and the faircloughian Critical Discourse Analysis (ADC) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1995, 1997, 2001a, 2001b, 2003, 2004, 2008, 2016), in dialogue with Giroux's Critical Pedagogy (1983, 1986, 1992, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e, 1997f, 1997g, 1997h, 1999, 2003, 2005). The theoretical contribution on teacher education is based on studies linked to the counter-hegemonic model of teacher education and training, with special emphasis on the studies of Canário (1999, 2003, 2006); Caetano (2004, 2015); Contreras (2012); Dubar (2003); Escudero and Trillo (2017); Flores (2014); Formosinho (2009a, 2009b 2011); Freire (1967, 1983, 1987, 2000, 2001, 2014, 2015); García (2013); Gatti (2016); Gatti et al. (2019); Goodson (2008, 2013a, 2013b, 2015); Hargreaves (2003); Nóvoa (1995, 1998, 1999, 2011, 2013, 2014a, 2014b); Pacheco and Flores (1999); Pérez-Gómez (1998); Pimenta (2012a, 2012b); Sacristán (2000); Severino (2003); Tardif (2012, 2014), Lessard and Tardif (2014), Tedesco (2001) and Zeichner (1983, 2008a, 2008b, 2011, 2013, 2014), in addition to official documents that regulate Parfor in-service teacher training. The research collaborators were ten students from the Parfor/UFPI Pedagogy course to whom classes were offered in Teresina between 2010 and 2017 and the research corpus was built through documentary analysis and reflective interview. The results of the investigation show that the meanings constructed by the graduated in relation to the effects of training are materialized discursively in different nuances and degrees of intensity, but intertwine in relation to redirecting the planning of pedagogical practices, to the development of self-confidence in relation to classroom practices and the reinvigoration of motivation for teaching work, through access to an innovative didactic that values experiential knowledge. It concludes that the formative project of the Pedagogy course at Parfor/UFPI made it possible to redefine the teaching practice of the graduated, through innovative training actions, despite the emergency of the Program.

Keywords: Initial Teacher Training. Teaching practice. Parfor. Policy Cycle. Critical Discourse Analysis.

FERRO, Maria da Glória Duarte. **De Teresina a Cafundó: cruces de formación y replanteamiento de la práctica docente de los egresados de Parfor / UFPI.** Tesis (Doctorado en Educación). 364f. Programa de Posgrado en Educación en el Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Piauí. Teresina – PI, 2020.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo comprender los significados y efectos de la formación que ofrece Parfor en la UFPI, a partir del análisis de la propuesta pedagógica y de las representaciones discursivas de los egresados de la carrera de Pedagogía y busca dar respuesta a la siguiente problemática: ¿Cuál es la relación de la formación desarrollada en Parfor/UFPI con el resignificación de la práctica docente de los egresados del curso de Pedagogía? Defiende la tesis central de que la formación inicial de los docentes de Educación Básica realizada en el curso de Pedagogía de Parfor/UFPI contribuye a la reestructuración de la práctica docente, aunque tiene el carácter de Programa especial. Se parte del supuesto de que la formación docente es un facilitador del cambio educativo y que la etapa inicial de este proceso es un momento fundamental (aunque no sea el único) de apropiación y producción de conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión docente, lo que justifica la creciente necesidad de incrementar la inversión en la formación y valoración de los profesores. Se basa en una mirada crítica de la educación, que considera el carácter histórico, ético y político de las acciones humanas y sociales y aboga por un currículo crítico-emancipatorio para los programas de formación docente. La investigación fue guiada por el paradigma interpretativo crítico y desarrollada a partir de un marco teórico-metodológico multi-referenciado, articulando el enfoque de ciclo de políticas (ACP) de Stephen J. Ball y colaboradores (BALL, 1994, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2004, 2005, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2013, 2014; BOWE; BALL; GOLD, 1992) y el análisis crítico del discurso de Fairclough (ADC) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1995, 1997, 2001a, 2001b, 2003, 2004, 2008, 2016), en diálogo con la Pedagogía Crítica de Giroux (1983, 1986, 1992, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e, 1997f, 1997g, 1997h, 1999, 2003, 2005). El aporte teórico sobre la formación docente se basa en estudios vinculados al modelo contrahegemónico de formación y formación docente, con especial énfasis en los estudios de Canário (1999, 2003, 2006); Caetano (2004, 2015); Contreras (2012; Dubar (2003); Escudero y Trillo (2017); Flores (2014); Formosinho (2009a, 2009b 2011); Freire (1967, 1983, 1987, 2000, 2001, 2014, 2015); García (2013); Gatti (2016); Gatti et al. (2019); Goodson (2008, 2013a, 2013b, 2015); Hargreaves (2003); Nóvoa (1995, 1998, 1999, 2011, 2013, 2014a, 2014b); Pacheco y Flores (1999); Pérez-Gómez (1998); Pimenta (2012a, 2012b); Sacristán (2000); Severino (2003); Tardif (2012, 2014), Lessard y Tardif (2014), Tedesco (2001) y Zeichner (1983, 2008a, 2008b, 2011, 2013, 2014), además de los documentos oficiales que regulan la formación docente en servicio bajo Parfor. Las colaboradoras de la investigación fueron diez estudiantes de las clases del curso de Pedagogía Parfor/UFPI ofrecidas en Teresina entre 2010 y 2017 y el corpus de investigación se construyó a través de análisis documental y entrevista reflexiva. Los resultados de la investigación muestran que los significados construidos por las egresadas en relación a los efectos de la formación se materializan discursivamente en diferentes matices y grados de intensidad, pero se entrelazan en relación a reorientar la planificación de las prácticas pedagógicas, al desarrollo de la autoconfianza en relación a las prácticas de aula y la revitalización de la motivación para el trabajo docente, a través del acceso a una didáctica innovadora que valora el conocimiento experiencial. Se concluye que el proyecto formativo del curso de Pedagogía en Parfor/UFPI permitió redefinir la práctica docente de las egresadas, por medio de acciones formativas innovadoras, a pesar de la emergencia del Programa.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado. Práctica docente. Parfor. Ciclo de políticas. Análisis crítico del discurso.

LISTA DE QUADROS

Figura 1 - Contextos do processo de formulação de políticas.....	33
Figura 2 - Inter-relação entre os contextos da formulação da política.....	40
Figura 3 - Concepção tridimensional do discurso.....	59
Figura 4 - Dialética do evento discursivo que orienta a concepção tridimensional.....	63
Figura 5- Conexão entre as instâncias discursivas e os significados do discurso.....	65
Figura 6 - Etapas da análise em ADC no enquadre de Chouliaraki e Fairclough (1999)	164
Gráfico 1 - Evolução das turmas do Parfor/UFPI por semestre (2010 - 2018)...	108
Gráfico 2 - Evolução das matrículas do Parfor/UFPI por semestre (2010 - 2018).....	109
Gráfico 3 - Turmas implantadas no Parfor/UFPI por curso (2010 - 2018).....	110
Gráfico 4 - Cursos com maior número de matrículas efetuadas (2010 - 2018).....	111
Gráfico 5 - Ingressantes e concluintes do Parfor/UFPI (2010 - 2018).....	114
Gráfico 6 - Evolução do IDEB no estado do Piauí.....	342

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios que unificam os enquadres teóricos e conceituais da ADC.....	50
Quadro 2 - Modos de operação da ideologia de Thompson.....	60
Quadro 3 - Categorias linguístico-discursivas para análise crítica de textos.....	79
Quadro 4 – Enquadre de Chouliaraki e Fairclough (1999) para ADC.....	83
Quadro 5 - Momentos da entrevista reflexiva, segundo Szymanski (2018).....	185
Quadro 6 - Resultados numéricos do Parfor.....	282
Quadro 7 - Estruturação da tese articulando ADC, ACP e Pedagogia Crítica.....	334

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

Figura 1 - Contextos do processo da formulação de políticas.....	38
Figura 2 - Inter-relação entre os contextos da formulação da política.....	45
Figura 3 - Concepção tridimensional do discurso.....	64
Figura 4 - Dialética do evento discursivo que orienta a concepção tridimensional.....	68
Figura 5- Conexão entre as instâncias discursivas e os significados do discurso.....	70
Gráfico 1 - Evolução das turmas do Parfor/UFPI por semestre (2010 - 2018).....	166
Gráfico 2 - Evolução de matrículas do Parfor/UFPI por semestre (2010 - 2018).....	167
Gráfico 3 - Turmas implantadas no Parfor/UFPI por curso (2010 - 2018).....	168
Gráfico 4 - Cursos com maior número de matrículas efetuadas (2010 - 2018).....	169
Gráfico 5 - Ingressantes e concluintes do Parfor/UFPI (2010 - 2018).....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP - Abordagem do Ciclo de Políticas

ACT - Acordo de Cooperação Técnica

ADC - Análise do Discurso Crítica

ADTO - Análise do Discurso Textualmente Orientada

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

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

BERA - *British Educational Research Association*

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCE - Centro de Ciências da Educação

CEFTI - Centro Estadual de Ensino Fundamental de Tempo Integral Professor Raldir Cavalcante Bastos

CGDOC - Coordenação Geral de Formação de Docentes da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CNPq - Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE - Conferências Nacionais de Educação

CONEB - Conferência Nacional de Educação Básica

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial

DEFE - Departamento de Fundamentos da Educação

DEPEM - Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior

DMTE - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

DT - Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora

EaD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

e-MEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENFORUFPI - Encontro sobre Formação de Professores em Exercício na Educação Básica do Parfor/UFPI

Fepads - Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

ForGrad - Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

FORLIC - Fórum das Licenciaturas

ForParfor - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor

FORPROF - Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente

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

FUNDEF - Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

GRE - Gerência Regional de Ensino

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Ensino Superior

IFPI - Instituto Federal do Piauí

IGC - Índice Geral de Cursos

IHL - Instituto Herbert Levy

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IOE - Institute of Education

ISEs - Institutos Superiores de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LSF - Linguística Sistemico - Funcional

MEC - Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

NDE - Núcleo Docente Estruturante

NUFAGEC - Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

Pacti - Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria

PAR - Planos de Ações Articuladas

Parfor - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PBQP - Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPE - Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

PQ - Produtividade em Pesquisa

PREAL - Programa de Reformas Educacionais na América Latina

PREG - Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas

Profuncionário - Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Prova Brasil - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SESu - Secretaria de Ensino Superior

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação

TSD - Teoria Social do Discurso

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCA - Um Computador por Aluno

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFERSA/Rio Grande do Norte - Universidade Federal do Semiárido

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco,

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UNDIME. - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - O PONTO DE PARTIDA...

SOBRE AS INTENÇÕES, INTERESSES E MOTIVAÇÕES DA PESQUISADORA.....	22

SEÇÃO 2 - OS PRIMEIROS PASSOS...

SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	33

2.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UM REFERENCIAL ANALÍTICO PARA ESTUDO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS.....	34

2.2 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: UM MODELO ANALÍTICO PARA ESTUDO DE PRÁTICAS SOCIAIS.....	46

2.2.1 Discurso, hegemonia e ideologia: conceitos basilares em estudos críticos na análise de discurso.....	54

2.2.2 O modelo tridimensional de Norman Fairclough: discurso como prática social.....	63

2.2.2.1 Categorias linguístico-discursivas de análise textual em ADC.....	71

2.2.3. O enquadre de Chouliaraki e Fairclough: discurso como um momento de práticas sociais.....	82

2.3 A DOCÊNCIA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL E SUA COMPLEXIDADE: DOS PORQUÊS DA EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	86

2.3.1 Pedagogia Crítica: uma perspectiva contra-hegemônica de formação docente.....	99

SEÇÃO 3 - CONTINUANDO A CAMINHADA...

O PARFOR EM CONTEXTO(S): DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO OFICIAL À PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA.....	116

3.1 INFLUÊNCIAS E DISPUTAS NA PRODUÇÃO DO DISCURSO OFICIAL DA POLÍTICA.....	117

3.2.. O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA: DA IMPLANTAÇÃO DO PARFOR NO CENÁRIO NACIONAL À IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO PIAUIENSE.....	140

3.2.1 O Piauí e a emergência da implementação do Parfor: (re)interpretando o contexto da UFPI	163

4. O MEIO DO CAMINHO...

SOBRE O DELINEAMENTO (EPISTE)METODOLÓGICO DA PESQUISA.....177

4.1 NO MEIO DO CAMINHO ENCONTREI PEDRAS E NO MEIO DAS PEDRAS ENCONTREI O CAMINHO: AS ESCOLHAS (EPISTE)METODOLÓGICAS DA PESQUISA 178

4.2 A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTA REFLEXIVA.....181

4.2.1 A análise documental como *corpus* principal de construção de dados.....182

4.2.2 A entrevista reflexiva como *corpus* complementar de construção de dados.....184

4.3 ITINERÁRIOS E ITINERÂNCIAS DA PESQUISA.....191

4.4. A IMAGEM DE SI NO DISCURSO: O *ETHOS* DAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....209

4.4.1 Primeiro o bolso, depois o coração! Discursos sobre caminhos de ser e tornar-se professora 212

5 O PONTO DE CHEGADA...

O PARFOR NA PRÁTICA: SENTIDOS E EFEITOS DA FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA.....229

5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFPI: DO(S) CONTEXTO(S) DE (RE)PRODUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....231

5.1.1 Discursos sobre formação e prática docente anunciados no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI: reinterpretando o projeto pedagógico.....240

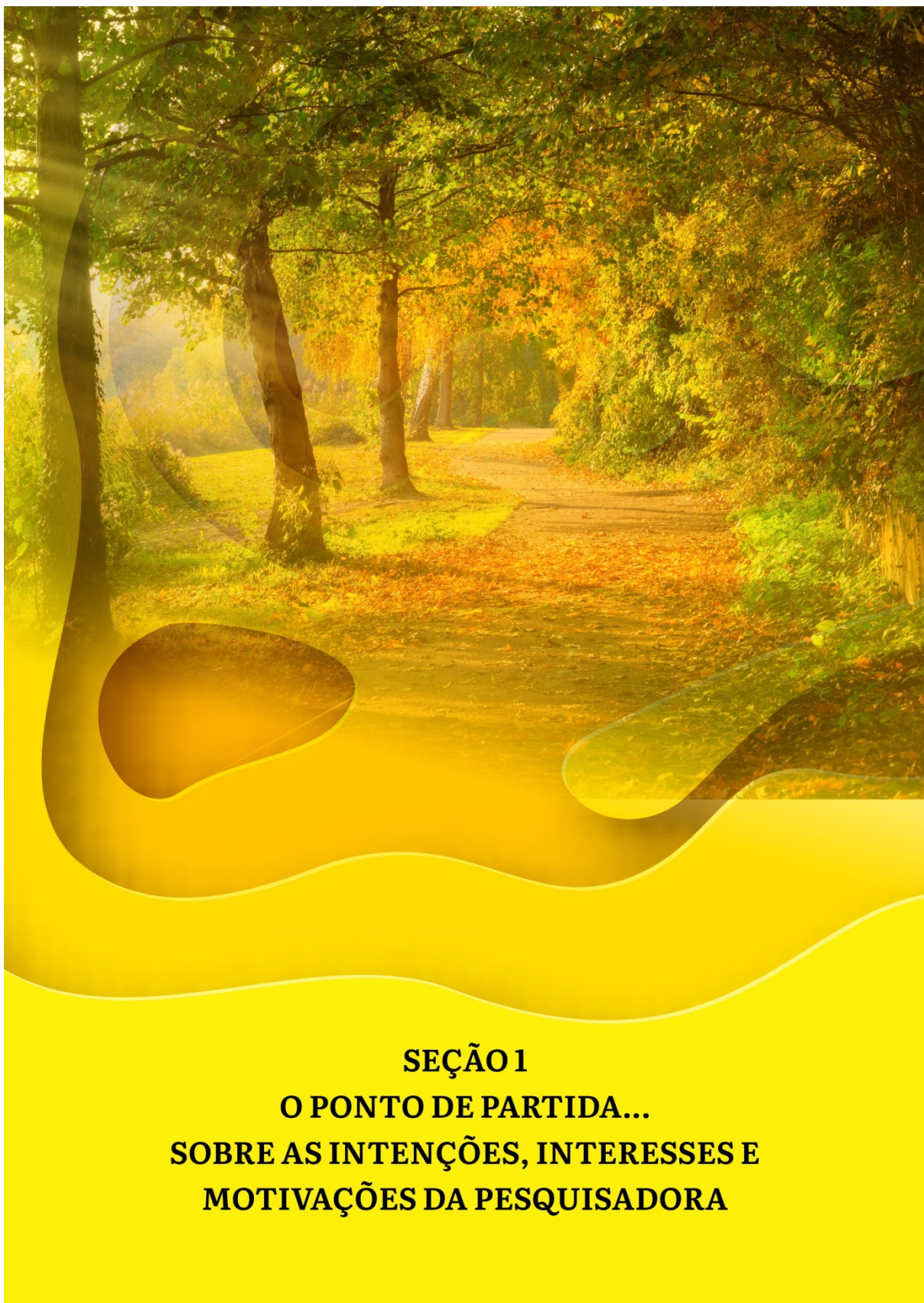
5.2 SENTIDOS E EFEITOS DA FORMAÇÃO: O DISCURSO DAS EGRESSAS SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....281

5. UM BALANÇO DA CAMINHADA...

OUTRAS BIFURCAÇÕES, NOVOS CAMINHOS, OUTROS HORIZONTES.....327

REFERÊNCIAS.....338

APÊNDICES.....358



SEÇÃO 1
O PONTO DE PARTIDA...
SOBRE AS INTENÇÕES, INTERESSES E
MOTIVAÇÕES DA PESQUISADORA

SEÇÃO 1 - O PONTO DE PARTIDA...

SOBRE AS INTENÇÕES, INTERESSES E MOTIVAÇÕES DA PESQUISADORA

As transformações ocorridas ao longo dos últimos tempos alteraram radicalmente a sociedade, afetando vários campos, notadamente, a educação, o ensino e a produção científica e tecnológica. Nesse contexto, a escola, instituição social responsável pela educação formal, é desafiada a se reestruturar através do redimensionamento de suas ações e da consolidação de novas práticas para responder adequadamente às demandas e imposições que são colocadas pela sociedade moderna. Aumentam, assim, as exigências em torno da criação de um novo modelo educacional, capaz de garantir uma educação voltada para a formação crítica e cidadã de todas as pessoas para conviverem de forma democrática nesse novo contexto sociopolítico e cultural, reafirmando as liberdades individuais e o respeito às diversidades (FREIRE, 2014; 2015).

Nesse sentido, é necessário investir em formação docente, posto que, como afirma Nóvoa (1995), não se pode falar em realizar mudanças efetivas nos sistemas educacionais sem a adequada formação do professor. Os professores são essenciais tanto para a promoção da aprendizagem quanto para o desenvolvimento de processos inclusivos que respondam aos desafios da diversidade e de métodos que viabilizem o acesso às novas tecnologias informatizadas requeridas pela velocidade da produção do conhecimento e a propagação da informação, marcas do nosso tempo.

Para tanto, é necessário romper com modelos formativos hegemônicos que concebem o professor como um técnico que apenas utiliza conhecimentos previamente elaborados por outros e assumir um projeto contra-hegemônico de formação docente que entende o professor como protagonista das práticas educativas e de sua formação profissional, capaz de construir a si próprio, de repensar criticamente sua prática, em consequência de suas experiências cotidianas. Isso pressupõe o desenvolvimento de um currículo orientado por uma abordagem crítica do ensino que transcenda os limites do contexto no qual a prática docente está inscrita e problematize o papel do professor e da escola na construção de uma sociedade de justiça, igualdade e emancipação social. Supõe, portanto, o desenvolvimento do pensamento crítico do professor e impõe a intelectualização do trabalho docente, nos termos propostos por Henry Giroux.

É nessa perspectiva que situamos este estudo que teve como objeto o processo de formação docente desenvolvido no curso de Pedagogia ofertado na Universidade Federal do Piauí (UFPI) através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

(Parfor)¹. O Parfor está inserido na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e foi estruturado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES), para garantir a oferta emergencial de cursos de licenciaturas dirigidos aos docentes em exercício na rede pública de educação básica que atendam a um dos seguintes critérios: a) não possuir curso superior; b) ser licenciado em área diversa da atuação docente; c) possuir bacharelado sem licenciatura.

Os princípios pedagógicos do Parfor estão alicerçados nos mesmos princípios da citada Política Nacional e partem da premissa de que “a educação deve estabelecer-se em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva” (BRASIL, 2013, p. 28). O planejamento pedagógico das IES deve ser orientado especialmente pelos seguintes princípios: a) articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; b) garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; c) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; d) reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério.

Em sintonia com esses princípios, os objetivos específicos do Parfor foram assim definidos: a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepads), nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação; c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica; d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício; e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica (BRASIL, 2013).

A escolha do objeto de análise investigativa se justifica primeiramente pelo grande alcance social do Parfor, um Programa de abrangência nacional que alcança professores de todos os níveis da Educação Básica em todas as regiões do Brasil. Assim, o Parfor se

¹ O Programa recebeu inicialmente a designação de “plano” e sigla com letra maiúscula. A partir de 2017, com a aprovação do novo regulamento do Parfor através da Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nº 82 de 17 de abril, passa a ser designado “Programa”, utilizando-se sigla apenas com letra inicial maiúscula.

apresenta como um mecanismo importante para equalizar nacionalmente as oportunidades de formação dos professores da escola básica em nível superior e oferece possibilidades de rompimento com estruturas tradicionais de formação, proporcionando uma transformação nas ações formativas.

O interesse em investigar a temática foi motivado também por inquietações decorrentes da experiência profissional da pesquisadora como professora dos cursos de licenciatura da UFPI e coordenadora institucional do Parfor desde a sua implementação na UFPI em 2010. O tema instiga-nos, ainda, porque não foram encontradas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI pesquisas ou trabalhos que abordem o processo de formação docente de egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI.

A discussão sobre a formação de professores da Educação Básica no contexto do Parfor já vem sendo abordada por alguns pesquisadores brasileiros. Contudo, em virtude da implantação do Programa ser recente essa iniciativa ainda é muito tímida. Conforme levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando-se o descritor “Parfor”, foram identificados apenas 164 trabalhos publicados no período de 2013 a 2018. Grande parte desses estudos refere-se às regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, e apenas um discute o Programa no contexto piauiense.

Ainda é escasso o número de estudos sobre a implementação do Parfor no Nordeste, notadamente no contexto piauiense, que, segundo os dados oficiais da CAPES, é a região que ocupa a segunda posição no ranking do número de matrículas efetuadas, com o percentual de 38,18%. As publicações sobre a temática estão comumente relacionadas a contextos educacionais de regiões mais avançadas do país, sendo, portanto, necessária a análise da nossa região, uma vez que, apesar das semelhanças, ela apresenta peculiaridades e características próprias. Além do que, existem fortes evidências de limitações e contradições no âmbito do Programa que podem comprometer a qualidade da formação oferecida pelas IES e por isso devem ser objeto de novas apreciações críticas, o que também justifica a realização deste estudo.

Em consonância com os princípios do Parfor e o objeto de estudo definido, a pesquisa teve como objetivo geral compreender os sentidos e efeitos da formação ofertada pelo Parfor na UFPI, a partir da análise da proposta pedagógica e das representações discursivas de egressas do curso de Pedagogia. De modo específico objetivou: a) caracterizar a perspectiva de formação e de professor emergentes dos textos propositivos da formação no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI; b) analisar o *ethos* docente materializado no discurso de egressas

do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, com base nos processos discursivos utilizados, na posição enunciativa assumida no discurso e nas escolhas linguístico-discursivas; c) avaliar a proposta de formação do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, considerando unidade teoria e prática, conteúdos e metodologias específicas, ações integradoras e interdisciplinares, valorização da postura investigativa, articulação entre universidade e escola como princípios formativos; d) analisar as representações discursivas de egressas do curso de Pedagogia sobre os efeitos da formação ofertada pelo Parfor/UFPI na resignificação da prática docente.

Como desdobramentos desses objetivos, elencamos as seguintes questões de pesquisa: Qual a concepção de formação que embasa o curso de Pedagogia do Parfor da UFPI? Que concepção de professor formador emerge do texto do projeto pedagógico? Qual o professor que se pretende formar no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI? Como se configura o processo formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, considerando os princípios: unidade teoria e prática, relação entre os lugares formativos (universidade) e o local de trabalho (escola), espaço destinado à pesquisa, interdisciplinar e integração das diferentes áreas do conhecimento, conteúdos e metodologias de ensino? Como as colaboradoras (inter)agem e identificam a si e aos outros nas práticas discursivas? Que representações discursivas as colaboradoras constroem sobre o Parfor, a formação desenvolvida no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI e seus efeitos na prática docente?

A partir dos objetivos definidos e das questões de pesquisa, a investigação buscou responder à seguinte problemática: Qual a relação da formação desenvolvida no Parfor/UFPI com a resignificação da prática docente de egressas do curso de Pedagogia? Compreendemos, inspiradas, principalmente, em Escudero e Trillo (2017) e Flores (2014), que a ação efetiva da formação inicial depende da natureza e da estrutura do curso, das concepções de professor subjacentes aos cursos de formação, quer no currículo explícito, quer no currículo oculto, e, ainda, das crenças e das perspectivas pessoais que os cursistas trazem consigo.

Acreditamos que as fragilidades de uma proposta curricular podem ser revisitadas na materialização do currículo no espaço das práticas formativas, conforme afirmam Pedroso *et al.* (2019) e Pimenta *et al.* (2017). Com base nessa premissa, defendemos a tese de que a formação inicial de professores da Educação Básica realizada no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI contribui para a resignificação da prática docente, ainda que tenha feição de um Programa especial. Partimos do pressuposto de que a formação docente é potencializadora da mudança educativa e que a etapa inicial deste processo constitui momento basilar (ainda que não seja o único) de apropriação e de produção de conhecimentos necessários ao exercício da

profissão docente, o que justifica a necessidade crescente de investimento na formação e valorização dos professores.

Assumimos um posicionamento crítico de educação e de formação de professores que leva em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, por isso, concebe a escola e o currículo como espaço de poder e controle que tanto pode estar a serviço da reprodução das desigualdades e das injustiças sociais quanto da emancipação e libertação, contribuindo, assim, para a transformação das relações assimétricas de poder e controle, (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1995, 1997, 2001a, 2001b, 2003, 2004, 2008, 2016; GIROUX, 1997h; TOMPSON, 2011, 2014).

Pautada nessas proposições a pesquisa foi desenvolvida a partir de um referencial teórico-metodológico multireferenciado que articula a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) proposta por Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1994, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2004, 2005, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2013, 2014; BOWE; BALL; GOLD, 1992), a Análise do Discurso Crítica (ADC) de vertente faircloughiana (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2004, 2016) e o aporte teórico crítico sobre formação inicial de professores, especialmente o pensamento de Giroux (1983, 1986, 1992, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e, 1997f, 1997g, 1997h, 1999, 2003, 2005).

A ACP se constitui um referencial analítico útil, tendo em vista que permite a análise crítica de programas e políticas educacionais por meio da análise dos seus contextos relacionais, de forma não estática, desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus consequentes efeitos (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006). Desse modo, esse referencial possibilita a análise crítica dos resultados da formação ofertada no Parfor/UFPI, por meio da interpretação da concepção de formação docente e de atores sociais envolvidos no processo formativo, materializados nos textos oficiais e nas narrativas das egressas do curso de Pedagogia que traduzem e reconstróem a formação na atuação no contexto da prática.

Entendendo que as políticas/programas são permeadas por relações de poder, assumimos também como referencial teórico-metodológico a ADC, especialmente, os trabalhos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2004, 2016), que concebem a linguagem como prática social e focalizam as formas de dominação social e política legitimadas e reproduzidas através do discurso. A ADC vem se constituindo como referencial analítico promissor para a pesquisa educacional porque permite analisar as relações entre linguagem e políticas/programas educacionais numa perspectiva crítica e interdisciplinar. Em

virtude disso, a abordagem faircloughiana serve como um dos fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa, na medida em que o Parfor é um Programa potencialmente transformador e representa uma ação de resistência e mudança no contexto da formação de professores. E se uma formação de professores sólida serve como alicerce para consolidar um projeto de construção de uma sociedade justa e democrática, então a sua realização pode ser problematizada à luz dos princípios da ADC.

Como este estudo é filiado a uma ontologia e epistemologia críticas, argumentamos em favor do desenvolvimento de um currículo crítico-emancipatório para os cursos de formação docente estruturado em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que revitalize o conceito de cidadania e democracia de professores e reconheça a escola como centro de aprendizagem de conteúdos e propósitos democráticos. Considerando a perspectiva de formação de professores que fundamenta este trabalho, assumimos um referencial teórico alicerçado nos preceitos da Pedagogia Crítica formulada por Henry Giroux, dialogando com diversos autores, cujo pensamento vinculado ao modelo contra-hegemônico de educação nos ajudam a analisar a concepção de formação docente e de professores que orienta o projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, com destaque especial para os estudos de Canário (1999, 2003, 2006); Caetano (2004, 2015); Contreras (2012); Dubar (2003); Escudero e Trillo (2017); Flores (2014); Formosinho (2009a, 2009b, 2011); Freire (1967, 1983, 1987, 2000, 2001, 2014, 2015); García (2013); Gatti (2016); Gatti *et al.* (2019); Goodson (2008, 2013a, 2013b, 2015); Hargreaves (2003); Nóvoa (1995, 1998, 1999, 2011, 2013, 2014a, 2014b); Pacheco e Flores (1999); Pérez-Gómez (1998); Pimenta (2012a, 2012b); Sacristán (2000); Severino (2003); Tardif (2012, 2014), Lessard e Tardif (2014), Tedesco (2001) e Zeichner (1983, 2008a, 2008b, 2011, 2013, 2014).

A questão motivadora e a perspectiva crítica do referencial teórico-metodológico adotado conduziram-nos ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa orientada pelo paradigma interpretativo crítico em que está inserida a ADC, por meio do qual busca oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso na instauração, manutenção ou superação de problemas sociais contextualmente situados (VIEIRA; RESENDE, 2016).

Os dados foram construídos através de dois instrumentos de acesso aos aspectos do mundo social investigado amplamente utilizados no contexto da pesquisa qualitativa: a análise documental e a entrevista reflexiva. A construção do *corpus* representativo da pesquisa englobou a análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que apresenta os princípios fundamentais de organização curricular do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, dois documentos oficiais que apresentam os marcos legais do Parfor, o Decreto Nº 6.755/2009,

que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, em vigência à época da elaboração do PPC de Pedagogia, além de dez entrevistas realizadas com egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI.

O caminho escolhido levou-nos a dez colaboradoras, egressas das turmas de Pedagogia ofertadas em Teresina que iniciaram entre 2010 e 2013 e foram concluídas entre 2014 e 2017, nove escolas e seis municípios do estado do Piauí: Teresina, Assunção do Piauí, Boqueirão do Piauí, São Miguel do Tapuio (Assentamento São Francisco), Altos (Povoado Sítio Água Boa) e Palmeirais (Povoado Cafundó). É necessário ressaltar que não foi pretensão deste estudo fazer a análise da trajetória do Parfor. Por esse motivo, não houve participação da pesquisadora nas atuações em sala de aula para “rastrear” a realização das especificidades do Programa por meio dos eventos pedagógicos.

A tese está estruturada em seis seções. Na primeira seção, que também é esta introdução, situamos o leitor sobre o objeto de estudo, as nossas intenções, interesses e motivações para a realização da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam o trabalho, a problemática investigada, o pressuposto e a tese que sustenta a investigação, destacando também aspectos relativos às escolhas teóricas e metodológicas da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada “Os primeiros passos...Sobre os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa”, apresentamos o referencial teórico e metodológico ao qual o estudo se filia, seguindo as recomendações de Vieira e Resende (2016) de que a definição clara da concepção de mundo/realidade (ontologia) que orienta um projeto de investigação deve ser o primeiro passo em pesquisas qualitativas, haja vista que os pressupostos ontológicos determinam as decisões de cunho epistemológico (geração de conhecimento sobre os componentes ontológicos) e metodológico (estratégias de construção e análise de dados). Como a pesquisa focalizou o Parfor, que é um Programa de formação inicial de professores da Educação Básica inserido na Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, iniciamos a seção com a discussão da Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*), destacando os postulados que nos ajudam a compreender os contextos sociopolíticos que influenciaram o processo de produção do discurso do Parfor, sua manifestação em textos e seus efeitos na prática docente de egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI.

Na sequência, abordamos a Análise de Discurso Crítica faircloughiana, discutindo seus conceitos básicos e os construtos teórico-metodológicos do modelo tridimensional de Norman Fairclough e do enquadre de Lilie Chouliaraki e Fairclough (1999), com ênfase nas categorias linguístico-discursivas que potencializam a análise da proposta pedagógica e das representações discursivas de egressas do curso de Pedagogia sobre os efeitos da formação ofertada pelo Parfor na UFPI. Finalizamos a seção situando a perspectiva teórica de educação, ensino e formação docente que orienta o estudo, em diálogo com as contribuições teóricas advindas da Pedagogia Crítica proposta por Henry Giroux. Discorremos sobre os porquês da emergencialidade da formação docente no contexto atual, enfatizando que a importância dos professores e da sua formação não pode ser tomada isoladamente, como único aspecto responsável pela qualidade do ensino, mas deve ser analisada em conjunto com políticas e ações que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional. A construção da seção tem como ponto de partida a primeira etapa do enquadre elaborado por Chouliaraki e Fairclough (1999) para ADC: *percepção de um problema social (atividade/reflexividade)*.

Na terceira seção, cujo título é “Continuando a caminhada...O Parfor em contexto(s): da construção do discurso oficial à produção do texto da política”, situamos a conjuntura de pesquisa em que se localiza o problema de cunho semiótico. Iniciamos a análise conjuntural pela contextualização do processo de implantação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, enfatizando os conflitos e disputas dos grupos de interesse na construção do discurso oficial do Parfor e o processo de construção dos textos que contribuem para o conhecimento da política e do programa. Encerramos com um breve panorama das razões emergenciais que levaram à implementação do Parfor no contexto piauiense com ênfase na sua grande expansão na UFPI e na ampliação da área de abrangência do Programa no Piauí, apesar dos desafios e entraves enfrentados na sua implementação. A seção foi construída a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da ADC, tomando como base a segunda etapa do enquadre de Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough (*identificação de obstáculos a serem superados: análise da conjuntura*) em articulação com a ACP, com destaque para o *contexto de influência* e o *contexto da produção de textos* do Parfor.

Na quarta seção, intitulada “O meio do caminho...Sobre o delineamento (episte)metodológico da pesquisa”, explicitamos o desenho metodológico da pesquisa a partir das nossas escolhas ontológicas e epistemológicas. Inicialmente situamos as escolhas relativas a abordagem investigativa, o tipo de pesquisa e o método analítico. Na sequência apresentamos o percurso de construção do *corpus* para produção e análise dos dados e as

itinerâncias da investigação, caracterizando brevemente o perfil identitário das colaboradoras e os espaços de realização da pesquisa. Como Fairclough (2016) considera que os significados identificacionais são um aspecto discursivo de mudança cultural e social importante, finalizamos a seção com uma análise do *ethos* emergente no discurso das egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI em torno do ser e fazer-se docente, a partir de suas escolhas linguístico-discursivas.

Na quinta seção, intitulada “O Ponto de chegada...O Parfor na prática: sentidos e efeitos da formação no curso de Pedagogia”, apresentamos os resultados da análise sociodiscursiva do processo formativo desenvolvido no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, evidenciando a relação entre a formação ofertada e as mudanças ocorridas na prática docente das egressas. Iniciamos com a análise do discurso da formação docente e do professor (formador e cursista) materializado no PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI, de modo articulado com as diretrizes da Resolução CNE/CP Nº 1/2006 e do Decreto Nº 6.755/2009, para desvelar a perspectiva de formação emergente do projeto de curso e o modo como os atores sociais são posicionados no processo formativo, problematizando, a partir do compromisso com uma educação emancipatória, os principais desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores proposta no Parfor e as possibilidades de aprimoramento do PPC e do processo formativo.

Encerramos a seção com a análise das narrativas selecionadas da entrevista reflexiva, buscando interpretar as representações discursivas das egressas sobre os efeitos da formação ofertada no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI na ressignificação da prática docente. A seção foi construída com base na abordagem crítico-explanatória da ADC, especificamente na etapa dois, *identificação de obstáculos a serem superados* (desta feita, com foco na *análise da prática particular* e na *análise do discurso*), e na etapa três (*investigação da função do problema na prática*), em articulação com dois contextos da ACP: o *contexto da prática* e o *contexto de efeitos e resultados*.

A última seção recebe o título “O ponto de chegada... Outras bifurcações, novos caminhos, outros horizontes” e foi construída com base nas etapas quatro (*verificação das possíveis maneiras de superar os obstáculos*) e cinco (*reflexão sobre a análise*) da abordagem crítico-explanatória da ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), em articulação com o *contexto de estratégia política*, à luz das proposições de Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (1992). Como a seção representa também as considerações finais do trabalho, retomamos inicialmente o processo de construção da pesquisa destacando os aspectos centrais que pudemos enxergar no tocante à formação inicial de professores da Educação Básica no âmbito

do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI e seus desdobramentos na vida pessoal e profissional das egressas. Refletimos sobre a análise, evidenciando contradições, lacunas, deficiências do processo de formação, e apresentamos alguns (en)caminhamentos e estratégias para explorar possibilidades de superação de obstáculos, avaliando os limites e alcances da pesquisa.

Como o viajante do poema de Robert Frost, escolhemos o caminho menos percorrido, "coberto de mato e querendo uso". Articular a ACP com a ADC não foi tarefa fácil porque o caminho escolhido "passo nenhum pisou". Não encontramos na literatura referências a trabalhos que tenham experimentado essa integração teórico-metodológica, o que dificultou bastante o nosso percurso. Mas, nisso reside o diferencial do nosso trabalho. Tivemos que empreender um grande esforço teórico para reunir em diálogo esses dois referenciais teórico-metodológicos visando assegurar uma compreensão em profundidade das autorepresentações de egressas sobre os sentidos e efeitos das experiências formativas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI na prática docente, o que garantiu mais rigor, riqueza e complexidade ao trabalho investigativo. "E isso fez toda a diferença".

Assim, finalizamos a seção seis com o quadro estrutural da tese sintetizando as articulações que conseguimos fazer entre os pressupostos da ADC e os construtos da ACP em diálogo com a Pedagogia Radical. Argumentamos sobre a possibilidade de se pensar uma Pedagogia contra-hegemônica, a qual denominamos Pedagogia Crítico-Discursiva, para fundamentar o desenvolvimento de pesquisas desta natureza no contexto educacional, alinhando-se as questões do campo teórico e prático da educação com a filosofia educacional descrita por Henry Giroux (Pedagogia Radical) e a Teoria Social do Discurso (TSD), notadamente o enquadre teórico-metodológico da ADC proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999).

Como todo trabalho investigativo, este estudo é inacabado, provisório, cujo significado é singular e, por isso, temos ciência de que este texto está sujeito a uma multiplicidade de interpretações. Todavia, como em toda pesquisa engajada, esperamos que esta investigação possa contribuir para o debate sobre a formação de professores da Educação Básica e ser ponto de partida para outras caminhadas e novas reflexões (pesquisas), igualmente engajadas, sobre a formação docente.

SEÇÃO 2
OS PRIMEIROS PASSOS...
SOBRE OS FUNDAMENTOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA



SEÇÃO 2 - OS PRIMEIROS PASSOS...

SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta as escolhas teóricas e metodológicas que fundamentam a pesquisa e a sua construção tem como ponto de partida a primeira etapa do enquadre elaborado por Chouliaraki e Fairclough (1999) para a Análise de Discurso Crítica, qual seja: *percepção de um problema social (atividade/reflexividade)*.

Para Nóvoa (1995, 1998, 1999, 2011), a luta por melhoria na qualidade da educação passa necessariamente por discussões sobre políticas de formação docente, pois não há como mudar a educação sem considerar a realidade das práticas de formação de professores. Com base nessa assertiva e considerando que esta pesquisa enfoca a formação inicial de professores oferecida através do Parfor, Programa que integra a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, estruturamos a seção em três partes.

Iniciamos com a apresentação da Abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e seus colaboradores (BALL, 1994, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2004, 2005, 2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2013, 2014; BOWE; BALL; GOLD, 1992), que é uma estrutura conceitual para análise de políticas e programas educacionais fundamentada em uma apreciação crítica dos contextos sociopolíticos que influenciam diretamente o processo de produção do discurso político, sua materialização em textos e suas consequências na prática. Destacamos os postulados básicos que afastam este referencial analítico de modelos reducionistas, assim como as noções importantes da ACP que contribuem para a compreensão da construção do discurso do Parfor, sua concretização em textos e seus efeitos na prática docente de egressas do curso de Pedagogia.

Como este estudo está voltado para a compreensão de um fenômeno social situado no campo educacional, relacionado a um contexto de formação de professores em serviço, o Parfor, e tendo em conta que políticas e programas de formação docente são permeados por relações de poder e que o processo de produção do discurso oficial é materializado em textos, abordamos na segunda parte da seção a ADC, como uma abordagem científica transdisciplinar para estudos críticos do uso social da linguagem. Trazemos apontamentos gerais sobre a perspectiva faircloughiana, destacando aspectos sobre a formulação da Teoria Social do Discurso, surgimento do campo, diálogos transdisciplinares, filiações epistemológicas, diferentes vertentes e princípios que unificam a heterogeneidade de abordagens da ADC. Discutimos, também, conceitos basilares para a compreensão da proposta da ADC e os construtos teórico-metodológicos propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2004, 2016) para realização de estudos crítico-discursivos,

destacando algumas categorias analíticas potencialmente férteis na análise de textos, incluindo os da área educacional.

Considerando que este trabalho analisa os discursos sobre concepção de formação docente e de professor emergentes do projeto de curso e as representações discursivas particulares de egressas do curso de Pedagogia da experiência de formação docente vivenciada no Parfor, e tendo em conta que os trabalhos orientados pela ACP e ADC se apoiam na teoria social crítica que se preocupa com questões relacionadas a poder e justiça, na terceira parte da seção situamos a perspectiva teórica crítica de educação, ensino e formação docente à qual este estudo se vincula.

Discorreremos sobre os porquês da emergencialidade da formação docente no cenário atual, à luz das contribuições teóricas advindas da Pedagogia Crítica, nos termos propostos por Giroux (1983; 1986a; 1986b; 1987; 1997a, 1997b; 1997c, 1997e; 1999, 2003, 2005, 2016). A Pedagogia Crítica é uma perspectiva contra-hegemônica que defende um currículo crítico-emancipatório para o ensino e os cursos de formação de professores e propõe uma postura reflexiva e crítica que reconheça os professores como intelectuais transformadores e a escola como centro de aprendizagem de conteúdos e propósitos democráticos.

Dialogamos também com diversos autores cujo pensamento está vinculado ao modelo contra-hegemônico de formação docente que nos ajudam a analisar a concepção de formação docente e de professores que orienta o projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, merecendo destaque os estudos de Canário (1999, 2003, 2006); Caetano (2004, 2015); Contreras (2012); Dubar (2003); Escudero e Trillo (2017); Flores (2014); Formosinho (2009a, 2009b, 2011); Freire (1967, 1983, 1987, 2000, 2001, 2014, 2015); García (2013); Gatti (2016); Gatti *et al.* (2019); Goodson (2008, 2013a, 2013b, 2015); Hargreaves (2003); Nóvoa (1995, 1998, 1999, 2011, 2013, 2014a, 2014b); Pacheco e Flores (1999); Pérez-Gómez (1998); Pimenta (2012a, 2012b); Sacristán (2000); Severino (2003); Tardif (2012, 2014), Lessard e Tardif (2014), Tedesco (2001) e Zeichner (1983).

2.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UM REFERENCIAL ANALÍTICO PARA ESTUDO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

No campo dos estudos de política educacional, até a década de 1980, predominaram os modelos lineares e tecnicistas de análise segundo os quais as políticas educacionais seguiam o clássico padrão top-down de reforma, prescrito formalmente às escolas através de documentos de políticas. Nessa perspectiva, as políticas educacionais são criadas pelos formuladores de políticas (políticos, ministros, assessores públicos, etc.) e implementadas pelos profissionais

que atuam nas escolas. Com base nesse entendimento os estudos sobre política educacional se dividiram em dois grupos principais. De um lado, as pesquisas voltadas para as análises teóricas de processos macropolíticos, geralmente baseadas nos documentos de políticas e nas atividades e organização de grupos de formuladores de políticas. Nessas investigações, as escolas ficam à margem do processo político ou são "representadas" através das associações de ensino. De outro lado, as investigações interessadas na implementação da política, desenvolvidas na maioria das vezes sob a forma de análises detalhadas de aspectos microsociológicos, buscando verificar as situações escolares que "refletem" o desenvolvimento da política.

Para Bowe, Ball e Gold (1992) essa divisão entre pesquisas sobre a formulação e a implementação da política corrobora a "perspectiva gerencial" e linear do processo político, visto como resultante de dois "momentos" distintos e dissociados: formulação seguido de implementação. Nesta análise, a ideia da implementação implica seguramente que existe, no campo da política, uma posição governamental inequívoca que apoiará através dos órgãos estatais a "execução" das políticas no interior das escolas. Ou seja, a política "é feita" para ser implementada pelas pessoas conforme prescrição dos documentos legais. Por essa lógica, quaisquer problemas que surjam no processo são indícios da inaptidão ou resistência daqueles que estão encarregados da tarefa de "implementar" a política.

Em contraposição a esse ponto de vista, os autores supramencionados argumentam que muitos dos problemas e conflitos que ocorrem são inerentes à própria construção de políticas. Isto é, muitas dificuldades decorrem de contradições e inconsistências dentro das próprias políticas. Eles não negam o crescente controle do Estado sobre a educação e um forte desejo do governo de excluir os profissionais (ou seus representantes) do processo de construção de políticas. Não obstante, refutam os modelos de política educacional que separam as "etapas" de formulação e de implementação porque desprezam as disputas e os embates intrínsecos à política, reforçando, assim, a racionalidade e linearidade de gestão do processo político (BALL, 1994, 2002, 2004, 2005, 2012, 2013, 2014).

A luz do exposto, Bowe, Ball e Gold (1992) reiteram que a ideia implícita na compreensão da existência desses dois grupos distintos e desconexos (formuladores e implementadores de políticas) serve ao propósito ideológico de reforçar uma concepção linear de política na qual teoria e prática são separadas e a primeira é privilegiada. Na perspectiva destes autores, muito embora os professores fiquem fora do processo de "produção", é politicamente ingênuo e analiticamente equivocado partir do pressuposto de que é possível excluir totalmente os profissionais que atuam nas escolas dos processos de formulação ou

implementação de políticas. Segundo eles, essa concepção induz a análise simplória do processo político e legitima uma visão que interessa às agências de controle.

Para fundamentar esse argumento, Bowe, Ball e Gold (1992) utilizam os dois estilos de textos apresentados por Roland Barthes² (*readerly* e *writerly*) como um ponto de partida útil e conceitual para explicitar em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto *readerly* (prescritivo) limita o envolvimento e a produção de sentidos pelo leitor que assume o papel de mero consumidor das ideias do autor (produtor). A crença aqui é que a relação entre significante e significado é clara e ineludível. Portanto, um texto *readerly* pressupõe e depende da “presunção de inocência”, tendo em vista que o leitor terá pouco a oferecer em termos de interpretação criativa. Em contraposição, um texto *writerly* (escrevível) envolve o leitor, estimulando-o a participar ativamente na interpretação do texto. Com efeito, o leitor é um intérprete criativo que dialoga com o escritor a partir de respostas críticas e criativas ao texto, que extrapolam o que está escrito. O leitor é um coprodutor que é convidado a preencher as lacunas do texto.

Um aspecto essencial dessa análise é a ênfase dada à importância de se reconhecer os textos (*readerly* e *writerly*) como produtos de um processo político o qual, conforme já assinalado, emerge e interage continuamente com uma multiplicidade de contextos inter-relacionados. Portanto, os textos apresentam relações inequívocas com os contextos específicos em que são utilizados. Sob essa ótica, um texto é constantemente reescrito pela diversidade e entrecruzamentos de significados e interpretações que são colocados em circulação. Isso se aplica a todos os gêneros textuais, incluindo os textos de política (lei, decreto, norma, currículo, relatório etc.). Por conseguinte, Bowe, Ball e Gold (1992) advogam que os textos de política devem ser interpretados mais na perspectiva dos textos literários alternativos de Barthes, que conscientemente convidam o leitor a participar e cooperar como coautor do texto.

Desse modo, uma tarefa fundamental no campo da análise de políticas é compreender os documentos de política como texto, ou conjunto de textos, cuja leitura não admite interpretação única, uma vez que os vários documentos que compõem a política (textos “oficiais”, pronunciamentos produzidos por atores ou agências específicas, relatórios etc.) capacitam diferentes corpos, grupos e indivíduos de diferentes maneiras na atribuição de significados textuais, dependendo não apenas da “rigidez” ou da flexibilidade do documento

² Roland Barthes (1915 - 1980) foi um escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo, filósofo francês e um dos teóricos da escola estruturalista. Para ele toda escrita se fundamenta em textos anteriores, reescrituras, normas e convenções, que são, de fato, os aspectos que contam para entender um texto (<http://www.tirodeletra.com.br/>; https://pt.wikipedia.org/wiki/Roland_Barthes).

escrito, mas também das possibilidades e limites da legislação e dos contextos e configurações específicos de atuação. “Indiscutivelmente, esses significados textuais influenciam e restringem os ‘implementadores’, mas suas próprias preocupações e restrições contextuais geram outros significados e interpretações” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 12, tradução nossa)³. Ou seja, as leituras dos textos de políticas podem fornecer interpretações variadas daquelas que os legisladores e os “órgãos de implementação” almejavam e diferentes visões sobre quais possibilidades ou limites essas interpretações podem criar para as autoridades educacionais locais ou as escolas.

Portanto, é crucial que a análise política seja fundamentada por uma apreciação crítica dos contextos sociopolíticos que possa desvelar alguns dos processos pelos quais tais textos são gerados. Entretanto, Bowe, Ball e Gold (1992) abordam a legislação como apenas um aspecto de um contínuo em que o lócus de poder muda continuamente à medida que os diversos recursos (implícitos e explícitos) dos textos são recontextualizados e usados na disputa para manter ou transformar as concepções dos profissionais que atuam na escola. Os referidos autores reafirmam que o modelo de controle de estado é limitado porque tende a “congelar” os textos de políticas, excluindo os deslizamentos contextuais que ocorrem durante o processo de análise.

À luz desses postulados básicos e buscando o afastamento analítico desse modelo reducionista, o sociólogo inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994, 1998) formularam um referencial analítico, denominado Abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach), tentando oferecer uma estrutura conceitual para a análise de política. Os autores formularam essa abordagem no final da década de 1980, no contexto de uma pesquisa sobre a reforma do currículo nacional inglês (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), estabelecida através do *Education Reform Act* (Ato de Reforma Educacional) e implementada a partir de 1988.

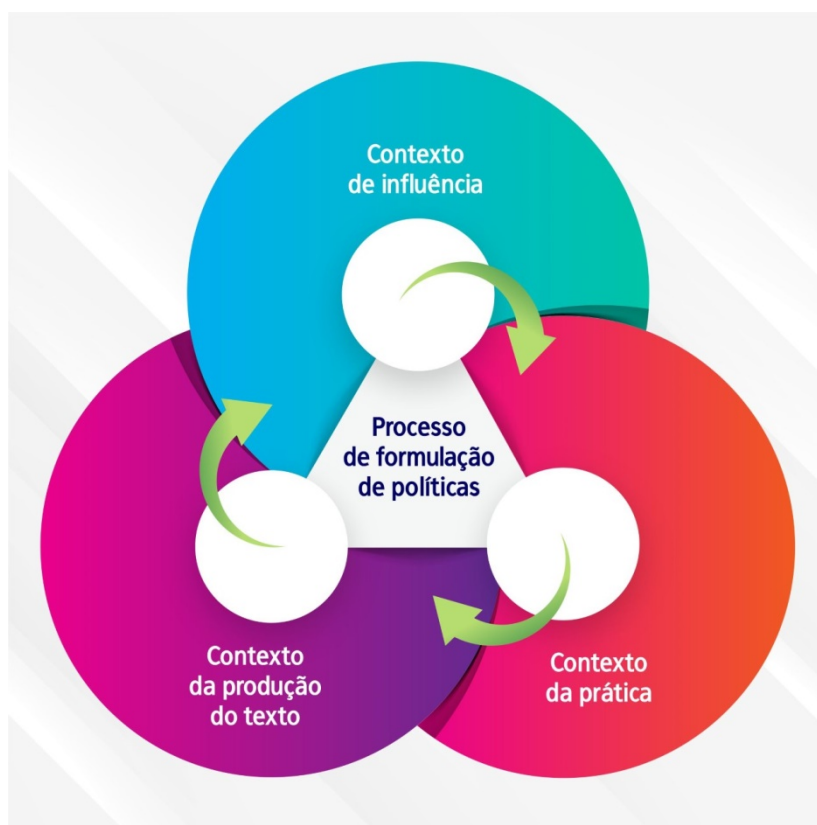
Na primeira tentativa de sistematizar o processo de formulação e análise de política, Stephen Ball e Richard Bowe apresentaram a noção de um ciclo contínuo constituído por três arenas políticas, a saber: a) a “política proposta” - referia-se à política oficial, pautada tanto nas intenções do governo e de sua assessoria, dos sistemas educacionais e burocratas encarregados de implementar políticas, assim como nos propósitos das escolas, autoridades locais e demais arenas nas quais as políticas emergem; b) a “política de fato” - constituía-se dos textos políticos e legislativos que configuram a política proposta, que oferecem as bases

³ “Clearly these textual meanings influence and constrain ‘implementors’ but their own concerns and contextual constraints generate other meanings and interpretations”.

para que as políticas sejam colocadas em ação; e c) a “política em uso” - referia-se aos discursos e às práticas institucionais procedentes do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no campo da prática. Contudo, os pesquisadores desprezaram essa formulação inicial em decorrência da linguagem rígida e restrita utilizada que era oposta ao modo pelo qual eles desejavam descrever o ciclo com base na noção de política como um campo de interesses e disputas que influenciam diretamente o processo de formulação e análise de políticas educacionais (BALL; BOWE, 1998; MAINARDES, 2018).

No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, em parceria com Anne Gold, Stephen J. Ball e Richard Bowe apresentaram uma versão mais elaborada do ciclo de políticas, contemplando três contextos políticos interdependentes: *contexto de influência*, *contexto da produção do texto* e *contexto da prática*. Cada contexto consiste em várias arenas de ação - algumas públicas e outras privadas - e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992). A inter-relação entre os três contextos apresentados inicialmente na abordagem analítica do ciclo de políticas está ilustrada na Figura 1.

Figura 1 - Contextos do processo da formulação de políticas



Fonte: elaboração da autora com base em Bowe, Ball e Gold (1992)

Esses contextos do processo de formulação de políticas são atemporais, não se constituem etapas sequenciadas e cada um deles apresenta arenas e espaços distintos que envolvem negociação e disputa entre diferentes grupos de interesse (MAINARDES, 2006, 2007, 2017, 2018). O *contexto de influência* é a arena na qual a política pública é normalmente iniciada e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos interessados disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e estabelecer os principais conceitos políticos que apresentam legitimidade e credibilidade e formam um léxico e um discurso para a base da política. Conforme Bowe, Ball e Gold (1992), as redes sociais em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo atuam nas arenas privadas de influência. E os meios de comunicação de massa⁴ são as principais arenas públicas de ação. Além do mais, tem um conjunto de arenas públicas mais formais, como por exemplo: comitês, órgãos nacionais, grupos representativos que podem ser espaços de articulação de influência.

O contexto de influência tem uma relação intrínseca, porém não necessariamente tranquila, com o segundo domínio, o *contexto da produção do texto* da política. “Porque enquanto a influência está frequentemente relacionada à articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas, os textos de políticas estão normalmente articulados com a linguagem do bem público mais geral” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20, tradução nossa)⁵. Portanto, os textos de política representam a política. Eles podem assumir várias formas, tais como: textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos oficiais, entre outros. Esses conjuntos de textos que representam políticas são a principal fonte de informação e entendimento para grande parte do público para o qual a política é direcionada.

Os pesquisadores ingleses supramencionados destacam mais dois pontos importantes sobre os textos que representam políticas. Primeiro, os textos (conjuntos ou individualmente), não são necessariamente internamente coerentes ou claros. Eles podem ser contraditórios, usar termos-chave de maneira diferente, e serem tanto reativos quanto expositivos. Em resumo:

A política não é feita e terminada no momento legislativo, evolui nos e através dos textos que a representam e os textos têm que ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Eles também precisam ser lidos com e contra os

⁴ Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), às vezes, a formação de discurso de iniciação da política recebe apoio, outras vezes é desafiado por reivindicações mais amplas de influência nas arenas públicas de ação, particularmente através dos meios de comunicação de massa.

⁵ “Because while influence is often related to the articulation of narrow interests and dogmatic ideologies, policy texts are normally articulated in the language of general public good”.

outros - a intertextualidade é importante (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21, tradução nossa)⁶.

Em segundo lugar, os textos políticos também resultam de múltiplas agendas e influências, embates e acordos entre os sujeitos que atuam dentro dos diferentes espaços da produção de textos e competem para controlar as representações da política. O que é posto em causa nas disputas das arenas de produção de textos é a tentativa de controlar o significado da política por meio de sua representação.

Como apontado, a compreensão de política como texto apresentada por Ball (1994) é influenciada pela teoria literária. Segundo o autor, as políticas são concebidas como representações complexamente codificadas - o processo de formulação de políticas envolve negociações e disputas dentro do Estado - e decodificadas também de forma complexa: as políticas são representadas de maneira diferente por diferentes atores e interesses. Portanto, os textos de políticas, como qualquer texto, estão abertos a uma pluralidade de leitores e devem, necessariamente, produzir uma variedade de leituras.

Na formulação de textos entram em disputa ideologias, interesses, intenções, valores e crenças que fazem com que nessa arena de lutas e negociações algumas vozes sejam legitimadas e outras silenciadas. Assim, os textos são produzidos sob múltiplas influências, incorporam significados, têm seus sentidos modificados pela migração de textos e discursos entre contextos e possibilitam diferentes interpretações e recontextualizações (conforme encenado pelos atores da política), mas limitadas pelas possibilidades de discurso.

Por essa ótica, as políticas devem ser entendidas como processo e produto que envolvem articulações entre materiais escritos e processos discursivos, disputa e negociações no âmbito de diferentes arenas, permeadas por valores, crenças, ideologias e relações de poder. Assim, as políticas precisam ser analisadas não só pelos processos e consequências, mas como texto e discurso, visto que elas emergem das relações de poder estabelecidas na sociedade. O foco de análise, portanto, deve recair sobre a produção do discurso da política e sobre as formas pelas quais as políticas são interpretadas, traduzidas e reconstruídas pelos profissionais que atuam no contexto da prática.

Portanto, as políticas são intervenções textuais, mas elas também trazem consigo limitações e possibilidades materiais. Nessa linha de análise, as respostas a esses textos têm consequências "reais" que são experimentadas dentro do terceiro contexto do ciclo de políticas, o *contexto da prática*, arena à qual a política se refere e é direcionada. É no contexto

⁶ "Policy is not done and finished at the legislative moment, it evolves in and through the texts that represent it, texts have to be read in relation to the time and the particular site of their production. They also have to be read with and against one another- intertextuality is importante".

da prática que os textos de políticas produzidos encontram ressonância, pois os discursos neles veiculados geram posições específicas nas pessoas. Aqui, o ponto-chave é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro desta arena, mas está sujeita à interpretação e, em consequência, à recriação. Para Bowe, Ball e Gold (1992), os profissionais que atuam a política na escola não lidam com os textos de políticas como leitores ingênuos. Eles irão interpretá-la de acordo com a sua própria compreensão, desejos, valores e propósitos, e com base nos meios disponíveis e às formas de trabalho por eles escolhidas. Eles têm interesses no significado da política. De acordo com os autores:

As políticas serão interpretadas de maneira distinta, à medida que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses que compõem a arena diferem. O ponto simples é que os redatores de políticas não podem controlar os significados de seus textos. Partes de textos serão rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal interpretadas, respostas podem ser frívolas, etc. Além disso, mais uma vez, a interpretação é uma questão de luta. Diferentes interpretações estarão em competição, pois elas se relacionam com interesses diferentes [...], uma ou outra interpretação predominará, embora leituras desviantes ou minoritárias possam ser importantes (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22, tradução nossa)⁷.

Nessa lógica, os textos de políticas não são simplesmente implementados. Eles são traduzidos e recriados no contexto da prática pelos sujeitos que atuam a política. Portanto, as políticas não são unicamente ideacionais ou ideológicas, elas são materializadas na ação. Bowe, Ball e Gold (1992) ressaltam, ainda, que a contestação em política não deve ser vista como algo inconveniente ou incomum, mas como um mecanismo frequentemente utilizado para o desenvolvimento e testagem de ideias. Assim, a exemplo do que ocorre na vida social, em geral, certas possibilidades de pensamento são construídas através de disputa entre os defensores de diferentes posições. De maneira análoga, a avaliação da política na prática (ou das respostas dos profissionais) será o efeito de interpretações contestadas. A avaliação é aqui compreendida como uma maneira de dar sentido à prática para fins específicos.

Na perspectiva do ciclo de políticas, portanto, os profissionais que atuam nas escolas exercem um papel ativo no processo de (re)interpretação das políticas educacionais⁸. Ou seja,

⁷ “Policies will be interpreted differently as the histories, experiences, values, purposes and interests which make up any arena differ. The simple point is that policy writers cannot control the meanings of their texts. Parts of texts will be rejected, selected out, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous, etc. Furthermore, yet again, interpretation is a matter of struggle. Different interpretations will be in contest, as they relate to different interests [...], one or other interpretation will predominate, although deviant or minority readings may be important”.

⁸ Com base no pressuposto de que as políticas não são simplesmente implementadas, mas sujeitas à interpretação, tradução e reconstrução pelos vários atores de políticas no contexto da prática, em 2012 ocorreu outra alteração importante no contexto da abordagem do ciclo de políticas que resultou na publicação do livro *How schools do the policy* (Como as escolas fazem políticas), de autoria de Stephen J. Ball em parceria com Meg

o que pensam os atores de política e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação de políticas. Assim, nessa abordagem parece mais apropriado falar de "efeitos" em vez de "resultados" de políticas. É no contexto da prática que a política produzirá efeitos e consequências que poderão representar mudanças e transformações significativas na política original (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006, 2007).

Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Stephen Ball ampliou o ciclo de políticas adicionando mais dois contextos ao referencial original: o *contexto dos resultados (efeitos)* e o *contexto da estratégia política*. O pressuposto básico que fundamenta a inserção do quarto contexto é que as políticas não geram somente resultados, mas, sobretudo, efeitos, resultantes da efetividade do discurso da política, que produz determinados tipos de sujeitos. No *contexto dos resultados (efeitos)* a preocupação analítica é com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Aqui, as políticas são analisadas em termo dos seus impactos, consequências e interações com desigualdades e formas de injustiça existentes.

O campo da formulação de políticas é marcado por incertezas teóricas em relação à conceituação dos efeitos da política. Segundo Ball (1994), os estudiosos geralmente entedem mal ou, pelo menos, de modo impreciso o que pode significar as consequências da política. O autor argumenta que uma dificuldade em discutir os efeitos da política é que o específico e o geral são frequentemente confundidos. Nesse sentido, este sociólogo inglês distingue entre as generalidades e especificidades do impacto de política, esclarecendo que:

Os efeitos gerais das políticas tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos específicos de respostas (na prática) estão relacionados em conjunto. Uma negligência do geral é mais comum em estudos de foco único, que recebem uma alteração ou um texto de política e tentam determinar seu impacto na prática. Desta forma, os efeitos específicos de uma política particular podem ser limitados, mas os efeitos gerais dos conjuntos de políticas de tipos diferentes podem ser diferentes (BALL, 1994, p. 24).

O aspecto essencial dessas considerações diz respeito à necessidade da análise de política educacional sopesar: a) o quadro geral (macrocontexto), já que a política é afetada e mediada por contextos relacionais (políticas educacionais, contextos econômicos, políticos e sociais), evitando-se a marginalização da política (“ausência significante”); b) a interface da política com outras reformas políticas precedentes e outras políticas em circulação, de modo a

evitar o hiato entre política e prática; e c) por consequência, que as políticas setoriais são apenas ponto de partida para a análise de demandas mais gerais da política. Entretanto, o autor referido pondera que é preciso que a generalização seja tratada com cuidado especialmente em relação à idealização do passado e ao fato dela não conseguir abranger a experiência de todos os tipos de profissionais em todos os tipos de situação (BALL, 2001a, 2001b, 2006, 2011a, 2011b, 2011c).

Mas há outra distinção importante feita por Ball (1994) em relação aos efeitos / resultados de políticas: efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são os relacionados exatamente às mudanças na prática ou estrutura, que são evidentes em locais específicos ou no sistema como um todo. Em outras palavras, eles resultam de tentativas de modificar ações e comportamentos de profissionais que atuam na prática. Já os efeitos de segunda ordem dizem respeito ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. Nessa perspectiva, a tarefa da análise de política é essencialmente avaliar as implicações distribucionais (resultados ou efeitos) das políticas e propostas em circulação e as razões subjacentes a elas.

Pelo exposto, neste estudo, priorizamos os efeitos de segunda ordem, isto é, o acesso a determinados bens culturais e oportunidades de justiça social possibilitado às professoras após o término do curso de Pedagogia do Parfor da UFPI, o significado da formação superior nas suas vidas pessoal e profissional, as mudanças proporcionadas na forma de se perceberem como professoras da educação infantil / ensino fundamental, bem como os limites que se apresentaram e se apresentam em virtude de serem egressas de um curso de formação inicial em serviço.

O quinto e último contexto do ciclo de políticas é o *contexto da estratégia política*. A questão central aqui é a identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais que podem combater mais efetivamente as situações de injustiça e desigualdade geradas ou reproduzidas pela política analisada. As estratégias e atividades (genéricas ou específicas) não devem restringir-se a um pragmatismo ingênuo e nem pretender-se redentoras. “O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica”, afirma Mainardes (2006, p. 60). O contexto da estratégia política é, segundo Ball (1994), apelativo e, por isso, é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Giroux (1997e) denomina “intelectuais transformadores”, isto é, profissionais que pregam e praticam o discurso da liberdade e democracia.

Em seus estudos subsequentes, Stephen J. Ball tem insistido sobre a necessidade de os pesquisadores serem capazes de reconhecer em suas pesquisas os juízos de valor, os posicionamentos e as escolhas que fazem, pois necessariamente elas implicam em aspectos éticos e políticos e por isso precisam ser tratados com clareza. Nesse sentido, o autor reforça a necessidade de as pesquisas sobre as políticas educacionais contribuírem efetivamente para avanços nas políticas, para melhorias na vida concreta dos atores escolares e para as lutas por justiça social.

Em entrevista publicada no ano de 2009⁹, Stephen J. Ball reitera que o ciclo de políticas é um método de pesquisar e teorizar as políticas, que se propõe compreender o complexo processo de produção (formação do discurso das políticas) e interpretação das políticas (tradução de políticas em práticas), assim como as consequências materiais das políticas para a realização da justiça social (efeitos / resultados das políticas). Por esta ótica, fica inviabilizada a análise de políticas que focaliza apenas os três contextos primários (contexto de influência, da produção do texto e contexto da prática). Assim, o autor sugere que os dois últimos contextos (contexto dos resultados / efeitos e contexto da estratégia política) sejam integrados ao contexto da prática e da influência, respectivamente, uma vez que, em geral, os resultados são uma extensão da prática e o pensamento sobre as políticas podem ser modificados pela ação política. Seguindo essa linha de pensamento, Mainardes e Marcondes (2009, p. 306) explicitam:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços.

A recomendação aqui é que a política não deve ser pensada somente como documento (ou objeto), mas como uma entidade social que se move no espaço e nesse movimento é transformada, à medida que modifica o espaço. Então, as políticas precisam ser pensadas em termos de movimento, trajetória, velocidade, espaço e de tempo. À luz dos postulados básicos que fundamentam o modelo analítico formulado por Stephen J. Ball e seus colaboradores, o

⁹ A entrevista foi realizada no dia 11 de setembro de 2007, por ocasião da Reunião Anual da *British Educational Research Association* (BERA) – “Associação Britânica de Pesquisa Educacional” –, realizada no Institute of Education (IOE) - Instituto de Educação da Universidade de Londres.

processo de construção de políticas educacionais abarca uma variedade de contextos inter-relacionados (Estado, instâncias legislativas, escolas etc.) que, conforme assinalado anteriormente, envolvem disputas e embates que não podem ser desprezados no processo de análise. A Figura 2, a seguir, ilustra a inter-relação entre os cinco contextos da formulação de políticas apresentados na abordagem do ciclo de políticas.

Figura 2 - Inter-relação entre os contextos da formulação da política



Fonte: elaboração da autora com base em Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (1992)

O referencial analítico aqui ilustrado sugere circularidade, está ancorado na compreensão de política como movimento e, portanto, orienta a análise da política educacional a partir de sua circulação pelos diferentes contextos, de forma não estática. Parte do pressuposto de que o processo de construção de políticas é complexo porque envolve

prescrição de valores ("intenção prescritiva") e, fundamentalmente, contestação dentro e entre as arenas de formulação e implementação.

Cabe ressaltar que a abordagem do ciclo de políticas não deve ser entendida como uma ferramenta para descrever e explicar políticas, mas como um referencial teórico e metodológico para a análise crítica de políticas educacionais que objetiva uma melhor apreensão da complexa e desordenada realidade social, em um sentido foucaultiano. Essa abordagem insere-se, portanto, no contexto da Sociologia das Políticas (*Policy Sociology*)¹⁰, vertente sociológica que utiliza teorias e métodos da sociologia para a análise de políticas.

Em síntese, a abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um referencial teórico-metodológico consistente para o campo da política educacional porque coloca no centro do debate a natureza complexa e controversa da política educacional; rompe com os modelos unidimensionais; estimula a produção de pesquisa tanto no macrocontexto (determinações mais amplas), quanto no microcontexto (escolas, salas de aula etc.); oferece referenciais analíticos que permitem analisar as políticas/programas de uma perspectiva crítica dos textos (discursos), das formas de interpretação e dos seus resultados / efeitos; estimula a produção de pesquisas eticamente comprometidas (BALL, 1994, 2002, 2004, 2005, 2012, 2013, 2014; MAINARDES, 2006, 2007, 2017, 2018; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Desse modo, esse referencial permite que se realize a análise crítica dos efeitos – positivos e negativos – de programas e políticas educacionais, por meio das formas pelas quais são interpretados, traduzidos e reconstruídos pelos profissionais que atuam no contexto da prática. É nessa direção que este estudo fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas para analisar as contribuições do Parfor na ressignificação da prática docente, na perspectiva de egressas do curso de Pedagogia. A análise reflexiva dos discursos das egressas sobre os efeitos da formação na prática docente é fundamentada também na ADC, especialmente, no modelo teórico-metodológico apresentado por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2004, 2016), que vem se constituindo como um dos mais representativos na análise de discursos educacionais, e será apresentado a seguir.

2.2 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: UM MODELO ANALÍTICO PARA ESTUDO DE PRÁTICAS SOCIAIS

¹⁰ “De modo geral, a sociologia das políticas pressupõe uma análise crítica das políticas (desde a sua formulação, produção do texto, atuação na prática, resultados e consequências); a necessidade de levar em consideração as consequências das políticas para classes sociais distintas; a importância de explicitar um conceito de política e de política educacional; bem como explicitar questões relacionadas ao Estado e seu papel na oferta educacional em geral e da política investigada, de modo mais específico” (MAINARDES, 2018, p. 10).

A Análise de Discurso Crítica é uma abordagem científica interdisciplinar e transdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social. A ADC é, por princípio, uma abordagem transdisciplinar porque “[...] não somente aplica outras teorias como também, por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma tais teorias em favor da abordagem sociodiscursiva” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 14), numa tentativa de estreitar a lacuna existente entre estudos da linguagem e teorias sociais no estudo sobre mudança social.

O caráter transdisciplinar faz da ADC uma abordagem que articula os aportes teóricos e metodológicos de diversas disciplinas no estudo crítico-discursivo da realidade social. O quadro teórico-metodológico da ADC se fundamenta em três pilares fundamentais: a tradição da ciência social crítica; o campo da pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia e a teoria e análise linguística e semiótica. A tradição da ciência social crítica serve como fundamento básico para a ADC porque “[...] é motivada pelo objetivo de fornecer uma base científica para um questionamento crítico da vida social em termos morais e políticos e em termos de justiça social e poder” (FAIRCLOUGH, 2004, p. 15)¹¹. O campo da pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia também colabora com a ADC porque a reflexão sobre as relações dialéticas entre discurso e sociedade é situada no contexto da modernidade tardia ou do novo capitalismo, período em que a linguagem ocupa lugar central no modo de produção capitalista. A teoria e análise linguística e semiótica, por seu turno, auxiliam o exercício interpretativo e explanatório de discurso considerando tanto os constrangimentos sociais definidos pelos poderes causais de estruturas e práticas sociais como os efeitos sociais desencadeados por sentidos de textos (RESENDE; RAMALHO, 2016).

Fundamentalmente interessada na relação entre linguagem e poder, a ADC busca, com o aparato teórico-metodológico gerado por diversos olhares investigativos, mapear conexões entre o uso da linguagem e as relações de poder na sociedade. A ADC se configura, portanto, como um campo que tem interesse particular pela análise das relações estruturais, transparentes ou veladas, de controle, discriminação e abuso de poder manifestas no discurso. Nas palavras de van Dijk, Hoffnagel e Falcone (2017, p. 113), a ADC “é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político”. Essa compreensão encontra fundamento, segundo Vieira e Macedo (2018), na premissa de que parte das desigualdades sociais decorre de

¹¹ “[...] is motivated by the aim of providing a scientific basis for a critical questioning of social life in moral and political terms, e.g. in terms of social justice and power”.

desigualdades linguísticas, tendo em vista que os sujeitos são obrigados a fazer uso da linguagem com base em recursos disponíveis, porém desigualmente acessíveis.

A ADC considera a relação dialética entre discurso e sociedade. Por isso, ela analisa tanto a influência das práticas sociais sobre o conteúdo e a estrutura dos textos como a manipulação destes sobre o pensamento das pessoas. A ADC objetiva investigar criticamente como a desigualdade social é constituída, legitimada, reproduzida ou transformada através do uso da linguagem. Dito de outra forma, essa abordagem visa analisar como formas linguísticas operam na reprodução, manutenção e transformação social. Isso significa que a linguagem é um recurso que pode ser usado tanto para produzir e manter relações de dominação quanto para contestar e superar as situações de desigualdade social.

De tal modo, a atividade crítica dos analistas do discurso é investigar as formas pelas quais a conjuntura sociopolítica (crenças, valores, processo ideológicos etc.) influencia as práticas discursivas (uso de linguagem) e, respectivamente, o modo como o uso da linguagem (discurso) afeta o contexto sociopolítico, através do desvelamento das representações da realidade que subjazem no discurso. Mais precisamente, “os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social” (DIJK; HOFFNAGEL; FALCONE, 2017, p. 113). Ou seja, a ADC almeja revestir-se de uma prática social transformadora, atribuindo ao analista um relevante estatuto de interventor social por meio de seu trabalho analítico.

Por isso, é papel do analista crítico do discurso expor ideologias veladas em práticas discursivas que perpetuam relações assimétricas de poder, fomentando nos indivíduos o questionamento de tais práticas para que eles percebam-nas como construções criadas socialmente (portanto, reversíveis), sujeitas a perderem a potencialidade de manutenção de práticas calcadas na desigualdade e na injustiça social, com vistas à promoção da mudança das estruturas sociais em que atuam. Subjacente a esse objetivo está a convicção, já referida, de que há uma relação intrínseca entre discurso e estrutura social, ou seja, a crença de que o discurso se vincula aos processos de poder, manutenção ou transformação social (RESENDE; RAMALHO, 2016; VIEIRA; RESENDE, 2016).

A ADC compreende que a representação por meio da linguagem é mais que um modo de refletir a realidade, é uma forma de práxis. Nessa perspectiva, o mundo não é dado para observação, mas construído no fluxo das interações sociais, que, através de práticas discursivas, elaboram visões da realidade que se realizam na linguagem, e não a partir dela (FAIRCLOUGH, 2016; MELO, 2018). Portanto, a ADC ver o homem não como ser passivo, mas como sujeito ativo, que age sobre o mundo, sempre em interações sociais, inserido em

práticas discursivas e sociais, que contribuem tanto para a reprodução quanto para a transformação da sociedade em que vive, embora as estruturas sociais também determinem o que pode ser dito e pensado, e o quando, onde, como e quem falar (BALL, 1994; FOUCAULT, 2014, 2017).

A esse respeito Melo (2012) observa que o rompimento da ADC com as abordagens de análise do discurso precedentes foi motivado principalmente pela concepção de sujeito que fundamenta as pesquisas desenvolvidas por essas vertentes. Em lugar de aceitar a formação do sujeito como resultante da sua posição social representada no discurso (sugerindo a ideia de que o sujeito não é dono do seu discurso, mas moldado pela ideologia), a ADC trabalha com o entendimento de sujeito tanto propenso a modelagem ideológica e linguística quanto à transformação de suas próprias práticas discursivas, “contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos” (MELO, 2012, p. 61). Ou seja, ao mesmo tempo em que sofre uma determinação estrutural inconsciente, o sujeito opera (conscientemente) sobre as estruturas, ressignificando-as, reconfigurando-as. Simplificando: o sujeito é construído pelo discurso e contrói processos discursivos. Nessa lógica, o sujeito é um agente processual com relativa autonomia. Por esse motivo, nos trabalhos de muitos analistas críticos do discurso o uso do termo *ator social* é mais frequente em virtude da relevância do papel que os agentes sociais desempenham nas situações discursivas.

Desenhada a partir de uma base transdisciplinar, em diálogo com as Ciências Sociais, e tendo como objeto a linguagem em uso, isto é, o discurso, a ADC fornece um aparato teórico e metodológico capaz de subsidiar a pesquisa social. A sua contribuição reside em oferecer à ciência social uma reflexão sobre o papel da linguagem na sociedade e, ao mesmo tempo, fornecer referenciais sociológicos à análise linguística. Por conseguinte, a ADC demanda não apenas elementos de análise linguística, mas também de natureza sociológica, constituindo-se, portanto, em abordagem teórico-metodológica aberta ao tratamento de diversas práticas sociais e à interdisciplinaridade.

Em decorrência dessa interdisciplinaridade que lhe é inerente, e conforme a disciplina limítrofe com a qual ela privilegia relação, surgem diversas abordagens em ADC, alicerçadas em diferentes possibilidades teóricas de análise discursiva. O holandês Teun van Dijk, a austríaca Ruth Wodak e o inglês Norman Fairclough estão entre os principais teóricos, precursores de uma série de estudos que buscam equacionar as questões que não encontraram explicação suficiente em outras tradições intelectuais, em um esforço de síntese crítica dos problemas sociais emergentes.

Enquanto van Dijk partiu de uma abordagem cognitiva para explicar os mecanismos de processamento do discurso, estabelecendo um diálogo entre Linguística Textual e Cognição Social (*enfoque sociocognitivista dos estudos discursivos*) e Ruth Wodak que articula Sociolinguística e História para investigar a dimensão cultural das ações discursivas (*perspectiva histórico-discursiva*), Norman Fairclough, com a abordagem investigativa para desvelar as mudanças sociais decorrentes do novo capitalismo, além de estabelecer as teorias sociais que servem de alicerce para a ADC¹², analisou inicialmente uma diversidade textual para ilustrar os objetivos e métodos de análise do campo, a partir da articulação entre Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e Sociologia. Mais tarde, em parceria com Lilie Chouliaraki, ampliou o quadro analítico para investigar a relação entre linguagem, poder e ideologia, demonstrando que a ADC é propícia para evidenciar a natureza discursiva de inúmeras mudanças sociais e culturais contemporâneas.

Apesar de existirem distintas abordagens de análises críticas do discurso, Norman Fairclough é reconhecidamente o expoente da ADC, de tal modo que a sua proposta teórico-metodológica é convencionada de TSD. Esse reconhecimento decorre tanto da criação de um método crítico para o estudo do discurso, e do grande esforço desse linguista britânico para explicar a importância dos conhecimentos linguísticos para os cientistas sociais e estudiosos da mídia quanto pela relevância do seu trabalho na consolidação do papel do linguista na crítica social contemporânea (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Acrescente-se ainda, que o método crítico formulado por Fairclough (2003, 2004, 2016) é útil para investigar os efeitos sociais dos textos (desconstrução ideológica de textos), a fim de desvelar e superar relações assimétricas de dominação e poder, que em parte são sustentadas pelo discurso, contribuindo de algum modo para as mudanças sociais.

Em virtude disso, a ADC faircloughiana serve como um dos fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa, na medida em que essa abordagem se interessa pela análise das práticas sociais, no caso em foco, a prática particular de formação docente, com ênfase no discurso, o qual, em articulação com os demais elementos dessas práticas, pode (*inter*)agir, *representar e identificar* tanto para reproduzir estruturas sociais como para transformá-las, o que reforça o caráter dialético dessa articulação e o potencial agentivo e criativo do discurso (RESENDE; RAMALHO, 2016).

¹² Cabe ressaltar que a expressão Análise de Discurso Crítica foi cunhada pelo linguista britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, em um artigo publicado, em 1985, no periódico *Journal of Pragmatics*, porém a ADC só passou a ser considerada como linha de pesquisa após a publicação da revista *Discourse and Society*, por van Dijk, em 1990.

Embora distintos, cada qual com seus pressupostos específicos, esses enquadres teóricos e conceituais mantêm uma estreita relação entre si, tendo em vista os princípios que fundamentam a ADC. Com base em Fairclough (2016), Melo (2018), van Dijk (1997, 2000, 2003, 2012) van Dijk, Hoffnagel e Falcone (2017) e Resende (2017), sintetizamos no Quadro 1, a seguir, os princípios básicos que unificam o campo da ADC.

Quadro 1 – Princípios que unificam os enquadres teóricos e conceituais da ADC

PRINCÍPIOS	SÍNTESE EXPLICATIVA
Transdisciplinaridade	A ADC rompe com fronteiras disciplinares pela abertura para o diálogo com outros campos e clareza de que para se analisar problemas sociais discursivamente explícitos é necessário articular-se com conceitos e categorias desenvolvidos pelas ciências sociais críticas.
Preocupação social	Essa abordagem busca uma compreensão crítica de como o discurso funciona dentro das práticas sociais. Desse modo, prioriza o estudo discursivo de problemas sociais com facetas discursivas para desvelar discursos que produzem, mantêm e fortalecem estruturas de dominação ou que limitam as possibilidades de transformação dessas estruturas.
Caráter posicionado	A ADC é interpretativa e explanatória, em vez de meramente descritiva. Por isso, os analistas críticos do discurso recusam a isenção científica e defendem que o pesquisador deve explicitar o seu posicionamento político favorável ao grupo social em desvantagem.
Empoderamento social	Em decorrência da imperativa explicitude político-ideológica defendida pelos analistas críticos do discurso, as investigações em ADC almejam contribuir para ampliar a consciência de como os discursos podem funcionar ideologicamente nas relações sociais de poder e dominação. A compreensão de que o discurso é uma forma de ação social pode auxiliar grupos oprimidos a desvelarem ideologias subjacentes aos discursos (ver além dos discursos existentes), desafiar e transformarem práticas sociais dominantes, favorecendo a prática emancipatória dos indivíduos e o empoderamento social.
Aplicabilidade	Assumindo-se como ferramenta de emancipação e empoderamento a pesquisa em ADC não deve ter propósitos meramente acadêmicos. Deve gerar resultados concretos de mudança social, revestindo-se de uma perspectiva aplicada e colaborativa.
Acessibilidade	Como as pesquisas em ADC devem atuar como práticas que possibilitem a análise de questões sociais iminentes, impulsionando mudanças no modo de ver e agir das pessoas, os analistas críticos do discurso advogam que os trabalhos nessa abordagem devem estar disponíveis a diferentes campos e os resultados de pesquisa devem ser divulgados como forma de alerta das práticas de abuso de poder. Para tanto, o estudo realizado deve ser acessível na socialização das análises e dos resultados alcançados.

Fonte: elaboração da autora

Em síntese, as diferentes vertentes em ADC guardam em comum a transdisciplinaridade, a preocupação com o social, o caráter posicionado de suas abordagens críticas para o estudo de problemas sociais de cunho discursivo e o interesse por pesquisas que visam desvelar situações assimétricas de poder, além da utilização de categorias linguísticas como ferramentas para investigação crítica de problemas sociais. É justamente em razão desses atributos básicos que a ADC requisita atenção tanto ao uso da linguagem em

contextos situados quanto à estruturação da ação social, o que ratifica um interesse investigativo que transcende os elementos linguísticos.

Em consonância com esses princípios básicos, Melo (20012, p. 67, grifos do autor) afirma que a tarefa essencial da ADC “é a construção de um aparelho teórico integrado, a partir do qual seja possível desenvolver uma *descrição*, *explicação* e *interpretação* dos modos como os discursos dominantes influenciam o conhecimento, os saberes, as atitudes e as ideologias socialmente partilhadas”. As análises empíricas em ADC focalizam as relações entre discurso e prática social, procurando desnaturalizar crenças que reforçam estruturas de dominação, a fim de desarticular tais estruturas. Logo, o caráter emancipatório é uma qualidade determinante da ADC.

É fundamentalmente essa combinação prática de engajamento social e político e compromisso explícito com a mudança social que circunscreve a dimensão crítica dessa abordagem, diferenciando-a de outras vertentes da análise do discurso. Como esclarecem Vieira e Resende (2016, p. 14): “O ‘C’ de ADC justifica-se por seu engajamento com a tradição da ‘ciência social crítica’, que visa oferecer suporte científico para a crítica situada de problemas sociais relacionados ao poder como controle”. Assim, o sentido do termo *crítico*, nos estudos da linguagem, indica desvelamento de conexões entre discursos e aspectos do contexto histórico e social de produção que os permeiam, na direção da justiça social.

Por se tratar de uma abordagem transdisciplinar, a ADC é oriunda da articulação entre diversos estudos, dentre os quais destacamos as perspectivas filosóficas do marxismo ocidental, a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e o pensamento de Michel Foucault, que ao vincularem discurso e poder exerceram grande influência sobre esse campo. O pensamento marxista ocidental é pedra basilar para a compreensão da ADC. Está associado aos pensadores da Escola de Frankfurt, que, à luz do pensamento de Marx, buscavam analisar de maneira crítica e aprofundada os fenômenos estruturais da sociedade na tentativa de superar os limites do positivismo, do materialismo e do determinismo, usando, para tanto, os estudos da dialética (filosofia de Hegel) como método para entender as contradições da sociedade.

As contribuições de Antonio Gramsci, como também dos integrantes da Escola de Frankfurt, talvez sejam a mola mestra para a concepção sociológica de boa parte do que se produziu na ADC, tendo em vista sua proposição de um diálogo entre as ciências humanas e uma tentativa de síntese das teorias linguísticas com as teorias das Ciências Sociais. As influências de Jürgen Habermas (pensamentos sobre colonização na sociedade contemporânea), Theodor Adorno (dialética da "não-identidade": respeito a negação, as

contradições, ao diferente, ao dissonante, ao inexpressável) e Antonio Gramsci (ideia de instabilidade de poder), aliadas ao pensamento de Pierre Bourdieu e sua contribuição sobre violência simbólica, deram sustentação aos fundamentos para a compreensão da noção de prática discursiva e de mudança discursiva, conceitos basilares para os analistas críticos do discurso (MELO, 2012; RESENDE; RAMALHO, 2016).

Outra vertente filosófica que embasou os estudos críticos do discurso foi o pensamento bakhtiniano. Mikhail Bakhtin é precursor da crítica ao *subjetivismo idealista*, que, ao conceber que as leis de criação linguística são fundamentalmente psicológicas, situa a ideologia na consciência, e ao *objetivismo abstrato*, que separa a língua de seu conteúdo ideológico, à medida que não valoriza as situações de interações. Bakhtin (1981, 1997) é considerado o criador da primeira teoria semiótica de ideologia e da noção de dialogismo na linguagem porque enfatizou a urgência de se entender a língua como uma atividade social, na qual o mais importante não é o produto (o enunciado), mas o processo verbal, isto é, a enunciação. Em sua análise essencialmente marxista, esse filósofo russo assegura que “[...] O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo [...]” (BAKHTIN, 1981, p. 90, grifo do autor). A noção de polifonia em Bakhtin (1997) é basilar para a compreensão da linguagem como espaço de luta hegemônica, concepção assumida pela ADC, porque possibilita a análise de contradições e embates de poder que induzem o sujeito a eleger determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes.

O trabalho de Michel Foucault apresenta contribuições importantes para a ADC, notadamente, para a afirmação do vínculo entre discurso e poder e para o aprimoramento da ideia de que mudanças em práticas discursivas são um indicativo de mudança social. Não obstante, Fairclough (2016) destaca dois aspectos que limitam a incorporação das ideias de Foucault (2014, 2017) pela ADC: o primeiro, diz respeito a sua negligência com a análise discursiva e linguística dos textos reais; o segundo está relacionado à sua percepção determinista das propriedades constitutivas do discurso, que concebe os sujeitos sociais como meramente posicionados de modo passivo e unilateralmente constrangidos pela estrutura social disciplinar. Para fazer a síntese entre os estudos linguísticos e o pensamento social e político orientado para a possibilidade de mudança social, ausente em Michel Foucault, Fairclough (2003, 2004, 2016) encontra alicerce, especialmente, na epistemologia do Realismo Crítico de Bhaskar (1989), por considerar a realidade social como um sistema aberto, em constante transformação, e nos conceitos de *hegemonia* de Gramsci (1978, 1982, 2001) e *ideologia* (TOMPSON, 2011; 2014).

A partir dessas bases epistemológicas, a ADC tornou-se uma das abordagens mais fecundas para o estudo crítico da relação entre linguagem e sociedade porque associa a análise de texto a teorias linguísticas e sociais em favor de análises do funcionamento da linguagem nos processos ideológicos das práticas discursivas. Uma vez que em ADC as análises discursivas precisam articular análises linguísticas do texto (análises linguístico-discursivas) e explicações de caráter social (análises crítico-explanatórias) para revelar como o discurso é moldado pelas relações de poder, então *discurso*, *hegemonia* e *ideologia* são conceitos centrais em ADC porque, como observam Vieira e Resende (2016), eles evidenciam tanto as instancias discursivas específicas em análise quanto as práticas sociais a elas relacionadas. Por isso, abordamos brevemente a seguir as noções prévias para a compreensão da relevância desses conceitos basilares nas análises crítico-discursivas.

2.2.1 Discurso, hegemonia e ideologia: conceitos basilares em estudos críticos na análise de discurso

Conforme visto, o estudo de Norman Fairclough focaliza o uso da linguagem nas práticas sociais teorizando sobre sua função capital tanto na reprodução quanto na transformação social. Nessa perspectiva, o uso da linguagem perpassa todos os níveis da vida social, desde os mais fixos e abstratos (estruturas sociais) aos mais flexíveis e concretos (eventos sociais), intermediados pelas práticas sociais. Como a ADC faircloughiana concebe a linguagem como parte irreduzível da prática social, o conceito de discurso é central, pois orienta tanto para o sistema semiótico quanto para seu uso contextualizado.

Mas, afinal, o que é discurso? Qual a relação entre discurso e prática social? Como se constitui a relação dialética entre linguagem e sociedade? Fairclough (2016) usa o termo discurso para referir-se ao uso da linguagem como forma de prática social e não como uma ação meramente individual ou resultante de variáveis situacionais. Essa concepção implica que o discurso é uma forma de ação sobre o mundo e sobre as pessoas, em conexão com outros elementos da prática social, e também um modo de representação e significação do mundo.

Portanto, um dos pilares da ADC faircloughiana é a concepção de que os elementos das práticas sociais são relacionais e dialéticos. O aspecto relacional consiste na articulação entre os elementos das práticas e entre as práticas (redes de práticas), influenciando-se, fazendo circular uma gama de conhecimentos, crenças, valores, desejos, que, compartilhados, constituem as ordens do discurso. É nessa influência mútua que reside o caráter dialético da relação entre discurso e sociedade: o discurso é constituído socialmente, uma vez que é

moldado e restringido pela estrutura social, mas é também socialmente constitutivo, pois contribui para a constituição das estruturas sociais.

Fairclough (2016) esclarece que é importante que a relação entre discurso e estrutura social seja compreendida como dialética porque a alteração na linguagem e a mudança social estão intrinsecamente relacionadas, de modo que mudanças sociais alteram as práticas de linguagem, mas também são constituídas de modo significativo por mudanças nas práticas de linguagem. É justamente por isso, que as análises empíricas em ADC devem sempre articular o linguístico e o social, pois como lembram Vieira e Resende (2016), os estudos que privilegiam as propriedades mais fixas da linguagem (estrutura) voltam-se para a análise da linguagem apenas como sistema semiótico, desprezando de certa forma os atores que dela fazem uso. Em contrapartida, as análises que priorizam a ação dos agentes sociais (eventos individualizados mais flexíveis), tendem a investigar a linguagem a partir de textos isolados, desconsiderando as estruturações presentes tanto na sociedade quanto no uso da linguagem.

É por essa razão que a ADC tanto refuta análises linguísticas que não se mostrem relevantes para a crítica social como requer que a crítica social oriunda de pesquisas nesse campo seja baseada em análises linguísticas situadas. É preciso, portanto, reconhecer a necessidade de equilíbrio entre estrutura (semiose) e o uso social da linguagem (discurso), entendido como parte integrante de toda prática social.

A compreensão de linguagem como forma de prática social, característica da ADC faircloughiana, situa-se entre as duas posições anteriores, conferindo centralidade ao discurso, pois focaliza tanto o sistema quanto o estudo situado do funcionamento da linguagem na sociedade. Reitera-se aqui a importância dos estudos de Michel Foucault sobre a formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos para as formulações de Norman Fairclough. O discurso tem poder constitutivo, porque contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social (econômica, política, cultural, ideológica), que direta ou indiretamente, o moldam e o restringem, isto é, o constituem. Através do discurso os agentes sociais produzem, mantêm ou transformam realidades sociais, mas também são moldados em termos de sistema de conhecimento, normas, convenções, crenças, relações e identidades sociais.

De acordo com o pensamento faircloughiano, o discurso é uma prática de representação e significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. Fairclough (2016) distingue três contributos dos aspectos construtivos do discurso: a construção de “identidades sociais”, de relações sociais entre as pessoas e de sistemas de conhecimento e crença. Estes efeitos são considerados basilares para a ADC porque correspondem a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e

interagem em todo discurso, as quais são denominadas de funções da linguagem: *identitária*, *relacional* e *ideacional*. A função *identitária* relaciona-se às maneiras pelas quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a *relacional* refere-se às formas como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; a *ideacional* vincula-se aos modos pelos quais os textos significam a realidade e seus processos, identidades e relações.

Inspirada na filosofia marxista da *práxis*, a ADC concebe a vida social organizada em torno de práticas socialmente institucionalizadas, traduzidas em ações materiais historicamente situadas, constituídas nos diversos domínios da vida social (economia, política, cultura, vida cotidiana etc.) e permeadas pelo discurso. A vertente faircloughiana está mais interessada no discurso como modo de prática política e ideológica. Fairclough (2016) explica que o discurso como prática política, constitui, conserva e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, grupos, comunidades) entre as quais são estabelecidas relações de poder. O discurso como prática ideológica produz, naturaliza, mantém e modifica os significados da realidade das diferentes posições nas relações de poder.

Essas duas práticas, embora diferentes, são interdependentes, pois as ideologias são os significados produzidos em relações de poder (prática política) como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Logo, a prática política inclui a prática ideológica. Além do que, o discurso como prática política não é apenas um lugar de luta de poder, mas também um marco determinante na luta pelo poder. Nas palavras de Fairclough (2016, p. 99): “a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder, ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta”. Nessa perspectiva, o conceito de poder traz em sua base a ideia de dominação, tendo em vista que o poder não emana de um sujeito particular, mas das relações que permeiam as práticas sociais.

Esse pensamento aponta para a centralidade da concepção gramsciana de hegemonia em ADC. E o que é hegemonia? Por que é importante explorar esse conceito? Por que o conceito de hegemonia é central em ADC? Em que consiste essa centralidade? Qual é realmente a potencialidade do conceito gramsciano de hegemonia para a ADC? É sobre essas questões que argumentaremos a seguir.

Gramsci (1978, 2001), motivado por uma visão crítica dos processos sociais, buscou compreender a natureza da ordem social como hegemonia cultural, isto é, como sistema de poder exercido por uma classe social dominante sobre outra classe social (e até sobre a sociedade como um todo), em aliança com outras forças sociais, no decurso de um período, baseado não apenas na coerção, mas também no consentimento voluntário dos grupos

dominados. Desse modo, a dominação nunca é alcançada totalmente senão parcial e transitoriamente, como um “equilíbrio instável”, na construção de alianças e integração (mais que simplesmente a dominação), mediante concessões ou recursos ideológicos para obter consentimento.

A noção de hegemonia gramsciana relaciona-se, portanto, com a ideia de instabilidade de poder que está vinculada ao discurso. Tal compreensão harmoniza-se com o pensamento de Norman Fairclough, porque, ao conceber a relação dialética entre discurso e sociedade, defende que as relações assimétricas de poder podem ser reestruturadas, alteradas e superadas. É por isso que na perspectiva faircloughiana hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos diversos domínios sociais (econômico, político, cultural e ideológico), mediante alianças e concessões (meios ideológicos), sempre parciais e relativamente instáveis. Hegemonia é, nas palavras de Fairclough (2016, p. 127), “[...] constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação / subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas”. Daí a noção de luta hegemônica que deve ser compreendida em termos de formações conflitantes, sobrepostas ou cruzadas, a que Gramsci (1982) se referiu como “um complexo ideológico”.

O conceito de hegemonia é central para a ADC porque oferece um quadro conceitual fecundo para a investigação das dimensões políticas e ideológicas da prática discursiva, considerando-se que a produção, a distribuição e o consumo (e também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que colabora em níveis variados para a reprodução ou a transformação, via discurso, tanto da ordem do discurso existente quanto das relações de poder assimétricas (FAIRCLOUGH, 2016).

De modo particular, a ideia de hegemonia gramsciana converge com a proposta dialética da ADC de pensar as práticas sociais como naturalmente contraditórias e em constante processo de mudança. Nesse sentido, Resende e Ramalho (2016) destacam dois motivos centrais para a ADC focar o conceito de hegemonia: primeiro, ele aponta para a possibilidade de mudança, uma vez que é concebida por Gramsci (1978, 1982, 2001) como um contínuo processo de formação e superação de um equilíbrio instável; segundo, porque aborda o discurso como “ferramenta” (simbólica) de luta pelo consenso.

Em suma, a potencialidade do conceito gramsciano de hegemonia fundamenta-se no reconhecimento de que a autoridade e suas diferentes formas de coerção envolvem artifícios muito mais sofisticados que a violência, uma vez que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar e sobre as orientações ideológicas. A importância do conceito de hegemonia consiste

justamente no fato da relação de dominação se estabelecer não apenas pela coerção, mas pela construção de alianças, pela integração e pelo *consentimento* dos grupos dominados.

E como a hegemonia tem dimensões ideológicas, se caracteriza também como uma forma de avaliar o investimento ideológico das práticas discursivas, facilitando o estabelecimento de foco sobre a mudança social e cultural, preocupação central da abordagem faircloughiana. Uma vez que, de um ponto de vista discursivo, o poder depende da conquista do consenso e não apenas de recursos coercitivos, a ideologia tem importância na sustentação de relações de poder. E o que é ideologia? Qual a sua importância para a ADC?

Como a abordagem faircloughiana é simultaneamente orientada linguística e socialmente, a ADC se preocupa tanto com ação do discurso na transformação criativa de ideologias quanto com o modo como a prática discursiva mantém a sua reprodução. Tendo em vista essa dupla orientação, Fairclough (2016, p. 122) define ideologia como “[...] significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”. Ideologia é uma das diferentes maneiras de se instaurar e manter o consenso, mediante lutas de poder levadas a cabo no momento discursivo de práticas sociais e se tornam mais eficientes quanto mais naturalizadas e automatizadas, mas também podem ser transtornadas nas lutas ideológicas das práticas discursivas.

Fairclough (2016) adota uma concepção dialética e por isso localiza a ideologia tanto nas estruturas (ordens do discurso) como nas práticas (eventos discursivos). O foco na dialética também fundamenta o entendimento de que “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126). O equilíbrio entre sujeito constituído ideologicamente e o agente comprometido com a crítica e que se opõe às práticas ideológicas, é uma variável dependente tanto das condições sociais quanto da estabilidade relativa das relações de dominação.

O conceito de ideologia na vertente faircloughiana advém dos estudos de Thompson (2011, 2014), que ao combater o que ele descreveu como neutralização do conceito de ideologia, formulou uma concepção alternativa denominada teoria social crítica. O conceito de ideologia *thompsoniano* é inerentemente negativo, crítico ou pejorativo, ao contrário do que ele chamou de “concepções neutras de ideologia”, isto é, “aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam,

necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo em particular” (THOMPSON, 2011, p. 72). Para esse autor, diferentemente das concepções neutras, as “concepções críticas de ideologia” defendem que o fenômeno ideológico é enganador, ilusório ou parcial e que a própria caracterização de fenômenos como ideologia traz consigo um criticismo implícito ou a própria condenação desses fenômenos. Ou seja, as concepções críticas supõem que os fenômenos ideológicos são suscetíveis de crítica e, por isso, devem ser combatidos e, se possível, eliminados.

Thompson (2011) propõe explicar a ideologia em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas¹³, serve para *estabelecer* (o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação) e *sustentar* (o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas) relações de dominação. Portanto, a concepção *thompsoniana* de análise da ideologia está interessada nas maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder, ou seja, nas formas como o sentido é mobilizado socialmente, servindo, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder.

Nessa perspectiva, os fenômenos simbólicos não são naturalmente ideológicos, mas somente enquanto servem, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para produzir e manter relações de poder e dominação. A concepção crítica thompsoniana postula que a ideologia é, por natureza, hegemônica, porquanto, ela necessariamente serve para estabelecer relações assimétricas de poder estando, por isso, a serviço da reprodução da ordem social que privilegia indivíduos e grupos dominantes. Thompson (2011) distingue cinco modos gerais através dos quais a ideologia pode operar - *legitimação*, *dissimulação*, *unificação*, *fragmentação* e *reificação*- e indica algumas das maneiras como esses modos podem estar ligados com várias estratégias típicas de construção simbólica, em circunstâncias específicas.

Mediante a *legitimação* relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem concebidas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio. A legitimidade das relações de dominação pode ser vista como uma exigência, baseada em determinados fundamentos (racionais, tradicionais e carismáticos) expressa em certas formas simbólicas e que pode, em circunstâncias específicas, ser mais ou menos efetiva. A representação das relações de dominação como legítimas podem basear-se em três estratégias de construção simbólica: a racionalização, a universalização e a narrativização. Na

¹³ Formas simbólicas são entendidas por Thompson (2011, p. 79) como “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos”.

racionalização, o produtor de uma forma simbólica constrói argumentos lógicos (fundamentos racionais) apelando para a legalidade de regras dadas. Na universalização, acordos de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos. Na narrativização, exigências de legitimação são inseridas em histórias que contam o passado e concebem o presente como tradição eterna e admissível.

Um segundo *modus operandi* da ideologia é a *dissimulação*, que estabelece e sustenta relações de dominação por meio da ocultação, negação ou ofuscação, ou por serem representadas de modo a desviar o foco de atenção. Pode ser expressa em formas simbólicas através das estratégias de deslocamento, eufemização e tropo. A primeira estratégia apela para a utilização de um termo específico para se referir a outro objeto ou pessoa, transferindo-se também as conotações positivas ou negativas do termo. Na eufemização, ações, instituições ou relações sociais são (re)apresentadas de modo a despertar uma valorização positiva, ofuscando fragilidades. O tropo refere-se ao uso figurativo da linguagem para dissimular relações de dominação: sinédoque - junção semântica da parte e do todo; a metonímia - o uso de um termo no lugar de um atributo, de um adjunto, ou de uma característica relacionada a algo para se referir a própria coisa, embora não exista conexão necessária entre o termo e o referente; e a metáfora - aplicação de termo ou frase a objeto ou ação à qual ele, literalmente, não pode ser aplicado.

Unificação é outro *modus operandi* da ideologia pelo qual relações de dominação podem ser estabelecidas ou sustentadas através de construção simbólica de mecanismo de interligação dos indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que os separe. Existem duas estratégias de construção simbólica através das quais a unificação pode ser conseguida: a padronização, que consiste na adaptação de formas simbólicas a um referencial padrão, proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica; e a simbolização da unidade, que implica na construção de símbolos de unidade, identidade e identificação coletivas difundidas através de um grupo, ou de uma multiplicidade de grupos.

O quarto modo através do qual a ideologia pode operar é a *fragmentação*, pelo qual relações de dominação podem ser sustentadas por meio da segmentação de indivíduos e grupos que possam se transformar em ameaça para os grupos dominantes, ou dirigindo forças potenciais de oposição em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso ou ameaçador à manutenção do poder. Uma estratégia típica de construção simbólica é a diferenciação, que se refere à ênfase dada as diferenças entre pessoas e grupos e ao destaque às características que dificultam a coesão de indivíduos e grupos, impedindo-os de

constituírem um desafio real às relações existentes ou a um participante efetivo no exercício do poder. Outra estratégia pertinente é o expurgo do outro que envolve a construção de um inimigo, retratado simbolicamente como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a enfrentar coletivamente ou a expurgá-lo.

Por fim, o quinto *modus operandi* da ideologia é a *reificação* pela qual relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela representação de uma situação transitória, histórica, como permanente, natural, atemporal, de tal modo que o caráter sócio-histórico dos fenômenos é eliminado ou ofuscado. Esse modo de operação da ideologia pode ser expresso em formas simbólicas através das estratégias de naturalização, eternalização, nominalização e passivização.

Por meio da naturalização, uma criação social e histórica pode ser tratada como um evento natural ou como um resultado inevitável de características naturais, independente da ação humana. A eternalização é a estratégia por meio da qual fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem retratados como permanentes, imutáveis e recorrentes. A nominalização ocorre quando sentenças (ou parte delas) descritivas de ações e dos participantes nelas envolvidos, são transformadas em nomes. A passivização, como o próprio nome sugere, acontece quando verbos são colocados na voz passiva. A nominalização e a passivização focam a atenção do ouvinte ou leitor em determinados temas em prejuízo de outros, apagam os atores e a ação e tendem a representar processos como coisas ou entidades (ausência do sujeito da ação) e a eliminar referências a contextos espaciais e temporais específicos, mediante a eliminação de construções verbais, ou narrando-os num gerúndio. O enfoque para análise de construções simbólicas ideológicas proposto por Thompson (2011) está resumido no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2- Modos de operação da ideologia de Thompson

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
LEGITIMAÇÃO Relações de dominação concebidas como legítimas	RACIONALIZAÇÃO (construção de argumentos lógicos procura legitimar regras dadas)
	UNIVERSALIZAÇÃO (acordos particulares apresentados como interesses de gerais)
	NARRATIVIZAÇÃO (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente como tradição eterna e admissível)
DISSIMULAÇÃO Relações de dominação mantidas mediante ocultação, negação, ofuscação, ou por desvio do foco de atenção	DESLOCAMENTO (deslocamento contextual de termos e suas conotações positivas ou negativas)
	EUFEMIZAÇÃO (valoração positiva de instituições, ações ou relações, ofuscando fragilidades)

	TROPO (sinédoque, metonímia, metáfora)
UNIFICAÇÃO Relações de dominação estabelecidas ou sustentadas através de construção simbólica de mecanismo de identidade coletiva	PADRONIZAÇÃO (adaptação de formas simbólicas a um referencial padrão, proposto como fundamento partilhado)
	SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE (construção de símbolos de unidade, identidade e identificação coletivas)
FRAGMENTAÇÃO Relações de dominação sustentadas por meio da segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante	DIFERENCIAÇÃO (ênfase nas diferenças entre pessoas e grupos, destacando características que dificultam a coesão e impedem a constituição de desafio efetivo ao exercício do poder)
	EXPURGO DO OUTRO (construção simbólica de um inimigo, que deve ser enfrentado coletivamente ou expurgado)
	NATURALIZAÇÃO (criação social e histórica tratada como acontecimento natural)
	ETERNALIZAÇÃO (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes)
REIFICAÇÃO Relações de dominação estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória como permanente e natural	NOMINALIZAÇÃO (sentenças descritivas de ações e participantes são transformadas em nomes / concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações / eliminação de referências a contextos específicos)
	PASSIVAÇÃO (verbos colocados na voz passiva nomes / concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações / eliminação de referências a contextos específicos)

Fonte: adaptado de Resende e Ramalho (2016, p. 52) e Thompson (2011, p. 81).

O ponto fundamental para a ADC é que através da identificação desses vários modos de operação da ideologia e de algumas das estratégias de construção simbólica, com as quais esses modos podem ser associados e através das quais eles podem ser expressos, essa abordagem crítica de ideologia permite pensar a interação de sentido e poder na vida social evidenciando algumas das maneiras de como o sentido pode ser construído e difundido socialmente servindo para estabelecer e sustentar relações de dominação.

A importância dos estudos críticos thompsoniano para a pesquisa em ADC é a constituição de um quadro teórico para análise concreta de construções simbólicas ideológicas no discurso. Como observam Resende e Ramalho (2016), as formulações críticas de ideologia, aliadas a abordagem teórica da ADC, fornecem ferramentas úteis para se analisar, linguisticamente, construções discursivas revestidas de ideologia. Por isso, o enfoque thompsoniano articula-se com a ADC, cujo propósito central é estabelecer um quadro analítico favorável à *descrição*, *explicação* e *interpretação* dos modos como os discursos dominantes influenciam o conhecimento, os saberes, as atitudes e as representações socialmente compartilhadas.

Em consonância com essa concepção crítica de ideologia, Fairclough (2004) explica que ideologias são *representações* (modos de ver o mundo) que podem ser legitimadas em formas de *ação* social (formas de agir) e manifestadas nas *identidades* de atores sociais (modos de ser). Esta compreensão da ideologia, segundo Resende e Ramalho (2016), fundamenta-se na formulação faircloughiana de *discursos, gêneros e estilos* como as três principais maneiras através das quais o discurso se manifesta em práticas sociais, de acordo com o modelo teórico-metodológico do referido linguista britânico, que aborda o discurso em termos de três principais tipos de significado, o *representacional*, ligado a discurso; o *acional*, ligado a gêneros; e o *identificacional*, ligado a estilos.

Os postulados aqui apresentados fornecem as bases para a sistematização de um enquadre teórico-metodológico para o estudo crítico da linguagem como prática social, que Fairclough (2016) chamou de abordagem tridimensional do discurso. Considerando a importância do uso da análise linguística como método para estudar a mudança social, ele operacionalizou conceitos de teorias sociais críticas sobre práticas sociais e criou um método para a análise de discurso linguisticamente orientada, intitulado Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO). Esse método está inserido num quadro teórico denominado pelo referido autor de Teoria Social do Discurso, que leva em consideração a luta e a transformação nas relações de poder e confere à linguagem papel central nos fenômenos sociais. O modelo tridimensional proposto por Norman Fairclough será apresentado a seguir.

2.2.2 O modelo tridimensional de Norman Fairclough: discurso como prática social

A proposta inicial do modelo tridimensional foi apresentada por Norman Fairclough em 1989 em *Language and Power* (Linguagem e poder), obra que contribuiu para a consolidação da ADC, e foi aprimorada em 1992 e publicada no livro *Discourse and social change* (Discurso e mudança social), obra traduzida para o português em 2001. Esse método de análise discursiva se fundamenta na premissa de que todo discurso se manifesta em texto, é processado por uma prática discursiva de produção, distribuição, consumo e interpretação textual e se encaixa em uma prática social. A concepção de discurso que orienta a ADTO é tridimensional justamente porque considera que qualquer evento discursivo é constituído por essas três dimensões simultâneas e indispensáveis na análise de discurso no contexto real das interações sociais: o *texto*, a *prática discursiva* e a *prática social*.

Fairclough (2016) postula que a prática social (política, ideológica etc.) é uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto. Essas duas dimensões são mediadas pela prática discursiva, que focaliza os processos sociocognitivos de produção,

distribuição, consumo e interpretação de textos, incluindo a questão de quais gêneros de discurso são adotados e como se articulam, em conexão com os contextos econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é produzido.

No campo metodológico da ADTO, as três dimensões do discurso estão conectadas a dois níveis instrumentais de análise, a descrição e a interpretação. A análise textual privilegia a *descrição* dos elementos linguísticos, isto é, dos aspectos estruturais que compõem os textos (léxico, opções gramaticais, coesão etc.) e a análise da prática discursiva e da prática social da qual o discurso faz parte focaliza a interpretação textual. Contudo, Fairclough (2016) adverte que mesmo uma análise descritiva requer interpretação, porque a análise textual sempre envolve simultaneamente aspectos de forma e de significado, por se tratar de material simbólico. A concepção tridimensional do discurso é representada diagramaticamente na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: elaboração da autora com base em Fairclough (2016, p. 105)

Texto é usado por Fairclough (2004) em sentido amplo como uma atividade de materialização do discurso, seja na forma verbal (oral e escrita) e não verbal (visual) ou mediante múltiplas e diversificadas semioses (multimodalidade discursiva), como anúncios, cartuns, charges, histórias em quadrinhos, propagandas, tirinhas e demais gêneros que trazem consigo a materialização de signos alfabéticos (letras, palavras e frases) e signos semióticos (imagéticos e visuais). Nessa perspectiva, a dimensão textual deve ser descrita pelo analista de discurso crítico em termos de todos os elementos e recursos multimodais relevantes na construção textual. Especificamente sobre a linguagem verbal, a análise pode ser organizada a partir das seguintes categorias: vocabulário (palavras individuais), gramática (orações e frases), coesão (ligação entre orações e frases) e estrutura textual (propriedades organizacionais mais amplas).

Os textos são produzidos diversamente nos eventos e contextos particulares nos quais a vida social acontece concretamente. Os textos também são consumidos (interpretados) diferentemente em contextos sociais diversos e apresentam resultados variáveis, uma vez que sempre respondem a diferentes propósitos e a diversas concepções da realidade social. A esse respeito, Fairclough (2016) afirma que os aspectos sociocognitivos de produção e interpretação (consumo) são socialmente restringidos em sentido duplo. A princípio, pelos recursos disponíveis que os participantes têm interiorizados e trazem consigo para o processamento textual (estruturas sociais, normas, convenções etc.), que, por serem desigualmente acessíveis, geram contraposições entre os atores sociais, abrindo espaço para as divergências ideológicas. Depois, pela natureza específica da prática social da qual participam, que determina as relações entre os atores sociais, os recursos e o modo como os membros a eles recorrem: individual ou coletivamente, de maneira normativa, criativa, aprovativa ou opositiva.

Além disso, a prática discursiva compreende também a distribuição de textos entre os atores nela envolvidos e nem todos podem assumir os mesmos papéis e consumir todos os gêneros. Alguns textos, como uma conversa casual, por exemplo, têm distribuição simples enquanto outros têm distribuição complexa em uma variedade de domínios institucionais com padrões próprios de consumo, a exemplo de textos científicos. Portanto, a prática discursiva refere-se ao funcionamento do discurso propriamente dito, destacando-se os fatores extrínsecos à linguagem (contexto sócio-histórico, *status* social etc.) que interferem na constituição do evento discursivo. É justamente por isso que a natureza dos processos de produção, distribuição e consumo textual varia entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais implicados.

Essa dimensão implica uma postura interpretativa do analista, uma vez que não se trata de simplesmente identificar e descrever um quadro de categorias linguísticas, mas, sobretudo, de entender o movimento dialógico que é construído com elas, buscando captar as “invisibilidades” que orientam a prática discursiva. Assim, de acordo com o modelo tridimensional, na dimensão da prática discursiva os textos devem ser analisados pelas atividades sociocognitivas de produção, distribuição e consumo do texto, com atenção especial para os aspectos de *coerência* (harmonia entre fatos e ideias), *força* ilocucionária (tipos de atos de fala) e *intertextualidade* (relações dialógicas entre tipos de textos).

Uma vez que o texto emerge dos diversos eventos sociais nos quais nos engajamos, a materialização discursiva envolve escolhas linguísticas, discursivas e textuais (modelo, estrutura textuais etc.) decorrentes das relações de poder, dominação e resistência que são estabelecidas na estruturação das práticas. Em outros termos, as escolhas que orientam a prática discursiva são influenciadas por um conjunto de convenções institucionalizadas socialmente. A consideração do contexto social na análise de textos é fundamental para descrever e interpretar os diferentes discursos nas práticas sociais e reforça o argumento de Fairclough (2004) de que toda prática discursiva se encaixa em uma prática social, constituindo-se em um de seus momentos, que, em maior ou menor grau, resultam em escolhas sobre a construção e o significado de identidades sociais, ações, relações sociais, conhecimento e crenças. O ponto importante sobre práticas sociais a partir da perspectiva da ADC faircloughiana é que elas articulam discurso juntamente com outros elementos sociais não discursivos. Isso implica que toda prática social é sempre uma articulação dos seguintes elementos: ação e interação (relações sociais), pessoas (com crenças, valores, atitudes, histórias etc.), mundo material (atividade material) e discurso.

O modo como os atores sociais produzem e interpretam textos com base em recursos particulares dão pistas parciais acerca da estrutura social e requer um aparato teórico (teoria social) para se conhecer a especificidade dos recursos que os atores sociais utilizam e o modo como a eles recorrem para produzir e interpretar textos. Esses dois processos são denominados por Fairclough (2016) de “microanálise” e “macroanálise”, respectivamente, e se influenciam mutuamente: a micronanálise necessita da macroanálise, mas em contrapartida fornece evidências para a macroanálise. Nas palavras do referido autor: “[...] é a natureza da prática social que determina os macroprocessos da prática discursiva e são os microprocessos que moldam o texto” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 120). É por causa dessa inter-relação que a dimensão da prática discursiva na teoria tridimensional pode mediar a relação entre as dimensões do texto e da prática social.

Igualmente à dimensão da prática discursiva, o exercício de análise da prática social deve ser interpretativo tendo em vista que nesta dimensão estão as questões de interesse da análise social, isto é, circunstâncias institucionais e organizacionais que constituem o evento discursivo e que de alguma forma moldam a natureza da prática discursiva. É esse o movimento que precisa ser desvelado pelo analista que anseia contribuir para a superação de relações assimétricas de dominação e poder.

A formulação de Fairclough (2016) sobre a análise da prática social está centrada nos conceitos de ideologia e, fundamentalmente, de hegemonia, como modo de dominação baseado em alianças e geração de consentimento. Desse modo, ele propõe que a análise da prática social seja relacionada aos aspectos ideológicos e hegemônicos da instância discursiva. Na categoria ideologia, devem ser analisados os aspectos do texto que podem ser investidos ideologicamente, como, por exemplo, os *sentidos das palavras*, as *pressuposições*, as *metáforas*, o *estilo*. Na categoria hegemonia, devem ser investigadas as orientações da prática social (orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais), examinando-se como o texto é inserido em focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos.

Em síntese, o método de análise de discurso proposto no modelo tridimensional alia descrição (dimensão textual), interpretação dos processos discursivos de produção, distribuição e consumo (dimensão da prática discursiva) e análise social do evento discursivo (dimensão da prática social), em termos de suas condições e efeitos sociais em vários níveis (situacional, institucional, societário). A preocupação central é, nas palavras de Fairclough (2016, p. 104), “estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual [...], como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais”. Essa assertiva reforça a tese de que em ADC a análise linguística e a crítica social devem, inevitavelmente, estar interrelacionadas, num movimento em que a análise linguística alimenta a crítica social, e a crítica social justifica a existência da análise linguística (VIEIRA; RESENDE, 2016). A Figura 4 ilustra a relação dialética entre as dimensões que constituem o evento discursivo no trabalho de Norman Fairclough, conforme apresentado anteriormente.

Figura 4 - Dialética do evento discursivo que orienta a concepção tridimensional



Fonte: elaboração da autora com base em Fairclough (2016)

Como destacado, um dos diferenciais da ADC de vertente britânica é oferecer subsídios científicos para estudos qualitativos que têm o texto como o seu principal material de pesquisa, buscando compreender o fluxo da articulação entre o discurso e os demais elementos da prática social (ação e interação, relações sociais, pessoas, mundo atividade material e discurso), em termos de constrangimentos (abuso de poder e dominação de grupos ou pessoas) e possibilidades de emancipação materializados no interior dos eventos discursivos, de modo a responder aos questionamentos sobre o papel do discurso na instauração, manutenção e superação de problemas sociais contextualmente situados.

A compreensão de discurso articulado a outros elementos da prática social fundamenta a ideia de que a linguagem, parte integrante e irreduzível do social, tem efeitos nas práticas e eventos sociais. A linguagem perpassa todos os níveis da vida social, desde os mais fixos / abstratos (estruturas sociais) aos mais flexíveis / concretos (eventos sociais), intermediados pelas práticas sociais. As estruturas são instâncias mais amplas e abstratas do processo social que tanto restringe o agir quanto estabelece possibilidades significativas de ação. Os eventos são as entidades sociais menos estáveis e equivalem às interações imediatas, às situações locais e concretas da vida social. As práticas sociais são formas de produção da vida social;

são modos de ação historicamente situados e socialmente constituídos. As práticas correspondem às instâncias organizacionais que fazem a articulação entre estruturas sociais e eventos.

Conforme Fairclough (2004), transpondo essas reflexões para o plano discursivo temos que no nível de abstração das estruturas sociais a linguagem figura como sistema semiótico (características mais fixas da linguagem), que abarcam manifestações linguísticas tanto verbais quanto não verbais (opções lexicais, gramaticais, semânticas, entre outras). No nível do evento, a linguagem se manifesta como textos particulares, produzidos em contextos e situações específicas, por sujeitos singulares. Entre a estrutura e o evento estão as práticas sociais, que são modos regulares, situados histórica e socialmente, pelos quais agimos e interagimos no mundo mediante recursos sociais que constroem e possibilitam a (inter)ação discursiva (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). As práticas sociais equivalem às ordens de discurso, conceito foucaultiano que foi recontextualizado por Fairclough (2004) para designar o aspecto discursivo de uma rede de práticas sociais e a articulação entre elas.

Na abordagem crítico-discursiva, como a relação entre linguagem e os diferentes elementos das práticas sociais é dialética, nenhum momento é mais importante que outro, e embora o elemento discursivo de uma prática social não se reduza a um elemento não discursivo (relações sociais, por exemplo) cada um deles contém ou internaliza aspectos (potencialidades e coerções externas) do outro: “[...] as relações sociais são em parte discursivas por natureza, o discurso é em parte relações sociais. Eventos sociais são causalmente formados por (redes de) práticas sociais - definem modos particulares de agir [...]” (FAIRCLOUGH, 2004, p. 25, tradução nossa)¹⁴. É esse entendimento de linguagem como um elemento de práticas sociais dialeticamente interconectado aos demais elementos dessas práticas que reserva um lugar especial para as ordens de discurso na ADC.

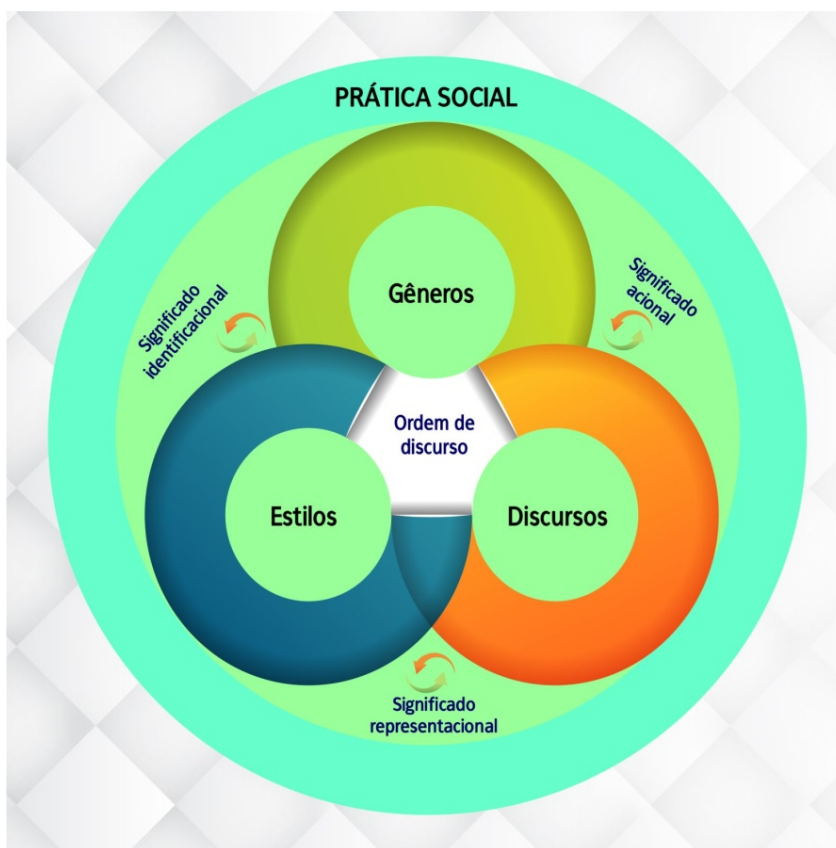
Fairclough (2004) postula que ao utilizar a linguagem nas práticas sociais cotidianas, as pessoas recorrem a maneiras particulares de (inter)agir em eventos sociais, formas de representar o mundo e modos de ser, construir identidades e identificar a si mesmas por meio do discurso. Essas três principais maneiras como o discurso figura simultânea e dialeticamente em práticas sociais correspondem, respectivamente, a *gênero* (modos sociossemióticos de agir), *discurso* (modos sociossemióticos de representar) e *estilo* (modos sociossemióticos de ser), que são os momentos conformadores de uma ordem de discurso. A cada um desses modos de interação entre linguagem e prática social corresponde um tipo de

¹⁴ “[...] social relations *are* partly discursive in nature, discourse *is* partly social relations. Social events are causally shaped by (networks of) social practices – social practices define particular ways of acting [...]”.

significado do discurso em textos, que são denominados na abordagem faircloughiana de *significado acional*, *significado representacional* e *significado identificacional*.

Não obstante a natureza dialética das relações entre os três elementos discursivos de práticas sociais, gêneros, discursos e estilos, são, em princípio, realizados em aspectos específicos em textos. “Gêneros são realizados em significados e formas de ação de textos, discursos em significados e formas representacionais, e estilos em significados e formas identificacionais [...]” (FAIRCLOUGH, 2004, p. 67, tradução nossa)¹⁵. Desse modo, esse linguista britânico sugere uma correspondência entre os três principais elementos que integram o aspecto discursivo de uma rede de práticas sociais (*gêneros*, *discursos* e *estilos*) com os significados do discurso (*acional*, *representacional* e *identificacional*), resultando na conexão *significado acional e gêneros*, *significado representacional e discursos*, *significado identificacional e estilos*. A conexão entre as três instâncias de realização do discurso propostas por Fairclough (2004) é ilustrada na Figura 5, a seguir.

Figura 5 - Conexão entre as instâncias discursivas e os significados do discurso



Fonte: elaboração da autora com base em Fairclough (2004)

¹⁵ “Genres are realized in actional meanings and forms of a text, discourses in representational meanings and forms, and styles in identificational meanings and forms [...]”.

O discurso figura primeiramente, e concretamente, como parte da ação, por meio de distintas formas de (inter)agir discursivamente, isto é, através de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos: entrevista, reportagem, notícias, anúncios, por exemplo. Os textos são produzidos, distribuídos e consumidos no interior de uma prática historicamente situada e socialmente produzida, nível intermediário, relativamente abstrato, e são limitados por relações de poder que, por sua vez, posicionam os atores sociais em relação às representações dos fenômenos sociais, à forma pela qual atuam e constituem identidades pessoais, dependendo das estruturas sociais, que condicionam a ação na prática e por isso são mais abstratas e duráveis.

É por essa razão que Fairclough (2004) afirma que a análise da materialização das práticas discursivas em textos como parte de eventos específicos compreende duas tarefas interligadas: o exame de como os três aspectos do significado (ação, representação e identificação) são realizados nos diferentes traços textuais (vocabulário, gramática, etc.) e da conexão entre o evento social concreto e a prática social mais abstrata, verificando quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e como se articulam no texto.

Os três momentos de ordens de discurso são realizados em propriedades semânticas, gramaticais e lexicais de textos. Isso significa que gêneros, discursos e estilos são materializados em textos reais, que são instâncias concretas de discurso. É justamente por isso que em ADC o texto é a unidade básica de comunicação e elemento mínimo da análise, mas não o único, já que o seu foco de interesse não é a linguagem como estrutura (sistema semiótico), nem como evento (texto), mas também como prática social. Ou seja, análises crítico-discursivas privilegiam o espaço das ordens de discurso como espaço de produção de conhecimento sobre o funcionamento social da linguagem (VIEIRA; RESENDE, 2016).

Para tanto, Fairclough (2004, 2016) em sua perspectiva dialético-relacional propõe com base em diversas abordagens, sobretudo na LSF, o uso de categorias linguístico-discursivas de análise textual relacionadas a maneiras particulares de (inter)agir, representar e identificar(-se) em práticas sociais situadas para mapear as relações dialéticas entre o social e o discursivo, tendo em vista seus efeitos sociais. Considerando o rico arcabouço oferecido pela ADC, abordaremos a seguir, de forma breve, apenas algumas categorias analíticas, priorizando as que serviram de base para as análises dos dados desta pesquisa.

2.2.2.1 Categorias linguístico-discursivas de análise textual em ADC

Como já observado, a relação entre os significados do discurso (acional, representacional e identificacional) e os momentos de ordem de discurso (gêneros, discursos e

estilos) é de natureza dialética. Isso implica, segundo Fairclough (2004), que discursos (significados representacionais) são concretizados em gêneros (significados acionais) e inculcados em estilos (significados identificacionais), e que ações e identidades (gêneros e estilos) são representadas em discursos. Por isso, apresentamos as categorias analíticas segundo cada um dos tipos de significado do discurso a que elas estão mais próximas apenas para fins didáticos, uma vez que uma mesma categoria poderá associar-se a mais de um significado do discurso.

a) Significado acional e gênero

Como vimos, discurso figura em primeiro plano em gêneros, que se referem a tipos de linguagem relacionados a uma atividade social particular, constituindo, segundo Fairclough (2004, p. 65), "[...] o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais [...]"¹⁶. Então, ao analisar um texto focalizando o gênero, o analista deve examinar o modo como o texto figura na (inter)ação social e como contribui para esse processo em eventos sociais concretos. Como modos de interação, gêneros discursivos envolvem necessariamente atividade, pessoas e linguagem. Por isso, o autor referido propõe que a análise sócio-discursiva seja feita em termos de: atividade em que o gênero é produzido e circula, relações sociais implicadas na atividade produzida e as tecnologias de comunicação das quais a atividade depende. Os gêneros estruturam os textos de maneiras específicas. Portanto, uma pergunta que pode nortear a análise dos gêneros discursivos é, segundo Fairclough (2004): o que as pessoas estão fazendo discursivamente e com quais propósitos? Esses propósitos são materializados no que a ADC denomina estrutura geral, organizacional ou genérica. A *estrutura genérica* investiga as características dos gêneros que o texto utiliza e o modo como o texto articula tais gêneros. A análise dessa categoria é valiosa para gêneros mais estratégicos e com propósitos específicos.

Além da estrutura genérica, o significado acional pode ser analisado em textos por meio das categorias da *intertextualidade* e da *coesão*. A noção de *intertextualidade* tem suas raízes nas formulações de Mikhail Bakhtin que enfatizou a dialogicidade da linguagem, partindo do pressuposto de que todo texto é dialógico à medida que responde a outros textos e antecipa respostas, e porque articula diversas vozes (polifonia). Fairclough (2016, p. 119), inspirado nos estudos de Bakhtin (1981, 1997) e Kristeva (1986), afirma que a intertextualidade é “a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros

¹⁶ “[...] the specifically discursal aspect of ways of acting and interacting in the course of social events [...]”.

textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. De modo geral, a intertextualidade resulta na combinação de vozes: a voz de quem profere um enunciado com outras vozes com as quais se articula.

Essa categoria especifica que outros textos e vozes estão presentes ou ausentes na constituição do texto em análise, como isso ocorre, assim como o que essa ausência ou presença tem de significativa. Nessa perspectiva, Resende e Ramalho (2016) observam que um aspecto importante a ser considerado pelo analista no estudo da intertextualidade é a verificação de quais vozes são incluídas e quais são excluídas, ou seja, que ausências significativas são identificadas. Outra questão relevante é averiguar se a relação entre as vozes articuladas é do tipo harmônica, de cooperação ou de tensão entre o texto que relata e o texto relatado, tendo em vista que a representação do discurso não é uma questão meramente gramatical, pelo contrário, é um processo ideológico. Nas palavras das autoras:

Analisar em textos quais vozes são representadas em discurso direto, quais são representadas em discurso indireto e quais as consequências disso para a valorização ou depreciação do que foi dito e daqueles(as) que pronunciaram os discursos relatados no texto pode lançar luz sobre questões de poder no uso da linguagem (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 67).

A análise de vozes particulares em textos específicos oportuniza investigar práticas discursivas existentes na sociedade e a relação entre elas, investigar os níveis de correspondência e o dialogismo que se estabelece entre textos, sinalizando o posicionamento de textos em lutas hegemônicas. Daí a importância dessa categoria em análises de textos. A intertextualidade é a dimensão analítica de grande destaque na TSD, dada a sua fertilidade na análise do discurso, pois que envolve um conjunto diverso de possibilidades, como por exemplo, citações diretas e indiretas (paráfrase).

A *coesão* também associa-se ao significado acional porque está diretamente ligada à composição formal do texto. A análise dessa categoria recai sobre as relações funcionais entre orações, e pode ser útil no exame dos “esquemas retóricos” (**enumeração de ideias, relações de causa e consequência, comparação, gradação, oposição etc.**) em diversos tipos de texto. Com base no arcabouço teórico fornecido por Michael Halliday, Fairclough (2016) distingue três tipos de relação entre orações pelos mecanismos de coesão textual: *elaboração*, *extensão* e *realce*. Na elaboração, uma oração elabora o sentido de outra por meio de uma maior especificação ou caracterização da informação dada, reformulando, esclarecendo ou exemplificando: reafirma, esclarece, refina, exemplifica, comenta (expressões-chave: ‘isto é’,

‘ou seja’, ‘por exemplo’ etc.). Na extensão, uma oração expande o sentido de outra introduzindo algo novo por meio de adição (‘e’, ‘além disso’, etc.), relação adversativa (“mas”, ‘porém’, ‘contudo’ etc.) ou de variação (‘ou’, ‘alternativamente’, ‘em vez de’ etc.). No realce, uma oração realça o significado de outra, qualificando-a pela referência ao tempo, ao espaço, ao modo, à causa ou à condição (‘quando’, ‘se’, ‘para’, ‘porque’, ‘por causa de’ etc.).

Assim como as relações funcionais os marcadores coesivos explícitos na superfície do texto igualmente merecem atenção na análise não só porque determinam a medida em que relações entre orações e períodos são marcadas explicitamente, mas porque existem diferenças significativas entre os tipos de textos pelos tipos de marcadores que eles oferecem. Fairclough (2016), também baseado em Michael Halliday, diferencia quatro tipos principais de marcação coesiva de superfície: *referência*, *elipse*, *conjunção* e *coesão lexical*. Na referência, o texto se refere a uma parte anterior ou antecipa parte do texto que está adiante ou no contexto cultural mais amplo do texto, usando recursos linguísticos tais como pronomes pessoais, demonstrativos e artigos definidos. A elipse refere-se à eliminação de parte do texto ou substituição por outra palavra, realizando um elo coesivo entre as duas partes do texto. A conjunção, por sua vez, é a coesão com palavras e expressões conjuntivas (‘desde’, ‘se’, ‘e’, etc.), assim como ‘adjuntos conjuntivos’ ou ‘conjuntos’ (‘portanto’, ‘além disso’, ‘em outras palavras’ etc.). Já a coesão lexical ocorre por meio da repetição e ligação de palavras e expressões em relações de sentido, como por exemplo, a sinonímia (mesmo sentido) ou a hiponímia (sentido de um inclui o sentido de outro), ou ligação de palavras e expressões que pertencem ao mesmo domínio semântico.

Em suma, o objetivo da análise da coesão é revelar as conexões entre orações e períodos no texto, evidenciando quais marcadores coesivos de relações funcionais são mais usados. A análise da coesão pode ajudar a desvelar se o texto estabelece relações significativas com o contexto cultural mais amplo ou vincula-se a uma lógica de dissimulação de aspectos do mundo. Consequentemente, as formas de coesão das relações que são estabelecidas entre orações podem reforçar sentidos potencialmente ideológicos de texto.

b) Significado representacional e discurso

Em segundo plano, o discurso aparece nas representações que sempre fazem parte das práticas sociais: representações do mundo material, de outras práticas sociais, auto representações etc. Como assinalado, Fairclough (2004) propõe articular o significado representacional de textos com o conceito de discurso, entendido como modo de

representação de aspectos da realidade. O autor esclarece que sobre o termo discurso recaem dois significados: como um substantivo abstrato (“discurso” no singular), que significa linguagem e outros tipos de semiose como elementos da vida social; e como substantivo mais concreto, significando formas particulares de representar um mesmo aspecto do mundo (“discursos” no plural), como o discurso neoliberal e o discurso político da classe trabalhadora.

Um mesmo aspecto do mundo pode ser representado por diferentes discursos que remetem a práticas específicas. Portanto, textos representando uma mesma dimensão da realidade podem articular diferentes discursos, em relações dialógicas harmônicas ou polêmicas. A constituição heterogênea de textos por meio da articulação de diferentes discursos é o que em ADC é chamado de *interdiscursividade*. Enquanto na intertextualidade a ênfase recai sobre a heterogeneidade de vozes e na maneira como são articuladas no texto, na interdiscursividade o foco está nos diferentes discursos articulados e no modo como são articulados no texto.

Assim, a análise interdiscursiva de um texto objetiva, portanto, especificar os tipos de discurso que estão delineados na amostra discursiva - quais aspectos do mundo (‘temas’ centrais) são representados - e na identificação da perspectiva particular pela qual são representados (modo como são articulados). É possível identificar diferentes discursos por meio de características linguísticas distintivas, sendo o vocabulário a mais evidente delas, pois os “discursos [...] ‘lexicalizam’ o mundo de maneiras particulares” (FAIRCLOUGH, 2004, p. 129, tradução nossa)¹⁷, já que ocorrem em contextos específicos.

Além da interdiscursividade, a *representação de eventos / atores sociais* é também uma categoria útil para se acessar o significado representacional em textos. Segundo Vieira e Resende (2016), atores podem ser excluídos de textos ou representados por diversos modos: podem ser incluídos, mas ter sua ação ofuscada ou enfatizada; podem ser representados por atividades desenvolvidas ou enunciados; podem ser referidos por meio de julgamentos acerca do que são ou do que fazem, por exemplo. As várias escolhas representacionais de atores em textos (*personagens sem nome, personalização por nomeação, agregação, generalização e coletivização, impersonalização por especialização, autonomização e instrumentalização* etc.)¹⁸ estão ligadas a realizações linguísticas específicas, contudo os modos pelos quais

¹⁷ “discourses ‘word’ or ‘lexicalize’ the world in particular ways”.

¹⁸ Para saber mais sobre as realizações linguísticas que podem encobrir efeitos de sentido ideológicos em textos direcionamos o leitor para o trabalho de Resende e Ramalho (2016).

atores podem ser representados em textos não estão rigorosamente relacionados a formas linguísticas, mas sim a escolhas socio-semânticas, daí porque o conceito de “ator social”.

Por essa razão, as formas como atores sociais são representados em eventos podem ter implicações ideológicas e, por isso, a análise de tais representações pode ser profícua no desvelamento de ideologias em textos e interações. Nessa categoria, a tarefa do analista é investigar quais eventos e atores sociais são representados, o modo como são representados (incluídos ou excluídos, abstrata ou concretamente), identificar papéis e enquadres nos quais os participantes estão posicionados nos textos, os tipos de processo predominantes (material, mental, verbal, relacional, existencial) e discutir os possíveis efeitos das formas de representação de atores sociais.

Outra categoria de análise do significado representacional que destacamos aqui é a de *significado de palavras*. Nesse aspecto discursivo o foco de análise recai sobre os significados de palavras socialmente destacadas e o seu funcionamento enquanto modo de hegemonia e foco de luta. O modo de usar uma palavra e expressar um significado por meio de palavras tem relevância em estudos discursivos, dado o sentido político que elas podem assumir. Como observa Fairclough (2016, p. 239), as escolhas e decisões sobre os significados das palavras e a lexicalização de significados não são construções individuais, mas “questões que são variáveis socialmente construídas e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos”. Como muitos significados potenciais são instáveis, essa instabilidade pode envolver lutas hegemônicas porque a variação semântica é tida como um fator de conflito ideológico, dado que os significados podem ser política e ideologicamente investidos, dentro de lutas hegemônicas que podem tentar universalizar uma representação particular. Nessa categoria, a ênfase da análise é em palavras-chave que têm significado cultural geral ou local; nas palavras cujos significados são mutáveis; e no significado potencial de uma palavra (estruturação particular de seus significados) como um modo de hegemonia e um foco de luta conflitante.

c) Significado identificacional e estilo

Em terceiro e último lugar, o discurso figura ao lado da constituição de identidades pessoais, configurando o aspecto discursivo das formas de ser denominado em ADC de estilo. Estilos relacionam-se ao modo como as pessoas se identificam e são identificadas em textos. Na medida em que formas identificacionais envolvem efeitos constitutivos do discurso, Fairclough (2004) ressalta que a identificação deve ser vista como um processo dialético em que os discursos são inculcados em identidades, pois significados identificacionais em textos

podem ser vistos como pressupostos representacionais em termos de modos particulares de ser.

A exemplo das demais construções simbólicas, identidades são instáveis e, por isso, expostas a relações de poder e a lutas conflitantes por sua (re)significação. Assim sendo, a ação discursiva de afirmação da identidade no discurso revela conflitos de poder entre grupos assimetricamente posicionados. Se os processos de identificação particulares envolvem posicionamentos ideológicos, podem operar em favor de projetos de dominação, por isso a avaliação é um aspecto importante em teorias, preocupadas com o estudo crítico de relações de dominação e poder. Como toda identidade é uma construção social que sempre acontece em contextos de disputa e poder, uma questão fundamental para a ADC é analisar como se dá o embate discursivo entre identidades (a partir de que, por quem e para que as construções identitárias), haja vista que esse aspecto é determinante do conteúdo simbólico da identidade (RESENDE; RAMALHO, 2016).

Entre as categorias relacionadas ao significado identificacional, cabe destacar a *avaliação*, a *modalidade* e a *metáfora*. Fairclough (2004) concebe a *avaliação* em termos de compromissos que as pessoas assumem em seus textos e conversas que contribuem para a identificação com respeito ao que é desejável ou indesejável, bom ou ruim. O autor parte do pressuposto de que “com o que” as pessoas se comprometem em textos é uma parte importante de como elas afirmam identidades.

As avaliações podem ser materializadas em traços textuais como *afirmações avaliativas*, *avaliações afetivas* e *presunções valorativas*. As *afirmações avaliativas* são declarações que apresentam juízo de valor acerca do que é desejável ou indesejável, bom ou ruim. As afirmações avaliativas podem ser realizadas com elemento avaliativo mais explícito - um atributo, um verbo, um advérbio avaliativo ou um sinal de exclamação - ou menos explícito, apenas pressuposto, isto é, não afirmado. *Avaliações afetivas*, por sua vez, são afirmações explícitas com processos mentais afetivos que envolvem funções psíquicas, como por exemplo, reflexões, sentimentos e percepções. Já as *presunções valorativas*, correspondem a um modo de avaliação mais implícito, sem marcadores relativamente transparentes de avaliação, em que os valores estão mais profundamente inseridos nos textos. Nesse caso, a construção de significado depende não só do que está explícito em um texto, mas também do que está presumido.

Como o processo avaliativo diz respeito a julgamentos ou percepções que manifestam um modo particular de se posicionar diante de aspectos da realidade, a avaliação refere-se a processos de identificação particulares e, por esse motivo, é sempre parcial e subjetiva. A

análise da avaliação em ADC ajuda a perceber se tais processos atuam ideologicamente a serviço das relações de dominação e poder implicadas no problema social analisado. Por isso, o estudo da avaliação em práticas discursivas deve examinar os valores com os quais o autor se compromete e com o modo como esses valores são realizados: como afirmações avaliativas, afirmações com processos mentais afetivos ou valores presumidos.

A categoria da *modalidade* também é vista na ADC em termos do quanto os autores se comprometem em textos. Porém, na modalidade o foco da análise recai sobre o quanto as pessoas se comprometem quando fazem afirmações, perguntas, reivindicações ou propostas a respeito do que é verdadeiro e do que é necessário. Para (FAIRCLOUGH, 2004), a modalidade é importante na construção discursiva de identidades, tanto pessoais (personalidades) quanto sociais, no sentido de que aquilo com que uma pessoa se compromete é uma parte significativa do que ela é. O grau de comprometimento com a verdade na forma como representamos o mundo é uma parte de como nos identificamos e de como nos relacionamos com o mundo e com as outras pessoas com as quais interagimos: as identidades são relacionais.

Fairclough (2004) distingue, num primeiro momento, *modalidade epistêmica* e *modalidade deôntica*. A primeira diz respeito ao comprometimento do autor com a verdade e a segunda está relacionada ao comprometimento com a obrigatoriedade e a necessidade. Em momento posterior, ele sugere a *modalidade categórica*, como uma categoria ampla de modalidade que inclui asserções positivas e negativas, e mais tarde acrescenta outra distinção entre dois tipos de modalidade: *modalidade objetiva* e *modalidade subjetiva*. No primeiro caso a base subjetiva do julgamento está implícita, podendo não ficar claro o ponto de vista representado e no segundo o comprometimento do autor/falante com suas proposições fica explícito.

A realização linguística mais comum da modalidade são os verbos auxiliares modais ('dever' – obrigação moral; 'poder' – permissão, possibilidade; 'poder' – capacidade etc.), o tempo verbal e os advérbios modais ('provavelmente', 'possivelmente', 'obviamente', 'definitivamente' etc.). Entretanto, Fairclough (2016) ressalta que além dessas possibilidades, existe ainda uma gama de formas de manifestação de vários graus de afinidade, como por exemplo, indeterminações ('uma espécie de', 'um pouco', 'ou uma coisa assim' etc.), padrões de entonação e fala hesitante.

A modalidade é uma importante dimensão discursiva. Uma medida da sua importância é que as escolhas de modalidade nos textos podem ser significativas não apenas em termos de identificação, mas também em termos de ação, relações sociais e representação, evidenciando

mais uma vez que os três principais aspectos do significado nos textos (ação, representação e identificação) são dialeticamente relacionados, especialmente nessa categoria analítica. O uso da modalidade objetiva, em específico, frequentemente implica alguma forma de poder e dominação, o que sugere uma relação entre modalidade e hegemonia. Desse modo, a investigação da modalidade em práticas discursivas deve analisar o significado relativo da modalidade para as relações sociais no discurso e o controle das representações da realidade (FAIRCLOUGH, 2004, 2016).

Por fim, a última categoria a ser destacada é a *metáfora*. As metáforas estão inseridas na vida cotidiana e penetram em todas as formas de linguagem e em todos os tipos de discurso, assim como no pensamento e na ação. Nesse sentido, Fairclough (2016, p. 250) afirma que os conceitos metafóricos “estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e de crença, de uma forma penetrante e fundamental”. Por meio de metáforas as pessoas constroem identidade pessoal e social, estabelecem relações, enfim, constroem a realidade, de acordo com experiências (física e cultural) particulares. A metáfora consiste essencialmente em gerar a transferência do significado de uma palavra para outra, através de comparação não claramente explícita.

Segundo Resende e Ramalho (2016), é possível compreender aspectos de um conceito em termos de outro, no caso das *metáforas conceptuais* (p. ex., “tempo é dinheiro”). Os conceitos também podem ser organizados em termos de uma orientação espacial não arbitrária, baseada na experiência física e cultural, através de *metáforas orientacionais* (p. ex., “hoje estou me sentindo para baixo”). A experiência física com objetos também fornece a base para uma variedade de *metáforas ontológicas*, que são formas de compreender nossas experiências com eventos, atividades, emoções, ideias, em termos de objetos e substâncias. As metáforas ontológicas permitem a racionalização de experiências abstratas por meio da quantificação e identificação de seus aspectos, causas e consequências (p. ex., “precisamos combater a inflação”).

Conceitos metaforicamente estruturados moldam significados identificacionais em textos, uma vez que, segundo Fairclough (2016), ao selecionar uma metáfora para significar aspectos da realidade num universo de outras possibilidades metafóricas, o enunciador compreende sua realidade e a identifica de maneira particular, ainda que orientada por aspectos culturais. Daí a importância dessa categoria na análise do significado identificacional em textos. Assim, o autor referido orienta que a análise do discurso com foco nas construções metafóricas deve caracterizar as metáforas usadas em amostra discursiva, identificando os fatores (sociais / culturais, ideológicos etc.) que determinam a escolha das metáforas.

No Quadro 3 a seguir apresentamos uma síntese das principais categorias para análise crítica textualmente orientada, destacando, além do objetivo, algumas das perguntas formuladas por Fairclough (2004) que podem nortear a escolha de categorias em estudo particular, recorrendo também aos estudos de Vieira e Resende (2016).

Quadro 3 - Categorias linguístico-discursivas para análise crítica de textos

CONEXÃO SIGNIFICADOS / ORDENS DE DISCURSO	CATEGORIAS ANALÍTICAS	OBJETIVOS	PERGUNTAS SOBRE O TEXTO EM ANÁLISE
Acional / Gêneros	Estrutura genérica	Investigar as características dos gêneros que o texto utiliza e o modo como o texto articula tais gêneros.	O texto se situa em uma cadeia de gêneros? O texto é caracterizado por uma mistura de gêneros? Que gêneros o texto articula (em termos de atividade, relações sociais, tecnologias de comunicação)?
	Intertextualidade	Especificar o que outros textos estão delineando na constituição do texto que está sendo analisado, e como isso ocorre.	De outros textos/ vozes relevantes, quais são incluídos? Quais são significativamente excluídos? Como outras vozes são incluídas? São atribuídas? Se sim, especificamente ou não especificamente? As vozes atribuídas são relatadas diretamente (citação) ou indiretamente? Como outras vozes são tecidas em relação à voz do/a autor/a e em relação umas com as outras?
	Coesão	Mostrar como as orações e os períodos estão conectados no texto.	Quais são as relações semânticas predominantes entre períodos e orações (causa – razão, consequência, propósito; condicional; temporal; aditiva; elaborativa; contrastiva/concessiva)? Há relações semânticas em nível mais alto entre partes maiores do texto (por exemplo, problema solução)? As relações gramaticais entre orações são predominantemente paratáticas, hipotáticas ou encaixadas? Há relações particularmente significativas de equivalência e diferença construídas no texto?
Representacional / Discursos	Interdiscursividade	Especificar os tipos de discurso que estão delineados na amostra discursiva e o modo como são articulados.	Que discursos são articulados no texto e como são articulados? Há uma mistura significativa de discursos? Quais são os traços que caracterizam os discursos articulados (relações semânticas entre palavras, colocações, metáforas, presunções, traços gramaticais)?
	Representação de eventos / atores sociais	Investigar quais eventos e atores sociais são representados, o modo como são	Que elementos dos eventos sociais representados são incluídos ou excluídos? Que elementos incluídos são mais salientes? Quão abstrata ou concretamente os

		representados e os tipos de processo predominantes.	eventos são representados? Como os processos são representados? Quais são os tipos de processo predominantes (material, mental, verbal, relacional, existencial)? Há instâncias de metáfora gramatical na representação de processos? Como atores sociais são representados (ativado/ passivado, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/genérico)? Como tempo, espaço e a relação entre ‘tempos espaços’ são representados?
	Significado de palavras	Enfatizar as palavras-chave que têm significado cultural geral ou local, as palavras com significado variável e mutável, e o significado potencial de uma palavra como um modo de hegemonia e um foco de luta conflitante.	Quais as palavras-chave que têm significado cultural geral ou local? Quais as palavras-chave que têm significado variável e mutável? Como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas?
Identificacional / Estilos	Avaliação	Examinar os valores com os quais o(a) autor(a) se compromete e o modo como esses valores são realizados.	Com que valores (em termos do que é desejável ou indesejável) o/a autor/a se compromete? Como valores são realizados – como afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deonticas, afirmações com processos mentais afetivos, valores presumidos?
	Modalidade	Determinar padrões no texto quanto ao grau de afinidade expressa com proposições, por meio da modalidade.	Como os autores se comprometem em termos de verdade (modalidades epistêmicas)? Em termos de obrigação e necessidade (modalidades deonticas)? Em que extensão as modalidades são categóricas (afirmação, negação etc.)? Em que extensão são modalizadas (com marcadores explícitos de modalidade)? Que níveis de comprometimento observam-se (alto, médio, baixo) quando há marcadores explícitos de modalidade? Quais são os marcadores de modalidade (verbos modais, advérbios modais etc.)?
	Metáfora	Caracterizar metáforas usadas na amostra discursiva, em contraste com metáforas usadas para sentidos similares em outro lugar, e determinar que fatores (cultural, ideológico, etc.) determinam a escolha da metáfora.	Quais são os tipos predominantes de troca (troca de atividade ou de conhecimento) e funções da fala (afirmação, pergunta, demanda, oferta)? Que tipos de afirmação há (afirmações de fato, previsões hipotéticas, avaliações)? Há relações ‘metafóricas’ entre trocas, funções da fala ou tipos de afirmação (por exemplo, demandas que aparecem como afirmações, avaliações que aparecem como afirmações factuais)? Qual é o modo gramatical predominante (declarativo, interrogativo, imperativo)?
	<i>Ethos</i>	Reunir características	Que modelos e discursos são empregados

		que contribuem para a construção do “eu”, ou de identidades sociais.	para constituir a subjetividade (identidade social, ‘eu’) dos participantes de interações? Como interagem e identificam a si e aos outros no contexto interativo?

Fonte: Adaptado de Fairclough (2004, 2016) e Vieira e Resende (2016)

Vieira e Resende (2016) esclarecem que em ADC a escolha de categorias para a análise de um texto não pode ser feita *a priori*. O número de categorias a ser aplicado na análise é sempre uma consequência do próprio texto analisado, do objetivo da análise, da natureza do trabalho analítico, das questões que norteiam a investigação, como também da extensão do texto a ser analisado. Para objetos analíticos muito extensos, pode ser inviável a aplicação de muitas categorias e mesmo para textos mais curtos, em geral se escolhem algumas categorias relacionadas aos aspectos do texto que se deseja explorar em termos de ação, representação e identificação.

Apesar do conceito de prática social estar presente na abordagem faircloughiana observa-se no modelo tridimensional a centralidade do discurso como foco predominante da análise. Em enquadre apresentado em parceria com Lilie Chouliaraki, em 1999, Norman Fairclough faz um refinamento teórico-metodológico e amplia a discussão sobre mudança social e sobre o papel social e político que a linguagem e a representação desempenham na sociedade contemporânea. A seguir apresentaremos o enquadre de Chouliaraki e Fairclough (1999) para a análise de discurso.

2.2.3 O enquadre de Chouliaraki e Fairclough: discurso como um momento de práticas sociais

A base fundamental do enquadre analítico de Chouliaraki e Fairclough (1999) é a concepção de vida social como constituída de (redes de) práticas, entendidas como “formas habituais, ligadas a espaços e tempos particulares, pelas quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para atuarem juntas no mundo”¹⁹ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21, tradução nossa). Práticas são constituídas ao longo da vida social, incluindo todas as formas de produção inerentes aos domínios especializados, seja ele econômico, social, político, cultural ou cotidiano.

Nessa abordagem as três dimensões analíticas - texto, prática discursiva e prática social - são mantidas, mas com o fortalecimento da análise da dimensão da prática social, que passou a ser mais privilegiada que no modelo tridimensional. Houve entre os dois modelos

¹⁹ “habitualized ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world”.

um deslocamento do discurso para a prática social, isto é, o discurso perdeu a centralidade na análise e passou a ser visto como *um* momento das práticas sociais, dialeticamente relacionado a outros elementos sociais igualmente importantes, quais sejam: *atividade material* - inclui as ações não semióticas produzidas durante a prática; *relações sociais* - relações de poder e luta hegemônica a serviço do estabelecimento, manutenção ou transformação dessas relações; *fenômeno mental* - crenças, valores e desejos dos atores sociais, ou seja, formas de representação de aspectos do mundo, que se orientados para a sustentação das relações desiguais de dominação e poder (ideologia), colaboram para a hegemonia.

Resende e Ramalho (2016) destacam a importância desse movimento descentralizador nas análises empíricas, principalmente no que toca ao foco na dialética e ao caráter emancipatório dos estudos em ADC. Na avaliação das referidas autoras, o modelo analítico de Chouliaraki e Fairclough (1999) é mais complexo que a abordagem tridimensional e contribui para a expansão do caráter emancipatório da disciplina por três razões: a) é mais transdisciplinar e, por isso, permite maior abertura nas análises; b) suscita mais interesse na análise de práticas sociais conflituosas oriundas de relações de poder e dominação; e c) apreende melhor a articulação entre discurso e outros elementos (incluindo os não discursivos) na formação de práticas sociais.

Chouliaraki e Fairclough (1999) explicam que embora a linguagem e as semioses sejam foco de interesse da ADC, a sua centralização seria problemática para uma abordagem que se propõe dialética. Na análise crítico-discursiva o mundo social é concebido como um sistema aberto, constituído de (redes de) práticas sociais, cujos elementos, em relações de articulação e internalização, constituem os diferentes *momentos da prática* (atividade material, fenômeno mental, relações sociais e os discursos que constituem as práticas). Nessa perspectiva, nenhum dos momentos da prática é mais importante do que outro, pois eles se articulam dialeticamente, de modo que cada um internaliza aspectos dos demais sem se reduzirem um ao outro.

Esse movimento de articulação entre os momentos da prática assegura à hegemonia um estado de relativa permanência, que pode ser melhor compreendido em termos da distinção entre *conjuntura*, *estruturas* e *eventos*. A *conjuntura* é “um conjunto relativamente estável de pessoas, materiais, tecnologias e práticas - em seu aspecto de permanência relativa - em torno de projetos sociais específicos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22)²⁰.

²⁰ “a relatively stable set of people, materials, technologies and practices - in their aspect of relative permanence - around specific social projects”.

Estruturas são condições históricas mais abstratas e estáveis da vida social, mas que podem ser lentamente transformadas por ela. *Eventos* equivalem aos acontecimentos imediatos, locais mais concretos e menos estáveis da vida social. A conjuntura está no nível das práticas sociais, no nível intermediário entre as estruturas, mais estáveis, e os eventos, menos estáveis. Em análise crítico-discursiva, as estruturas correspondem ao nível de abstração das línguas, as práticas sociais equivalem às ordens de discurso e os eventos se equiparam aos textos.

No enquadre de Chouliaraki e Fairclough (1999) o objetivo é investigar mecanismos discursivos e seus efeitos potencialmente ideológicos em práticas sociais particulares, refletindo sobre possíveis formas de superar relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas por (sentidos de) textos. Os referidos autores apresentam uma proposta para a explanação crítica de problemas sociais contendo cinco etapas fundamentais que conjugam análise social e discursivamente orientada: a) percepção de um problema com aspectos semióticos; b) identificação de obstáculos para que o problema seja superado; c) investigação da função do problema na prática; d) verificação das possíveis maneiras de ultrapassar os obstáculos; e e) reflexão sobre a análise. Esse arcabouço teórico-metodológico da ADC está representado no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Enquadre de Chouliaraki e Fairclough (1999) para ADC

Etapas 1 - Percepção de um problema social
• atividade • reflexividade
Etapas 2 - Identificação de obstáculos a serem superados
a) análise da conjuntura (b) análise da prática particular (i) práticas relevantes (ii) relações do discurso com outros momentos de práticas (c) análise de discurso (i) análise estrutural (ii) análise interacional
Etapas 3 - Investigação da função do problema na prática
• avaliar aspecto problemático (conflitos de poder)
Etapas 4 - Verificação das possíveis maneiras de superar os obstáculos
• explorar possibilidades de superação
Etapas 5 - Reflexão sobre a análise
• avaliar limites e alcances da pesquisa

Fonte: elaboração da autora com base em Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60)

Dado o caráter crítico desse modelo teórico-metodológico, as pesquisas orientadas pela ADC partem da *percepção de um problema social* a ser desvelado que, via de regra, funda-se em relações assimétricas de poder e dominação e, por isso, exige soluções e atitudes emancipatórias. Toda prática tem uma dimensão reflexiva, uma vez que as pessoas geram representações de suas ações. Em outros termos, os atores sociais sempre realizam uma atividade reflexiva à medida que agem. Nessa perspectiva, a reflexividade é um processo sociocognitivo constitutivo das práticas e fator de conflito social já que as construções reflexivas podem ser orientadas para a sustentação das relações de dominação e poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Definida a preocupação de pesquisa, o passo seguinte da apreciação crítica é o diagnóstico do problema para *identificação de obstáculos a serem superados*, isto é, de elementos da prática social que sustentam o problema. Três tipos de análise operam juntos nesta etapa: *análise da conjuntura*, *análise da prática particular* e *análise de discurso*. Na *análise da conjuntura*, investigam-se as redes de práticas em que o problema semiótico se localiza ou das quais ele decorre; a *análise da prática particular* investiga os momentos da prática focalizados no discurso, enfatizando as relações dialéticas entre discurso e outros momentos essencialmente não discursivos; a *análise de discurso* examina detalhada e intensivamente as conexões entre mecanismos discursivos e o problema em foco; a análise é orientada, simultaneamente, para a estrutura, isto é, para os recursos sociais (ordens de discurso), articulando os aspectos semióticos das práticas sociais (gêneros, discursos e estilos), que possibilitam e constroem a interação, bem como para a interação discursiva, que inclui a análise linguística das maneiras como esses recursos são articulados em textos e sua relação com a prática social (FAIRCLOUGH, 2004; VIEIRA; RESENDE, 2016). A análise crítica de textos como elementos de práticas sociais é, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), um processo complexo que conjuga *compreensão*, que envolve descrição e interpretação de propriedades de textos, e a *explicação*, que inclui análise do texto como material empírico à luz de um arcabouço teórico particular.

No terceiro passo da análise o foco é avaliar a *função do problema na prática*, por meio da identificação de mecanismos ideológicos que sustentam o aspecto problemático (conflitos de poder) em práticas particulares. O passo seguinte é *explorar as possíveis maneiras de ultrapassar os obstáculos* identificados na fase anterior por meio do desvelamento das vulnerabilidades da estrutura hegemônica, tendo em vista a mudança social. Por fim, dada a postura crítica e emancipatória da ADC, a pesquisa deve promover uma

reflexão sobre a análise e sua contribuição para a mudança social, avaliando seus limites e alcances assim como suas contribuições para estudos futuros.

Partindo da percepção de um problema social e da análise de sua conjuntura, o enquadre de Chouliaraki e Fairclough (1999) evidencia a preocupação dos seus autores em oferecer um modelo analítico amplo que focalize não apenas as relações de articulação entre os diferentes momentos da prática, mas também entre redes de práticas sociais interligadas e no interior do discurso, entre gêneros, discursos e estilos utilizados, bem como as maneiras como esses elementos das ordens de discurso são articulados em textos, situando a análise textual na interface entre ação, representação e identificação, os três principais aspectos do significado do discurso em textos abordados anteriormente, de modo a identificar conexões entre práticas sociais e escolhas linguísticas para um mapeamento das relações de dominação e poder, bem como de possibilidades de emancipação. É justamente esse movimento que combina teoria e material empírico para analisar (sentidos de) textos tendo em vista seus efeitos sociais que caracteriza a análise discursiva como explanatória.

2.3 A DOCÊNCIA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL E SUA COMPLEXIDADE: DOS PORQUÊS DA EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Por que é tão importante investir em formação de professores? A sociedade atual é notabilizada por grandes mudanças na produção e difusão do conhecimento e na propagação da informação, cujo acesso é viabilizado pelos meios de comunicação, pelas novas tecnologias informatizadas e as ferramentas de mídias sociais. Com o crescente desenvolvimento da sociedade e a multiplicação das possibilidades de acesso à informação, a educação ocupa lugar de destaque, sendo provocada a dar resposta às novas demandas sociais desencadeadas por um mundo em rápida transformação.

Nesse cenário, aumentam os desafios impostos ao sistema educacional para democratizar as instituições educativas e universalizar a educação, de modo a garantir a todas as pessoas o acesso à escolarização e ao conhecimento, preparando-as para a inserção no novo contexto sociopolítico e econômico. Sob essa perspectiva, a escola, instituição social responsável pela educação dos sujeitos, é induzida a comprometer-se com processos de ensino e de aprendizagem fundados na consolidação de práticas educativas que ultrapassem a mera transmissão de informações e gerem novas possibilidades para que todos os estudantes tenham acesso a aprendizagens significativas e superem desvantagens sociais.

Como bem expressa Pimenta e Lima (2012), o grande desafio imposto à escola por esse novo contexto social é educar todos os indivíduos, assegurando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para atender às exigências da sociedade contemporânea. Tal objetivo exige dos professores o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e de aprendizagem, em face da insuficiência dos mecanismos que promovem apenas a acumulação e reprodução do conhecimento, de forma a tornar a escola uma conquista verdadeiramente democrática.

As imposições da sociedade contemporânea colocam novas responsabilidades aos professores, pois eles precisam incorporar métodos de ensino modernizados e novas tecnologias ao cotidiano escolar, uma vez que os alunos trazem uma infinidade de informações e conhecimentos provenientes do mundo globalizado e tecnológico, tornando o trabalho docente altamente complexo. Essa situação requer, cada vez mais, que o professor esteja preparado para desenvolver uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento atual, à ambiência cultural (global, nacional e local) e às características psicobiológicas e sociais do alunado que condicionam o trabalho docente (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Isso significa que a execução da atividade docente depende não apenas de conhecimentos e de capacidades técnicas ou cognitivas, mas também de disposições subjetivas, haja vista que o ensino é um trabalho interativo e significativo, ou seja, as tarefas desenvolvidas numa sala de aula se originam das relações entre os atores sociais que interagem uns em função dos outros: professor e alunos. Considerando que o docente lida com a coletividade de alunos (e também com “o outro coletivo”), as interações em classe são regidas também por dimensões ontológicas, diversificando as responsabilidades dos professores e ampliando suas tarefas para além do domínio cognitivo. Como assinala Contreras (2012), a profissionalidade docente supõe também um compromisso moral do professor, que reside em transformar o contexto em que se encontra, superando contradições e dilemas, ou mantê-lo, encontrando argumentos que justifiquem a sua posição. Em suas palavras:

O professor ou professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em relação com os alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc. (CONTRERAS, 2012, p. 87).

O referido autor observa que esse compromisso ético do professor requer atribuição de sentidos aos valores educativos, os quais podem ser modificados e adaptados de acordo com as novas circunstâncias e o perfil do alunado, exigindo melhoria contínua da prática docente.

Caetano (2015) também justifica a dimensão moral da profissão de professor em virtude da indissociabilidade entre a docência e a ética, haja vista que no trabalho docente é inevitável a relação direta e constante com pessoas concretas, não lhe sendo possível furtar a esse envolvimento pessoal. Nesse sentido, a autora argumenta que uma profissão que se define como educativa não se pode alhear da sua principal função que é formar aqueles para os quais se direciona. E essa formação “sempre se estende para além dos conteúdos que ensina e que através dos seus objetivos, temáticas e formas veicula valores e promove processos individuais e colectivos de aprendizagem e desenvolvimento a nível ético-moral” (CAETANO, 2015, p. 69). Ou seja, a docência enquanto profissão de interações humanas é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valores, crenças, ideologias e relações de poder, visto que cada professor adere a valores éticos e normas deontológicas por meio dos quais interpreta e impõe sentido à sua prática em função das significações que privilegia (CHOURIALAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2004, 2016; FOUCAULT, 2014, 2017; TOMPSON, 2011, 2014).

A esse respeito, Lessard e Tardif (2014) argumentam que o discurso dos professores tem certa superioridade em relação aos discursos dos alunos e, desse ponto de vista, a comunicação pedagógica é sempre “desequilibrada” e envolve relações de poder: “[...] ensinar não é apenas dizer alguma coisa, é também dizê-lo de certa maneira, em função dos códigos linguísticos e culturais; esse discurso também manifesta, em suas formas de expressão, o domínio de um certo nível de linguagem” (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 251). O fato de trabalhar com a coletividade coloca o professor em confronto com problemas e dilemas éticos ante os alunos, como por exemplo, a equidade de tratamento, tolerância e respeito ao diferente, o que exige opções éticas e políticas. Logo, a dimensão ética está no cerne do trabalho docente, o que torna a profissão do professor ainda mais complexa, como também observa Estrela (2010).

Nessa direção, Tedesco (2001) observa que o sentido ético e a dimensão política do trabalho docente são os dois pilares da identidade do professor. Por isso, ele precisa se engajar com o projeto da educação e acreditar na capacidade de todos os aprendizes, incluindo os que são oriundos das classes sociais menos favorecidas econômica e socialmente, que muitas vezes tem na escola pública a única possibilidade de libertação. E não pode haver educação verdadeiramente humanizadora se não tiver em conta a complexa constituição do homem, ser

dotado de uma personalidade subjetiva e pertencente a uma sociedade histórica e culturalmente determinada. Por isso mesmo, não se pode desprezar os aspectos subjetivos nos processos educacionais.

No tocante à dimensão subjetiva do desenvolvimento profissional docente, Severino (2003) observa que é na ação dos professores e demais profissionais da escola que a educação, prática social de intervenção mais abrangente, ganha força e realidade histórico-social, alcançando outros espaços da vida social. Para o autor, ainda que as condições objetivas (estrutura das instituições socioeducacionais, por exemplo) sejam essenciais, a eficácia do processo educativo não prescinde das condições subjetivas da interação entre professor e alunos e entre os alunos em si, mediação de cunho eminentemente pessoal. É nessas interações que a prática real da docência (trabalho objetivo do professor) ganha materialidade. “As mediações objetivas pressupõem, para ser eficazes, a participação subjetiva intencionalizante do educador” (SEVERINO, 2003, p. 73). É exatamente no trabalho estruturado em torno de fenômenos interativos e significativos que reside a complexidade da docência e a importância de investimento na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Decerto, o profissional de toda e qualquer área precisa ser dotado das qualidades necessárias para o convívio social baseado no respeito pela dignidade das outras pessoas. Todavia, como advertem Gatti *et al.* (2019), o trabalho com as práticas docentes envolve aspectos subjetivos em maior proporção do que outras profissões, pois se realiza por meio de relações e processos de intercomunicações (pessoais, grupais e institucionais) por amplo período, em que intersubjetividades se cruzam, e os resultados alcançados no ensino não podem ser traduzidos em efeitos ou medidas mais concretas havendo sempre certo grau de incerteza associado a essa ação pedagógica. Daí a maior complexidade da função social da escola e do trabalho do professor. E a compreensão desta complexidade só é possível mediante o conhecimento.

Por isso, impõem-se, de um lado, grandes desafios para as políticas educacionais, principalmente, no campo da formação e valorização docente, exigindo esforço constante de todos os envolvidos com a educação - os governantes, o coletivo da escola e a sociedade civil organizada - e, por outro, o empenho dos professores na exploração exaustiva dos recursos do conhecimento na busca dos princípios mais relevantes que deem significação aos seus projetos (SEVERINO, 2003).

Nessa mesma linha de pensamento, García (2013) observa que no atual contexto a formação é prioritária e se apresenta como instrumento com grande potencialidade para

democratizar o acesso à cultura, à informação e ao trabalho, justificando, portanto, a necessidade crescente de investimento em formação de professores. Esse autor ressalta que profissões são aprendidas e a docência é uma profissão e, assim como em outros ofícios, é preciso assegurar que as pessoas que atuam nesse campo desenvolvam saberes profissionais. Sob essa perspectiva, a formação docente apresenta-se como uma ação fundamental, visto que para acompanhar as mudanças do novo contexto social e responder aos desafios por ele impostos, exige-se um profissional da educação cada vez mais preparado para produzir conhecimentos, usar metodologias de ensino inovadoras e inserir-se nas decisões e na gestão da escola e dos sistemas educacionais.

Pimenta e Lima (2012) também ressalta que na sociedade atual a análise crítica da transformação das informações em conhecimento é tarefa para ser executada primordialmente pela escola e o professor, profissional que deve ser preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, o que pressupõe sólida formação. Nos termos da autora: “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 14, grifos da autora), cuja construção se dá nos processos formativos. O professor colabora com seus saberes, seus valores, suas experiências na complexa função de melhorar a qualidade social da educação.

Nesse veio, introduzimos o pensamento de Pacheco e Flores (1999) que ao caracterizarem o processo de aprender a ensinar com base no itinerário formativo do professor, enfatizam que o aprender a ensinar constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que envolve um conjunto variado de aprendizagens e de experiências em diferentes etapas formativas. Asseveram que o professor não nasce professor, nem se vincula à profissão pela mística do sacerdócio ou pela ideia do artístico: o seu percurso formativo deve incluir processos de aprendizagens contínua, formal e não formal. Desse modo, os referidos autores reforçam a complexidade e a natureza multifacetada da aprendizagem do ensino, apontando para a necessidade de investimento na formação docente.

A formação é imprescindível porque os professores se relacionam com a garantia do direito fundamental à educação, processo dinâmico e aberto e, por isso, são chamados a enfrentar e repensar continuamente a dimensão ética da profissão e reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural, que só se efetiva à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (ESTRELA, 2010; PIMENTA; LIMA, 2012). Entendendo

que a educação é basilar no mundo contemporâneo e que a mudança educacional passa necessariamente pelos professores, é imperativo investir na formação (inicial e continuada) e valorização desses profissionais.

Em seu estudo longitudinal realizado em escolas norte-americanas, Goodson (2008) também argumenta que as reformas educativas são mais bem sucedidas quando levam em conta os “empenhamentos pessoais como fonte de inspiração (pois uma reforma funciona melhor quando os professores a assumem como parte integrante dos seus projectos pessoais e profissionais) e, simultaneamente, enquanto objectos necessários da própria reforma [...]” (GOODSON, 2008, p. 170). Isto implica que nenhuma mudança pode ser introduzida sem que o seu significado seja compartilhado. E o significado tem dimensões cognitivas (conhecimento) e afetivas (moral) e ambas devem ser cultivadas e conectadas nesse processo. A mudança substancial exige que todos os agentes estejam comprometidos com o processo de transformação. Portanto, é preciso apoiar os docentes para que possam assumir as mudanças como suas.

Sob essa mesma ótica, Gatti (2016) observa que é fundamental cuidar dos professores para se pensar em mudanças educacionais com vista à construção de uma sociedade mais justa. Isso implica em investimentos em uma formação docente mais consistente, filosófica e metodologicamente alicerçada, buscando alcançar uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Essa visão humanista que associa o direito à educação à dignidade, justiça social, inclusão e diversidade reforça a compreensão de que a educação deve ser um bem público e um direito humano fundamental, base da efetivação de outros direitos. Garantir uma educação equitativa que promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, expressa o compromisso com uma educação de qualidade que promova a melhoria dos resultados de aprendizagem. E como observam Gatti *et al.* (2019), a qualidade da educação passa, necessariamente, por professores bem qualificados e empenhados com o enfrentamento de todas as formas de exclusão e marginalização, indicando claramente o sentido das políticas e programas educacionais.

Portanto, podemos concluir que a formação docente é uma necessidade imperativa porque há uma íntima relação entre educação e mudança social e os professores são profissionais essenciais nesse processo devido à complexidade do fenômeno educativo, à diversidade dos estudantes e aos dilemas morais e culturais. Em conformidade com o pensamento de Sacristán (2000), sem professor não há educação, portanto, a qualidade dos professores é o limite da qualidade da educação. Em suas palavras:

São precisos professores bem cultos, dotados de sensibilidade e de *bom senso pedagógico*, adequadamente selecionados, continuamente *aperfeiçoados*, profissionalmente *motivados*, que possam viver com *dignidade* da sua profissão e que se sintam política, familiar e socialmente *apoiados* na sua missão, para se, poderem alcançar sistemas educativos de qualidade (SACRISTÁN, 2000, p. 107, grifos do autor).

Reiteramos que é necessário ter claro que não se pode perder de vista que a mudança educacional não depende unicamente do empenho individualizado dos professores. Como bem advertem Escudero e Trillo (2017), os docentes e sua formação não podem ser tomados de forma isolada, independentemente de outros agentes e fatores contextuais. É preciso levar em consideração as condições reais do sistema educacional, da escola pública, dos docentes e demais profissionais. A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas que promovam a formação dos professores e a valorização da profissão docente, o que sugere investimentos em desenvolvimento profissional (formação inicial e continuada consistentes), construção de uma carreira digna, salários justos e condições de trabalho adequadas, mecanismos de atratividade à carreira e ações de apoio aos professores iniciantes, além de outras medidas necessárias à manutenção de profissionais bem qualificados na docência.

De outro lado, é importante também ter clareza que a utilização de instrumentos legais originários das reformas políticas por si só não produzem a mudança educativa; são apenas potenciais, isto é, normativos e protótipos de inovação, nas palavras de Canário (1999, 2003, 2006). A sua materialização em inovações concretas só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos atores sociais que atuam no coletivo da escola, complementa o referido autor. Em última análise, só há mudança efetiva se houver produção de inovação na escola.

Em síntese, retomando a pergunta inicial, oferecemos a seguinte resposta: é necessário investir em formação de professores porque vivemos num mundo em mutação, marcado pela provisoriidade do conhecimento, exigindo dos professores uma aprendizagem sólida e qualificada ao longo da vida (DELORS, 2012) que lhes assegure condições de enfrentar os inúmeros desafios impostos pelo novo contexto social. Como sublinha Hargreaves (2003), a sociedade atual, conhecida como sociedade do conhecimento, é uma sociedade da aprendizagem. E num mundo em constante mudança em que o conhecimento e a informação se expandem e circulam rapidamente, os professores precisam se desenvolver pessoal e profissionalmente para lidarem com as novas exigências. Logo, a docência requer formação permanente para que possa responder adequadamente às demandas procedentes de uma realidade em constante transformação.

E como deve ser a formação do professor que atua na Educação Básica de modo que ele possa responder a todas as dimensões da sua prática (técnica, política, moral e ética) e produzir mudanças efetivas na escola? Segundo Zeichner (1983), uma forma de pensar em alternativas de formação de professores é em termos de conceito de paradigmas. Os paradigmas educacionais, segundo o autor, podem ser pensados como “uma matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e os propósitos da escolarização, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão configuração específica às práticas de formação de professores” (ZEICHNER, 1983, p. 3, tradução nossa)²¹. Porquanto, os modelos teóricos priorizados vão influenciar de modo decisivo na escolha dos conteúdos, métodos e estratégias que serão utilizados nas práticas formativas e na ação docente.

Existem na literatura especializada diversas tendências e perspectivas conceituais para análise da formação e das práticas dos professores, produzidas ao longo da história, que por estarem fundadas em bases epistemológicas diferentes, dialogam com concepções de sociedade, homem, educação e docência também distintas. É consenso entre a maioria dos estudiosos (CONTRERAS, 2012; NÓVOA, 2014a, 2014b; PÉREZ-GÓMEZ, 1998; PERRENOUD, 1997; PIMENTA, 2002; SACRISTÁN, 1998a, 1998b, 2013a, 2013b, 2013c, 2014; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1983, 2008a, 2008b, 2013, 2014) que entre os modelos teóricos hegemônicos os mais difundidos e que tiveram grande influência na elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores foram os centrados no *paradigma da racionalidade técnica*, perspectiva também conhecida como *epistemologia positivista da prática*, e a *racionalidade prática (epistemologia da prática)* ou *paradigma reflexivo*.

A *racionalidade técnica* parte do pressuposto de que a prática educativa está reduzida à busca de meios apropriados para atingir os fins desejados e tais meios deverão ser selecionados a partir de resultados do conhecimento científico já validado, o que pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos. Ou seja, o conhecimento pedagógico disponível conduz a prática, proporcionando os meios para identificar os problemas e solucioná-los. A prática docente supõe a aplicação direta dos conhecimentos teóricos sem considerar outros elementos do contexto mais amplo que interferem no ensino. A atividade profissional (ensino) é, sobretudo, instrumental, direcionada para a solução de problemas através da aplicação rigorosa de teorias e técnicas específicas derivadas de um conhecimento especializado. Nas palavras de Contreras (2012, p. 101), a ideia básica da

²¹ “One way to think about alternatives in teacher education is in terms of concept of paradigms. A paradigm in teacher education can be thought of as a matrix of beliefs and assumptions about the nature and purposes of schooling, teaching, teachers and their education that gives shape to specific forms of practice in teacher education”.

epistemologia positivista da prática “é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Por esse prisma, os problemas educacionais devem ser analisados e diagnosticados por meio da aplicação de técnicas e procedimentos que têm a capacidade intrínseca de alcançar os resultados desejados.

O professor é visto como um especialista em conteúdos, um *expert* técnico, que em prol da eficácia deve enfrentar os problemas instrumentais da sua prática aplicando rigorosa e inteligentemente os conhecimentos científicos especializados e habilidades pedagógicas apreendidos na academia para produzir os resultados satisfatórios. É um mero executor de tarefas, sendo preterida a sua participação nos processos de planejamento e de produção do conhecimento, tido como verdadeiro e inquestionável. A sua preocupação está canalizada, portanto, para os problemas técnicos e os meios mais adequados para alcançar os fins prefixados da prática educativa.

Conforme os princípios da racionalidade técnica, a competência profissional do professor é medida pelo êxito na identificação das ações mais adequadas para a produção dos resultados pretendidos de acordo com as teorias e técnicas derivadas da pesquisa científica. A qualidade do ensino é avaliada pelo conhecimento técnico, cujo parâmetro é o saber científico, e pela eficiência e eficácia da prática pedagógica. De acordo com tal visão, há uma maior preocupação do professor pelo rigor das técnicas do que pela sua relevância (CONTRERAS, 2012; PÉREZ-GÓMEZ, 1998; SCHÖN, 2000). Logo, o currículo dos cursos de formação profissional é concebido a partir de uma perspectiva hierárquica na qual o aprendizado prático é subordinado ao teórico, que é produto da pesquisa aplicada, desencadeando a fragmentação da formação docente.

De modo geral, existe um consenso entre os especialistas (CONTRERAS, 2012; GARCÍA, 2013; PÉREZ-GÓMEZ, 1998; SCHÖN, 2000) de que o paradigma da racionalidade técnica é limitado e insuficiente para orientar a formação de professores e para o enfrentamento de problemas do cotidiano da escola (imprevistos, incertezas, dilemas, e situações de conflitos) que caracterizam o ensino como prática social em contextos historicamente situados, cuja compreensão requer, mais que competências técnicas, habilidades humanas relacionadas à capacidade de reflexão, deliberação e interpretação teórica na compreensão da realidade. A epistemologia positivista da prática é limitada e insuficiente para nortear a formação do professor que o atual contexto histórico exige, uma vez que ao reduzir a prática profissional à dimensão técnica desconsidera a complexidade da realidade social e do trabalho do professor.

A postura acrítica do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem e a lógica disciplinar que gera a fragmentação de saberes nos cursos de formação de professores orientados pela racionalidade técnica são alguns dos fundamentos da mudança paradigmática. Diante das limitações do paradigma da racionalidade técnica surgem outros modelos alternativos de formação de professores, fundamentados na compreensão de que a docência é uma atividade complexa, “que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 363). A *epistemologia da prática* surge como uma das alternativas de orientação da prática pedagógica e da formação de professores.

A *racionalidade prática* parte do pressuposto de que diante das múltiplas solicitações que emergem do cotidiano escolar, o professor mobiliza seus recursos intelectuais para elaborar um diagnóstico da situação e planejar estratégias de intervenção para enfrentá-las. Diferentemente da visão objetivista que orienta o modelo da racionalidade técnica para a qual todo o conhecimento baseia-se em um alicerce de fatos, a concepção pragmatista que norteia o enfoque prático reflexivo postula que “[...] nossas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos *aceitar* como realidade” (SCHÖN, 2000, p. 39, grifo do autor). Nessa concepção, a construção do conhecimento profissional sustenta-se em um diálogo reflexivo com os materiais e situações da realidade (visão de mundo) em que baseia toda a prática profissional.

Como a prática profissional reflexiva é guiada por valores e crenças, depende de interpretação (significado), processo do qual participam muitos elementos do pensamento, e atuação simultâneos, impossíveis de serem reduzidos a cálculos ou processos cognitivos lineares. Por isso, os profissionais precisam construir e atualizar competências necessárias para enfrentarem a complexidade das práticas, marcadas por situações incertas, ambíguas e conflituosas. Logo, a prática como diálogo reflexivo integra necessariamente o contexto sociopolítico e cultural mais amplo no qual está inserida (ALARCÃO, 2010, 2013a; 2013b; CONTRERAS, 2012; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2002; SCHÖN, 2000).

Ao contrário da racionalidade técnica, o paradigma reflexivo coloca no centro do debate os processos reflexivos sobre a prática docente e parte do reconhecimento da necessidade de analisar a prática concreta de sala de aula. À luz dessa concepção, o professor “deve ser visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 363). A prática dos

professores é analisada como enfrentamento de problemas complexos da vida escolar para compreender como eles utilizam o conhecimento científico e mobilizam seus conhecimentos para enfrentar e resolver essas situações. A atividade do professor deve ser compreendida na perspectiva da profissionalização do ensino. Isto significa entender que o exercício da profissão docente exige saberes profissionais específicos que devem ser construídos na perspectiva reflexiva, segundo a qual o professor constrói os saberes docentes no movimento de reflexão na e sobre a ação (TARDIF, 2012, 2014).

Ao tecer crítica à formação de professores baseada em um currículo normativo nos moldes do projeto formativo da racionalidade técnica, Schön (2000) propôs a formação de um profissional capaz de refletir sobre a prática e aprender com a experiência, analisando o que faz para compreender, ajustar e melhorar a sua ação profissional. Uma formação baseada numa epistemologia da prática, isto é, “na valorização da prática profissional como momento da construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19). Logo, a aprendizagem do ensino não ocorre de forma mecânica, rotineira e previsível, haja vista que o professor traz consigo um conhecimento prévio quando se implica na atividade docente.

A formação do professor baseada nesse paradigma adota a prática como eixo do currículo, considerando-a lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. É um processo contínuo que deverá possibilitar ao docente a conquista da autonomia através da reflexão sistemática sobre a ação, isto é, o docente constrói seu conhecimento profissional de forma processual e reflexiva. Nessa perspectiva, os currículos de formação de professores devem assegurar o desenvolvimento da capacidade de refletir, tomando a prática existente como objeto de análise desde o início da formação, visando à busca permanente de soluções possíveis para as situações problemáticas e desafiadoras do trabalho docente.

Não obstante a fertilidade das ideias de Donald Schön, principal formulador do enfoque da epistemologia da prática, Contreras (2012) argumenta que a mera reflexão sobre o trabalho do professor em sala de aula não é suficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre os condicionantes da sua prática profissional, porquanto possa não ter consciência destes elementos. No seu entendimento, a perspectiva schöniana não aponta qual deveria ser o compromisso social e político dos professores, acusando-a de abstrair uma compreensão crítica do contexto social no qual a ação educativa é desenvolvida e de propagar uma imagem de um docente que enfrenta individualmente formas de ação na sala de aula. Por isso, ele

questiona a perspectiva reflexiva de formação, sobretudo, em relação à supervalorização da prática individual e ênfase na responsabilização dos professores pela resolução dos problemas educativos, devido ao seu protagonismo nos processos de mudanças e inovações.

Contreras (2012) avalia que essa abordagem é autolimitada, reducionista e estreita, porque limita o sentido do que deve ser uma prática reflexiva, porquanto possibilita que se reconheçam capacidades aos professores de refletirem sobre sua prática, porém sem terem conquistado, de fato, poder de deliberação e intervenção. Isto posto, essa aparente modernidade e autonomia do professor, aliada à ideia usual da reflexão como prática individual e à exigência de que os professores devem potencializar a reflexão sobre sua prática, permite supor que é sobre eles que deve recair a responsabilidade de resolver os problemas estruturais do ensino.

Para o referido autor, a cultura da centralidade na sala de aula como espaço de investigação e no professor como mediador público que se dedica, individualmente, à reflexão e melhoria dos problemas sociais é uma perspectiva que limita as condições do exercício profissional nas instituições educativas, à medida que os professores acabam reduzindo suas preocupações e perspectivas de análise aos problemas internos da sala de aula. O viés ideológico implícito na epistemologia da prática pode conduzir a uma forte valorização da prática na formação de professores, desconsiderando-se uma reflexão mais aprofundada e crítica no processo formativo, podendo levar a uma hierarquia entre teoria e prática. Nessa perspectiva, os discursos pautados nos princípios do enfoque das competências e do professor reflexivo podem contribuir para a conformação de novos mecanismos de racionalização do trabalho docente e eliminação de possíveis resistências, servindo como fator de opressão e alienação do professor (FAIRCLOUGH, 2004, 2016; FOUCAULT, 1998, 2014).

Contreras (2012) adverte que subjacente aos pressupostos da epistemologia da prática encontra-se um resgate de princípios escolanovistas, de uma perspectiva redentora da educação e de slogans vazios de conteúdo e de sentido como o do “aprender a aprender” e do “aprender fazendo”, que enfatizam a ideia de competências, investindo-se novamente no ajustamento dos professores à nova configuração das exigências do sistema produtivo. Os discursos conservadores implícitos nestes slogans, mediante uma inversão ideológica, interpretam a crise econômica como um problema de ineficiência da gestão e dos serviços públicos educacionais (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; SHIROMA; GARCIA CAMPOS, 2011; MORAES; EVANGELISTA, 2011; SHIROMA; SANTOS, 2014).

Nessa linha de raciocínio, o modelo da racionalidade prática, considerado como uma alternativa para estabelecer a unidade teoria e prática nos cursos de formação de professores,

na verdade, apresenta na sua essência um caráter meramente instrumental e uma percepção (neo)tecnicista de formação, na qual a ênfase recai sobre os aspectos pragmáticos da formação, especialmente no domínio do conteúdo de ensino e na resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar, mas sem levar em conta a estreita ligação desses problemas e da educação com a realidade sócio-política.

Por essa razão, alguns estudiosos (CONTRERAS, 2012; PÉREZ-GÓMEZ, 1998; PIMENTA, 2002) apontam a necessidade de dispor de uma perspectiva contra-hegemônica que ajude o professor a desenvolver uma análise crítica do sentido político, cultural e econômico que a escola desempenha e sua influência na forma pela qual o ensino ocorre e na maneira de compreender a própria função docente, e de como se introjetaram os modelos ideológicos sob os quais se sustenta a organização educacional. Esta tarefa supõe, portanto, o desenvolvimento do pensamento crítico, que, em termos de Gramsci (1978), inicia pela consciência de si mesmo, isto é, pela clara consciência teórica da ação sobre o mundo cultural existente.

Na perspectiva gramsciana, o desenvolvimento dessa autoconsciência crítica impõe a intelectualização do trabalho docente, de modo que os professores interroguem criticamente a concepção de sociedade, de educação, de escola e de ensino que fundamenta a sua atuação. Isso demanda tanto o compromisso com a construção e utilização do conhecimento teórico quanto o engajamento com a transformação do pensamento e da prática dominantes.

Conceber o trabalho dos professores como atividade intelectual significa, deste modo, “desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino” (CONTRERAS, 2012, p. 173). Com efeito, o professor deve questionar-se sobre o valor que a educação tem para seus alunos, o que inevitavelmente o levará a indagar-se sobre o sentido da sua atuação e a construir a compreensão crítica da realidade que leva à transformação social.

Em suma, para o professor desenvolver uma perspectiva crítica sobre o ensino deve aumentar o compromisso com o valor que a educação tem para os alunos, indagando-se sobre *o que* e *por que* ensinar, em vez de se limitar a perguntar sobre o *como* ensinar. Nesse sentido, a concepção crítica supera as perspectivas hegemônicas (*racionalidade técnica* e *epistemologia da prática*), pois ao passo que no enfoque da racionalidade técnica ocorre a perda da autonomia do professor e na epistemologia da prática há reivindicação de autonomia do profissionalismo, mas sem a intromissão dos professores no debate e na participação social, resultando na exclusão destes nas decisões educativas que lhes afetam, o

paradigma da racionalidade crítica, que concebe o professor como *intelectual crítico e reflexivo*, incorpora um compromisso ético e social com práticas educativas e sociais mais justas e democráticas.

Essa perspectiva funda-se na visão crítica da relação entre teoria e prática e tem como objetivo central a transformação social. Parte do pressuposto de que a educação é historicamente situada, acontece num contexto sócio-histórico, e projeta uma visão de sociedade que se quer construir. Por conseguinte, a educação é uma atividade social, intrinsecamente política que afeta as escolhas de vida dos envolvidos nesse processo. O professor é concebido como um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, visando compreender as características do processo de ensino e de aprendizagem e do contexto sócio-histórico no qual o trabalho ocorre, de modo que a compreensão crítica dos problemas educacionais em sua totalidade favoreça a autonomia e emancipação dos atores que participam do processo educativo (PÉREZ-GÓMEZ, 1998).

À luz do quadro de referências apresentado anteriormente, concebemos a docência como uma profissão complexa, desenvolvida a partir de finalidades, intencionalidades e formas de engajamento, que se realiza com seres humanos. O reconhecimento da intencionalidade do ato educativo implica admitir a existência de uma *episteme* subjacente à ação docente. Por conseguinte, os professores exercem suas atividades profissionais com base em modelos teóricos que lhes permitem administrar os impasses e problemas do processo de ensino e de aprendizagem. A compreensão da especificidade da docência como um trabalho que é baseado em vínculos interpessoais e do professor como alguém que juntamente com os alunos levanta problemas e questiona o conhecimento existente e a trama das relações de poder que constituem a vida social (FAIRCLOUGH, 2016; FOUCAULT, 1998, 2014) evidencia uma visão crítica da realidade e do ensino como prática qualificada do trabalho docente capaz de fomentar a análise do papel da escola na construção de uma sociedade de justiça, igualdade e emancipação social.

Para Contreras (2012), quem melhor desenvolveu a concepção dos professores como intelectuais aptos a transformarem a escola e a sociedade foi Henry Giroux em sua *Pedagogia Crítica* (*Pedagogia Radical*; *Pedagogia Emancipatória*), cujo pensamento tomamos, neste trabalho, para nortear as colocações a respeito do enfoque crítico do ensino e da formação de professores e será abordada a seguir.

2.3.1 Pedagogia Crítica: uma perspectiva contra-hegemônica de formação docente

Para elaborar a sua Pedagogia Crítica, Henry Giroux apropriou-se criticamente dos avanços da Teoria Crítica²² da Escola de Frankfurt, notadamente Theodore Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, e da ciência sociocrítica de Jürgen Habermas. Também desenvolveu novas categorias de investigação teórica seletivamente apropriadas da sociologia do conhecimento, teologia, estudos culturais e outras tradições. Recusou tanto a perspectiva conformista, fundada na crença hegemônica de que as instituições sociais cumprem funções específicas para promover a solidariedade e a estabilidade, como por exemplo, a teoria funcionalista de Talcott Parsons, quanto a concepção crítico-determinista, que elimina a possibilidade da ação e intencionalidade humanas, a exemplo das teorias da reprodução de Louis Althusser e Pierre Bourdieu.

Henry Giroux rejeita os tradicionalistas por não questionarem a natureza política do ensino, desprezando questões importantes no tocante às relações entre conhecimento, poder e dominação, pois que todo conhecimento pode ser situado em relações de poder específicas e posteriormente determinadas formas de conhecimento são transformadas pelos grupos dominantes em “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1998, 2014). Assim, a análise girouxiana do reaparecimento das ideias neoconservadoras na educação tem contribuído para desvelar a ideologia por meio da qual o movimento de excelência tem ocultado o seu retrocesso em relação aos princípios de igualdade e justiça social. Ou seja, o pensamento político e pedagógico girouxiano contribuiu para desmistificar a desigualdade engendrada por interesses particulares e contraditórios dentro de uma ordem social. Concretamente, ele revelou como os serviços fundamentais associados ao ensino escolar são subvertidos pelas próprias contradições que os constituem.

Esse estudioso e crítico cultural americano também refuta o pensamento dos críticos radicais porque apesar de terem analisado com profundidade a escolarização, teórica e politicamente, fracassaram por continuarem presos a uma linguagem que liga as escolas principalmente às ideologias e práticas da dominação. Henry Giroux avalia que o equívoco dessa posição é ver as escolas exclusivamente como agências de reprodução social, desconsiderando qualquer esperança ou possibilidade viável para uma luta institucional e comunitária. “Qualquer teoria educacional que pretenda ser crítica e libertadora, isto é, que pretenda funcionar no interesse da compreensão crítica e ação autodeterminada, deve gerar

²² Cabe observar que Henry Giroux não recorre à Teoria Crítica com um propósito de filiação, haja vista que os teóricos que são normalmente associados a essa tendência não se enquadram na similitude de uma doutrina, todavia convergem, previamente, na esfera comum de suas interrogações críticas e na perspectiva emancipatória em que se situam. Segundo McLaren (1997a), o mérito incontestável do trabalho de Henry Giroux reside em conseguir usar, com liberdade e sem ecletismo, diferentes posições teóricas para elucidar a prática educacional enquanto fenômeno sócio-histórico complexo e contraditório.

um discurso que vá além da linguagem estabelecida da administração e conformidade” (GIROUX, 1997a, p. 34). Requer luta e compromisso a fim de que seja apropriada e compreendida, argumenta o referido autor.

Em contraposição a uma limitação oriunda da determinação causal e a um marxismo de cunho econômico presentes na maioria dos trabalhos produzidos pela escola crítica da época, Giroux (1986, 1997a) concebeu uma relação mais complexa entre o que ocorria nas salas de aula e os sistemas políticos, sociais, econômicos da sociedade mais ampla. Em suma, segundo McLaren (1997a), o pensamento girouxiano está fundamentalmente empenhado em impedir as práticas ideológicas e sociais predominantes na escola que são incompatíveis com o propósito de preparar todos os estudantes para atuarem como sujeitos ativos, críticos e capazes de assumir riscos e lutar com as relações de poder em curso, a fim de transformar as condições opressivas em que vivem.

Com base principalmente nas proposições teóricas do filósofo italiano Antônio Gramsci, do sociólogo Anthony Giddens, do educador brasileiro Paulo Freire e especialmente nos conceitos de poder e conhecimento do filósofo francês Michel Foucault, Giroux (1983, 1986, 1987, 1992, 1997d, 1997g, 1999) alerta para as várias maneiras pelas quais a ideologia, a cultura e o poder/conhecimento operam como aparatos históricos de dominação e luta. Embora reconheça a prevalência do capital e das relações desiguais de poder como determinantes da opressão, ele acredita na possibilidade da escola servir como espaço de resistência, contestação e luta transformadora e argumenta que os educadores críticos devem dar atenção especial ao processo de resistência no estabelecimento das bases para a mudança da educação.

Ademais, mesmo admitindo que seja potencialmente impossível viver fora da ideologia, a abordagem girouxiana defende que é imperativo desvelar as regras do estabelecimento dos processos ideológicos e sua relação com os mecanismos de resistência e com a fabricação de necessidades e desejos (MCLAREN, 1997b). Para tanto, os professores devem tornar o conhecimento escolar relevante para os alunos, problematizando-o por meio do questionamento crítico de modo a ajudá-los a desvendarem suposições ocultas e a reconhecerem as consequências políticas, éticas e morais de suas próprias experiências.

Segundo Giroux (1997a), um passo fundamental para ajudar os professores a interrogarem os “regimes de verdade” foucaultianos, à medida que estes influenciam questões pedagógicas e curriculares, e para que a pedagogia radical se torne um projeto político viável, é desenvolver um discurso que articule a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover lutas e

reformas democráticas no cotidiano das escolas. Ou seja, é preciso oferecer as bases teóricas para que os professores encarem a natureza do trabalho docente de modo crítico e potencialmente transformador. Em outros termos, os professores precisam de oportunidade para examinar criticamente suas perspectivas interpretativas da realidade social e a forma pela qual se constituíram, analisando as suposições ideológicas de senso comum implícitas nas suas abordagens de ensino, de modo a permitir a elaboração de uma pedagogia para a cidadania pela qual valha a pena lutar: uma pedagogia do pensamento crítico (CONTRERAS, 2012; GIROUX, 1999, 2003, 2005,).

Em entrevista concedida a Manuela Guilherme, Giroux (2005), ao reafirmar a natureza política do trabalho diário dos educadores e pesquisadores em educação, argumenta a favor de uma pedagogia da responsabilidade que impõe ao professor assumir responsavelmente o seu próprio papel social e político de acadêmico. Isto é, uma pedagogia crítica fundada na noção de que conhecimento e poder devem ser suscetíveis de dúvida, de responsabilização e estar empenhados criticamente. Partindo das ideias de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire²³, Giroux (2016) propõe construir um modelo teórico que associa a pedagogia radical a uma forma de política cultural, na qual as noções de luta, expressão do estudante e diálogo crítico sejam centrais para o objetivo de desenvolver uma pedagogia emancipatória, ou seja, uma pedagogia crítica como forma de política cultural, que é descrita por ele como:

[...] o movimento educacional guiado por paixão e princípio para ajudar os estudantes a desenvolverem uma consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, capacitar a imaginação, conectar conhecimento e verdade ao poder e aprender a ler a palavra e o mundo como parte de uma luta mais ampla pela justiça e democracia (GIROUX, 2016, p. 298)²⁴.

Uma pedagogia assim requer a superação da radicalidade negativa da crítica e o desvelamento dos mecanismos de dominação e impõe conceber positivamente a resistência como possibilidade legítima. Portanto, a construção de uma pedagogia como política cultural pressupõe uma leitura crítica que explicita a articulação dialética entre as estruturas de dominação e os atos de resistência e transformação. Em outras palavras, a pedagogia

²³ Mikhail Bakhtin e Paulo Freire assumem uma visão de linguagem, diálogo e diferença que rejeita uma concepção totalizante da história. “Ambos argumentam que a pedagogia crítica deve começar com a celebração dialética da linguagem da crítica e da possibilidade, a qual encontra sua mais nobre expressão em um discurso que integra a análise crítica à ação socialmente transformadora. Igualmente, os dois autores fornecem um modelo pedagógico que começa com problemas baseados nas experiências concretas da vida diária” (GIROUX, 1992, p. 81).

²⁴ “[...] the educational movement guided by both passion and principle to help students develop a consciousness of freedom, recognize authoritarian tendencies, empower the imagination, connect knowledge and truth to power, and learn to read both the word and the world as part of a broader struggle for agency, justice, and democracy”.

emancipatória incita a crítica e a ação tanto através da linguagem do ceticismo como da possibilidade (GIROUX, 2005). Isto significa que é preciso construir categorias teóricas que possibilitem apreender e pensar os momentos de resistência e contra-ideologia que emergem na efetividade da prática educacional (GIROUX, 1983, 1986a, 1986b, 1987, 1992). Compreendida nestes termos, a pedagogia crítica deve problematizar o modo como professores e estudantes mantêm, resistem ou fortalecem linguagens, ideologias, processos sociais e crenças que os situam nas relações de poder e dependência existentes em contextos e ambientes específicos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2004, 2016).

Giroux (1983, 1997c) argumenta que para uma pedagogia crítica assumir a forma de política cultural é necessário repensar e reestruturar a natureza da atividade docente com vista a educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. Em outras palavras, é imperativo que os professores, assim como os alunos, sejam concebidos como intelectuais transformadores, haja vista que eles precisam enfrentar uma tarefa dual: primeiramente, analisar o modo como a produção cultural é estruturada nas relações assimétricas de poder nos processos de escolarização, problematizando os interesses que estão inscritos nas estruturas institucionais e práticas desenvolvidas nas escolas; depois, construir estratégias políticas de participação nas lutas sociais comprometidas com a construção de escolas como esferas públicas democráticas. Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais transformadores devem deliberadamente empreender a prática e o conhecimento emancipadores, ajudando os estudantes a desenvolverem uma concepção de sociedade e espírito patriótico para intervir em sua autoformação, na formação dos colegas e na organização social em geral.

Na interpretação de Pérez-Gómez (1998, p. 374), o professor deve ser “[...] ao mesmo tempo um educador e um ativista político, no sentido de intervir abertamente na análise e no debate dos assuntos públicos, assim como por sua pretensão de provocar nos alunos/as o interesse e compromisso crítico com os problemas coletivos [...]”. O professor é um sujeito comprometido com o seu tempo. Ou seja, o professor deve ser um profissional empenhado politicamente com a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente a ordem social vigente. Sob este prisma, os professores além de desenvolverem uma compreensão da realidade na qual ocorre o ensino, devem também, juntamente com os alunos, criar as bases para desenvolver a crítica e a transformação das práticas sociais constituídas ao redor da escola, tendo em vista que não é possível haver transformação significativa na educação se

não forem consideradas as estruturas institucionais e os arranjos políticos, sociais, morais e econômicos dentro do contexto social mais amplo.

Nessa linha de pensamento, Contreras (2012) argumenta que os professores devem participar ativamente dos movimentos externos às salas de aula que tencionam uma transformação social. Em suas palavras:

Os professores devem exercer um papel ativo, organizando-se junto com os pais e mães e outros setores da comunidade, com o objetivo de excluir do poder aquelas instituições e grupos políticos e econômicos que exercem uma influência excessiva e prejudicial sobre o currículo e a política escolar. Isto significa que os docentes devem ser mais sensíveis à comunidade, pelo que devem evitando a ideologia excludente do profissionalismo, que normalmente se define em oposição ao resto dos grupos com interesses na educação (CONTRERAS, 2012, p. 176).

Para tanto, os professores devem ter clareza dos referenciais políticos e morais que fundamentam a sua prática docente, dado que a sua atuação deve estar comprometida não só com a construção do conhecimento crítico, mas também com a própria transformação da sociedade com vista à crescente humanização da ordem social.

A concepção de professor como intelectual transformador aponta para o compromisso com o desenvolvimento de pedagogias contra-hegemônicas²⁵ que além de fortalecerem os estudantes com conhecimento e habilidades sociais para atuarem como agentes críticos no contexto social mais amplo, também os educam para a ação transformadora. Para tanto, os professores devem responsabilizar-se ativamente pelo levantamento do que e como ensinar e das metas amplas pelas quais estão lutando. “Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização” (GIROUX, 1997e, p. 161). De tal modo, o enfoque girouxiano carrega um esforço dual ao destacar tanto o empenho com o fortalecimento pedagógico, por meio do desenvolvimento de conhecimento e práticas sociais no contexto escolar, quanto o compromisso com a transformação pedagógica, através da preparação de professores e alunos para lutarem contra as formas de opressão.

Sob essa perspectiva, o professor é concebido como autoridade emancipadora; ele deve comprometer-se não só com a luta pedagógica, mas também com a luta política e social. Isto quer dizer que o professor precisa valer-se do conhecimento crítico para problematizar os

²⁵ Giroux e McLaren (1997a) argumenta que o termo “contra-hegemonia” especifica melhor o seu projeto político - definido como a criação de esferas públicas alternativas - em distinção ao termo “resistência”, alegando que este último é muitas vezes reduzido à recusa irrefletida ou como uma rejeição ingênua de formas opressivas de regulação moral e política. “A contra-hegemonia, por sua vez, implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra. Ainda mais importante, o conceito não apenas afirma a lógica da crítica como também refere-se à criação de novas relações sociais e espaços públicos que incorporam formas alternativas de hegemonia transfere a natureza característica da luta do terreno da crítica para o terreno coletivamente construído da esfera contrapública (GIROUX; MCLAREN, 1997a, p. 199).

pressupostos através dos quais se sustentam os discursos e valores que corroboram as práticas acadêmicas e sociais que são reguladas pelos princípios de diversidade, justiça e igualdade social. Portanto, os intelectuais transformadores devem ser vistos em função dos interesses políticos e ideológicos que constituem a natureza do seu discurso e das relações sociais e valores que legitimam em sua atividade docente (GIROUX, 1992, 1997c, 2003, 2005). Em suma, na perspectiva girouxiana a categoria de intelectual transformador encerra uma tríplice importância:

Significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. [...] faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. [...] representa uma demanda adicional por um discurso crítico que analise como as formas culturais acercam-se das escolas e como tais formas são experimentadas subjetivamente (GIROUX, 1997c, p. 136).

Isto significa que os educadores enquanto intelectuais transformadores precisam compreender como são produzidas e reguladas as experiências e histórias culturais pela organização política da sociedade dominante dentro da qual as escolas funcionam. A construção de um novo modo de análise da natureza da escolarização, segundo Giroux (1992, 1997c, 2003), deve iniciar pelo questionamento contínuo e crítico das verdades estabelecidas no conhecimento e prática escolar, tomando as escolas como lugares sociais que, embora reproduzam a cultura hegemônica, também têm a possibilidade de educar os estudantes para torná-los atuantes e críticos. As escolas devem ser vistas, portanto, como espaços instrucionais e culturais, isto é, como organizações marcadas pelo mesmo amálgama cultural que caracteriza a sociedade opressora.

O argumento de Giroux (2003) é que as lutas no campo da cultura são fundamentais para qualquer perspectiva que pretenda conceber articulações entre relações de poder discursivas e materiais - assim como entre pedagogia e mudança social - para desvelar as formas como o poder é excedido e tornado produtivo no interior das múltiplas esferas sociais. A sua defesa é que:

A natureza reguladora da cultura e o seu poder de circular mercadorias, disciplinar discursos e regular corpos sugerem que o sistema nervoso da vida cotidiana não será mais encontrado no simples funcionamento e na demonstração de poder industrial bruto - os velhos meios de produção - mas nas infra-estruturas conectadas que computam e transmitem informações a velocidades que desafiam a imaginação (GIROUX, 2003, p. 17)

Sob a lógica desta posição, um dos elementos teóricos mais importantes para o desenvolvimento de modelos críticos de ensino gira em torno da ideia de cultura. No enfoque girouxiano, a cultura não diz respeito a simples depósito de conhecimentos, práticas sociais e valores que são acumulados e transmitidos aos estudantes. Para Giroux (1992, p. 47), a cultura é uma forma de produção intimamente conectada à estruturação de diferentes formações sociais (particularmente as relacionadas a sexo, idade, raça e classe), “por meio da qual os seres humanos tentam mediar a vida diária pelo uso da linguagem e de outros recursos materiais”. A cultura é uma força substantiva, um objeto crucial de debate, uma estrutura poderosa para a produção de significados e um campo mutável e frequentemente contraditório, de intensas disputas, articulado às lutas mais gerais por relações materiais de poder. Nesta perspectiva, a cultura deve ser compreendida como parte do âmbito da política e do poder. Na prática, isto implica que é necessário fortalecer a atividade intelectual para manter uma cultura política forte e colocar o conhecimento a serviço de uma democracia mais sólida.

Desse modo, os professores e demais interessados em educação devem compreender como a cultura dominante opera na escolarização para anular as experiências culturais dos grupos excluídos e lutar contra a inércia dos estudantes legitimando suas experiências e histórias culturais. Para isso, os professores precisam interrogar o seu próprio capital cultural examinando as suas consequências para os alunos para que juntos possam efetivamente resistir e negar a cultura hegemônica incorporada na vida escolar cotidiana. Em outros termos, os professores precisam de oportunidade para examinar criticamente suas perspectivas interpretativas da realidade social e a forma pela qual se constituíram, analisando as suposições ideológicas de senso comum implícitas nas suas abordagens de ensino, de modo a permitir a elaboração de uma pedagogia do pensamento crítico (CONTRERAS, 2012; GIROUX, 1987, 1992, 1997c, 2003; MCLAREN, 2001).

Efetivamente, é necessária uma visão crítica do ensino que permita aos professores desenvolver a capacidade de problematizar as verdades estabelecidas e abrir-se a novas perspectivas e fontes de evidência. Isso equivale a reconhecer o argumento de Giroux (1992, 1997c, 2005) de que os educadores precisam de uma teoria crítica que lhes possibilite reconhecer a articulação entre o conhecimento e o poder não como uma relação de complementaridade, mas de contestação. Isto é, os educadores necessitam de um vocabulário novo para realizar uma crítica profunda das instituições existentes e engajar-se em movimentos de transformação social. Mais concretamente, os educadores precisam de uma

pedagogia crítica que lhes permita compreender a escolarização como processo cultural intrinsecamente ligado à presença inevitável de forças sociais mais amplas, mas também compreender como os grupos subordinados podem efetivamente resistir e negar a cultura dominante incorporada aos diversos aspectos do cotidiano escolar: organização de tempo, espaço e recursos, rede de relações etc.

Para Giroux (1987, 1992, 1997c), uma pedagogia crítica que assuma a forma de política cultural precisa analisar como as formas materiais e vividas de cultura (processos culturais) são produzidas e transformadas dentro de três campos de discurso particulares, porém interconectados: *discurso da produção*, *discurso da análise de texto* e *discurso das culturas vividas*. O discurso da produção destaca a necessidade tanto de compreender-se como as estruturas ideológicas e materiais são construídas, incorporadas e contestadas dentro e fora das escolas quanto de desconstruir os processos através dos quais a linguagem e valores ideológicos são produzidos e colocados em movimento.

Outro aspecto importante do discurso da produção, segundo o autor supramencionado, é que ele possibilita uma análise das condições objetivas sob as quais as pessoas trabalham e da importância política desta conjuntura para estabelecer os limites da prática educativa. Esta categoria é especialmente importante na análise das condições reais de trabalho e limitações existentes para que os professores e estudantes da escola pública atuem e sejam tratados como intelectuais. Em outras palavras, as possibilidades críticas de atuação - condições de saturação, impedimento do trabalho coletivo criativo, regras e regulamentações de desautorização, condições técnicas e sociais de trabalho, que podem impedir práticas pedagógicas fecundas - devem ser consideradas como parte do discurso de luta e transformação.

Simultaneamente, o discurso da produção deve ser complementado com análises de formas textuais de modo a fornecer a professores e estudantes mecanismos críticos necessários para problematizar as representações e interesses socialmente construídos que determinam e reforçam leituras particulares dos conteúdos dos materiais escolares e dos princípios implícitos nos pacotes prontos de materiais curriculares. A categoria discurso da análise do texto é fundamental porque, segundo Giroux (1997c, p. 139),

[...] aponta para a necessidade de análises sistemáticas da maneira pela qual o material é usado e ordenado nos currículos escolares e de como seus 'significantes' registram pressões e tendências ideológicas particulares. [...] este discurso permite que professores e estudantes desconstruam os significados que estão silenciosamente embutidos nos princípios que estruturam os vários sistemas de significado que

organizam a vida cotidiana nas escolas. Com efeito, ele acrescenta uma nova virada teórica para a análise de como o currículo oculto funciona nas escolas.

Aliado a isso, este modo de análise permite uma compreensão importante de como as subjetividades e formas materiais e vividas de cultura operam nas escolas. Para o referido autor, o valor crítico da apreciação de texto encontra-se, por exemplo, na análise de como as imagens ou convenções técnicas dentro de estruturas diversas (narrativa, formas de tratamento e referência ideológica) produzem um conjunto limitado de percepções com base nas quais elas devem ser interpretadas. O discurso da análise do texto é especialmente importante porque questiona a alegada neutralidade dos textos escolares, permitindo que professores e alunos desvelem os significados opressores que são silenciosamente encaixados no currículo, o que contraria a ideia de que as formas de representação textual são meramente condutoras de sentenças.

Por fim, Giroux (1992, 1997c) argumenta que para uma pedagogia crítica ser desenvolvida como forma de política cultural é imperativo uma compreensão de como professores e estudantes significam as experiências vividas através das complexas formas históricas, culturais e políticas que produzem e incorporam. Em outras palavras, este discurso deve examinar como as pessoas criam histórias, memórias e narrativas que demandam um senso de autonomia (determinação) e dependência, conteúdo cultural da mediação (consciente e inconsciente) através do qual os integrantes de grupos (dominantes e subordinados) apresentam percepções distintas de quem são e oferecem diferentes leituras do mundo (FREIRE, 1967, 1983, 1987, 2000, 2001, 2014, 2015; GIROUX, 1992, 1997c). Em síntese, para desenvolver uma pedagogia de política cultural é preciso ter em consideração as formas subjetivas de vontade e luta política.

Com efeito, uma política cultural requer a produção de um discurso que considere as locações sociais, histórias, interesses subjetivos, sonhos e experiências que os estudantes trazem para as escolas. De acordo com Giroux (1992, 1997c), é somente a partir destas configurações subjetivas que os educadores críticos poderão desenvolver uma pedagogia que reconheça as formas contraditórias de capital cultural, as quais organizam o modo como os estudantes produzem significados que legitimam visões particulares da realidade.

Nessa perspectiva, a categoria discurso das culturas é valiosa para os educadores porque pode servir tanto para elucidar como o poder e conhecimento convergem para invalidar o capital cultural dos estudantes de grupos subordinados quanto para clarificar como este pode ser traduzido em uma linguagem de possibilidades praticáveis para os estudantes. Isto é, como o capital cultural dos estudantes de grupos oprimidos pode ser usado também

para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica do popular (educação popular, nos termos do enfoque freireano), que abarque o conhecimento da experiência vivida, através de métodos que inclua o dualismo de legitimação e questionamento crítico, pois, nas palavras de Giroux (1997c, p. 142):

[...] o conhecimento e o poder interseccionam-se em uma pedagogia de política cultural para dar aos estudantes a oportunidade não apenas de compreender mais criticamente quem eles são como parte de uma formação social mais ampla, mais também para ajudá-los a apropriarem-se de maneira crítica daquelas formas de conhecimento que tradicionalmente lhes foram negadas.

De acordo com esse pensamento, embora haja uma relativa autonomia - tanto em relação à forma quanto ao conteúdo - entre cada um dos discursos apresentados, é nas interconexões entre eles que se pode pensar uma pedagogia crítica que aponte para novas questões e possibilidades, de modo a permitir que os intelectuais transformadores lutem pela promoção de escolas como esferas públicas democráticas. Compreendida nessa ótica, uma pedagogia de política cultural coloca uma dupla incumbência para os professores como intelectuais transformadores: primeiramente, eles têm que analisar como a produção cultural é organizada nas relações assimétricas de poder dentro das escolas (textos, currículos, práticas pedagógicas etc.) e depois, construir estratégias políticas de engajamento nas lutas sociais pela transformação das escolas em esferas públicas democráticas (GIROUX, 1992, 1997c).

Considerando que à luz do enfoque crítico qualquer tentativa de mudança no papel dos educadores deve partir da percepção mais ampla de *como* deve ser compreendida a finalidade da escolarização, Giroux (1992, 1997c, 1997e) defende a necessidade de encarar as escolas como esferas públicas democráticas, isto é, como espaços onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessários para viver em uma democracia legítima. Nessa perspectiva, as escolas devem ser vistas como locais econômicos, culturais e sociais que estão intrinsecamente atrelados às questões de poder e controle. Conforme argumenta esse autor:

[...] as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX, 1997e, p. 162, grifos do autor).

Nessa perspectiva, as escolas são instituições históricas e culturais que incorporam interesses ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante é reproduzida, mas

também contestada através da disputa e intercâmbio entre grupos dominantes e subordinados em resposta às condições sócio-históricas que determinam a cultura escolar. Portanto, as escolas não são locais neutros e tampouco os professores podem assumir a postura de serem neutros. Isto significa que a função das escolas não se restringe a repassar conhecimento e valores de forma objetiva. Na perspectiva girouxiana, as escolas como esferas públicas democráticas devem ser compreendidas como instituições, cujas práticas de ensino são atravessadas por uma linguagem política (GIROUX, 1997c, 1997e).

Assim sendo, os professores devem proporcionar as condições ideológicas e materiais necessárias para fortalecer os estudantes pedagógica e politicamente, garantindo-lhes autonomia para abordarem as injustiças sociais, interpretar criticamente a sociedade e transformarem-na quando necessário. Para tal, as práticas educativas, segundo Giroux (1992, 1997h), devem ser construídas através de modelos de investigação crítica que valorizam o diálogo e possibilitam a aprendizagem do discurso da luta coletiva e viabilizam a liberdade individual e a responsabilidade social.

Mas, como as instituições educacionais podem educar todos os estudantes para o exercício da cidadania? Como tornar a educação significativa de forma a torná-la crítica? Como tornar a escolarização crítica e emancipadora? Conforme assinalado, qualquer teoria educacional que pretenda ser crítica e libertadora deve gerar um novo discurso, uma nova estrutura teórica e um modelo de linguagem que permitam aos professores e demais interessados em educação tanto analisar e indicar os limites, fracassos e deficiências da visão tradicional da escolarização como explorar as novas possibilidades de reorganização das escolas de modo a educar todos os estudantes para o exercício da cidadania.

A construção de um novo modo de análise da natureza da escolarização, segundo Giroux (1997b, 1997c, 1997d), deve iniciar pelo questionamento contínuo e crítico das verdades estabelecidas no conhecimento e prática escolar, tomando as escolas como lugares sociais que, embora reproduzam a cultura hegemônica, também têm a possibilidade de educar os estudantes para torná-los atuantes e críticos. As escolas devem ser vistas, portanto, como espaços instrucionais e culturais, isto é, como organizações marcadas pelo mesmo amálgama cultural que caracteriza a sociedade opressora.

Sob essa proposição, os professores e demais interessados em educação devem compreender como a cultura dominante opera na escolarização para anular as experiências culturais dos grupos excluídos e lutar contra a inércia dos estudantes legitimando suas experiências e histórias culturais. Para isso, os professores precisam interrogar o seu próprio capital cultural examinando as suas consequências para os alunos para que juntos possam

efetivamente resistir e negar a cultura hegemônica incorporada na vida escolar cotidiana. Em outros termos, os professores precisam de oportunidade para examinar criticamente suas perspectivas interpretativas da realidade social e a forma pela qual se constituíram, analisando as suposições ideológicas de senso comum implícitas nas suas abordagens de ensino, de modo a permitir a elaboração de uma pedagogia da vida democrática (CONTRERAS, 2012; GIROUX, 1992, 1997e, 2005).

E como dito, de acordo com o pensamento girouxiano, uma maneira de repensar e reestruturar o trabalho docente é considerar os professores como intelectuais transformadores, haja vista que esta categoria fornece a base teórica para o questionamento das condições ideológicas e econômicas sob as quais os professores precisam trabalhar a fim de atuarem como seres humanos reflexivos, críticos e criativos. Este aspecto reveste-se de uma dimensão normativa e política e é especialmente relevante porquanto evidencia que o papel da docência não pode ser reduzido ao mero treino em habilidades práticas, mais envolve a educação de uma classe fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, os intelectuais. Nos termos de Giroux (1992, p. 23), “a categoria de intelectual torna-se uma forma de integrar o objetivo da educação do professor, a escola pública e o treinamento em serviço àqueles mesmos princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade e de uma ordem democráticas”. Nesta perspectiva, é preciso desenvolver programas de formação nos quais os professores possam ser formados como intelectuais transformadores, isto é, como profissionais capazes de pregar e praticar o discurso da liberdade e democracia.

E como valer-se de tais fundamentos para garantir uma formação necessária aos professores para assumirem uma postura mais crítica e, espera-se, emancipadora? Como a perspectiva crítico-transformadora compreende o processo de formação de professores? Como os educadores podem aproveitar as possibilidades teóricas disponíveis a fim de repensar as alternativas democráticas e fomentar novos ideais de emancipação? Como formar professores para atuarem como intelectuais transformadores?

Para Giroux (1997e), é imperativo não só considerar os professores como intelectuais, mas também contextualizar, em termos normativos e políticos, as funções sociais concretas que estes profissionais desempenham porque, assim, é possível especificar melhor as diferentes relações que os professores estabelecem com o seu trabalho e com a sociedade na qual a profissão docente se desenvolve. O seu argumento é que as instituições de formação de professores precisam ser concebidas como esferas públicas, posto que da forma como atualmente funcionam, são prejudicialmente desprovidas de consciência social. Sob a ótica desse autor, o aspecto contraditório do discurso pedagógico, que atualmente delineia a

natureza do trabalho docente, as vivências do cotidiano escolar e o propósito da escolarização, deve ser submetido a um questionamento mais radical.

Giroux (1997e) é a favor de que os projetos formativos sejam alicerçados em uma linguagem que permita aos professores (formadores e em formação) assumirem com responsabilidade o papel que a escolarização desempenha na ligação entre conhecimento e poder, de modo que o processo de formação docente funcione tanto para fortalecer os professores quanto educar para o fortalecimento e mudança social. A alegação deste autor é que, apesar dos esforços empenhados na elaboração de propostas destinadas a radicalizar os programas educacionais, a educação tem falhado em virtude da inaptidão de propiciar as estruturas e referenciais morais necessários para a constituição de um discurso mais crítico e um engajamento com as metas e finalidades básicas da escolarização.

Como também observa Giroux (1992), na cultura contemporânea, a formação dos professores raramente tem ocupado um espaço crítico que estimule os docentes desde o início do processo formativo a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha em favor da emancipação. A fim de tornar essa tarefa praticável, é preciso, segundo esse autor, ir além da crítica e superar a teorização *sobre* as escolas para desenvolver uma linguagem programática que permita teorizar *para* as escolas, e, procedendo deste modo, se ocupar com a construção de novas esferas públicas no interior dos contextos de ensino. Em outras palavras, é necessário construir um discurso contra-hegemônico que ofereça possibilidades de novas relações sociais e estabeleça ligações entre o político e o pedagógico para potencializar o desenvolvimento de esferas contrapúblicas que se envolvam responsavelmente *com e nas* articulações e práticas da democracia e justiça social.

Mais especificamente, Giroux e McLaren (1997a, 1997b) advogam que é preciso uma teoria crítica de educação de cidadania para os programas de formação de professores que possa fornecer a base para a redefinição da natureza política da atividade docente, da função social da escolarização e do papel dos projetos de formação docente, isto é, do *por que* e *como* eles funcionam na sociedade. Com efeito, qualquer tentativa de reformulação do papel do professor como intelectual transformador deve incluir uma teoria social crítica que ofereça uma estrutura teórica necessária para compreender a natureza do poder, ideologia e cultura e como estas constituem concepções específicas do social, produzem formas particulares de experiências acadêmicas e possibilitam aos professores estudantes os meios para o autoconhecimento e fortalecimento social. Como bem observam os autores referidos:

Para muitos professores em formação que se encontram lecionando para estudantes da classe operária ou de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para compreender as dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero da prática pedagógica torna-se ocasião para a produção de uma atitude defensiva alienada e uma armadura pessoal e pedagógica que muitas vezes se traduz em um distanciamento cultural entre ‘nós’ e ‘eles’ (GIROUX; MCLAREN, 1997a, p. 200).

Esses autores argumentam a favor do desenvolvimento nas instituições de formação de professores de um currículo de política cultural, através do qual os docentes em formação sejam capazes de analisar criticamente os discursos educacionais hegemônicos que limitam ou ignoram os imperativos de uma democracia crítica, a fim de desenvolver práticas alternativas de ensino que possibilitem eliminar a lógica da dominação dentro e fora das escolas.

Para tanto, o currículo das instituições de formação de professores precisa de uma reorganização radical de modo que conceitos como sociedade, cultura, poder e hegemonia perpassem as temáticas de estudo nos cursos de formação docente. Como assinalam Giroux e McLaren (1986, p. 229)²⁶: “[...] Um currículo de formação de professores como forma de política cultural pressupõe que as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas são as principais categorias para a compreensão da educação contemporânea”. Assim, por intermédio das interpretações abertas pela história, filosofia, estudos literários, sociologia, antropologia, e outras disciplinas correlatas os intelectuais transformadores podem desenvolver uma pedagogia contra-hegemônica que relacione linguagem e poder e produza significativas mudanças filosóficas e programáticas na educação que levam a formas emancipatórias de fortalecimento social e pessoal de professores e estudantes.

Em suma, Giroux (1992, 1997a, 2005) propõe converter a formação docente em projeto político (política cultural) que defina os professores como intelectuais aptos a reconstituir a escola como esfera pública democrática, onde os estudantes aprendam o conhecimento e as habilidades necessárias para alcançar a liberdade individual e a justiça social. Isso implica, uma pedagogia radical que adote o potencial crítico das novas diretrizes da teoria social (teoria do discurso, teoria da recepção, pós-estruturalismo, hermenêutica da desconstrução e diversas outras escolas de pesquisa), buscando compor com esses movimentos uma linguagem crítica que permita que os avanços teóricos pertinentes sejam usados com o objetivo de elaborar um currículo emancipador na formação de professores. É preciso, pois, redefinir a formação docente. Em termos girouxiano, é preciso radicalizar os programas de formação de professores como parte de um projeto político mais amplo de luta por democracia e justiça social.

²⁶ “A teacher education curriculum as a form of cultural politics assumes that the social, cultural, political, and economic dimensions are the primary categories for understanding contemporary schooling”.

Reiteramos que o fenômeno educativo é aqui compreendido como produção social, política e cultural e dialoga com uma perspectiva emancipatória de formação de professores, com vistas à superação das desigualdades sociais que ainda imperam na sociedade brasileira. Para se entender a formação docente enquanto produção cultural faz-se necessário compreender que este processo “funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (BALL, 2006, p.18), não devendo, portanto, ser tomada como um objeto de análise independente de seus contextos relacionais. Por isso, delineado o marco teórico-metodológico que orienta a investigação, situamos a seguir a conjuntura de pesquisa, contextualizando as influências e disputas na construção do discurso oficial (*contexto de influências*) e o processo de produção de textos (*contexto de produção de textos*) do Parfor, destacando as razões emergenciais para a implementação do Programa no Piauí, notadamente no âmbito da UFPI.



SEÇÃO 3
CONTINUANDO A CAMINHADA...
O PARFOR EM CONTEXTO(S):
DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO OFICIAL
À PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA

SEÇÃO 3 – CONTINUANDO A CAMINHADA...

O PARFOR EM CONTEXTO(S): DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO OFICIAL À PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA

Esta seção foi construída a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica, tomando como base a segunda etapa do enquadre de Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough (*identificação de obstáculos a serem superados: análise da conjuntura*), em articulação com a Abordagem do Ciclo de Políticas, com destaque para o *contexto de influência* e o *contexto de produção de textos* do Parfor.

Como abordado na seção anterior, a conjuntura compreende uma rede relativamente estável de pessoas, materiais, tecnologias, portanto, práticas em torno de projetos sociais específicos. Dessa forma, considerando que o foco deste trabalho é a formação docente ofertada através do Parfor, podemos tomar os contextos de construção do discurso oficial do Parfor até a sua materialização em textos em termos de sua conjuntura, tendo em vista o conjunto de (redes de) práticas que se organiza em torno da tarefa da implantação de um Programa de tão grande alcance social no cenário nacional e sua implementação no estado do Piauí e na UFPI, em particular.

Para Fairclough (2005), a compreensão de um problema social ocorre por meio de uma visão ampla da ordem social. Assim sendo, nesta seção, situamos a conjuntura de pesquisa em que se localiza o problema de cunho semiótico, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da ADC em articulação com a ACP. Iniciamos a análise conjuntural pela contextualização do processo de implantação da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com base em reflexões acerca da precarização educacional no contexto do neoliberalismo global e da influência dos organismos internacionais nas ações governamentais, enfatizando os conflitos e disputas dos grupos de interesse na construção do discurso oficial do Parfor (*contexto de influência*), tendo em vista a maneira pela qual as práticas sociais se inter-relacionam (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Em seguida, abordamos o processo de construção dos textos que contribuem para o conhecimento da política e do programa (*contexto da produção de textos*), relacionando os principais eventos sociais, materializados em textos²⁷, e os marcos regulatórios que apresentam aspectos legais, objetivos e princípios fundamentais de organização do Parfor. Enfatizamos as adequações implementadas ao longo de uma década, bem como as

²⁷ Na perspectiva do ciclo de políticas “texto” nem sempre se refere a um documento escrito, mas ao formato que a política vai assumindo ao longo do tempo (MAINARDES, 2007).

fragilidades (obstáculos a serem superados), potencialidades e proposições para avanços do Parfor (possibilidades de mudanças) que foram apontadas em relatórios institucionais. Finalizamos com um panorama das razões emergenciais que levaram à implementação do Parfor no contexto piauiense, destacando a grande expansão do Programa no âmbito da UFPI, a despeito do cenário desafiador e dos entraves enfrentados na sua realização.

3.1. INFLUÊNCIAS E DISPUTAS NA PRODUÇÃO DO DISCURSO OFICIAL DA POLÍTICA

Como destacado na primeira parte da seção anterior, o contexto de influência é a arena na qual os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. É nesse domínio que os principais conceitos políticos são estabelecidos, adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (BOWE; BALL; GOLD, 1992). O conhecimento desses princípios é fundamental porque permite contextualizar as políticas docentes vigentes em nosso país, seus vínculos entre o nacional (micro) e o internacional (macro), suas formas de apropriação, idiosincrasias e o seu grau de autonomia (BALL, 1994, 2011a, 2011b; MORORÓ; COUTO, 2015).

Nessa perspectiva, para se compreender os principais marcos que influenciaram o processo de implantação da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica que tem no Parfor a sua principal concretização, partimos de breve contextualização de movimentos e propostas educacionais da década de 1990, período em que de fato a discussão sobre formação docente ganha uma dimensão que conduz à realização de reformas educacionais, resultando na criação de dispositivos legais e regulamentações que amparam a formação inicial e continuada de professores no cenário nacional (FERRO, 2012, 2013).

O final do século XX e início do século XXI foram marcados por profundas transformações nas estruturas econômicas, políticas e sociais e no papel do Estado, em decorrência das novas configurações geopolíticas (com reorganização mundial do capitalismo) e dos discursos veiculados pelos organismos internacionais, que encontraram ressonância em governos de vários países e diversas redes de comunicação. Segundo Bello (2009), a ênfase desses discursos recaía sobre os novos desafios que o fenômeno da globalização trouxe para o mundo com a internacionalização do capital, como por exemplo, o desemprego em larga escala, a grande parcela da população situada abaixo da linha da pobreza, o impacto das novas tecnologias informatizadas na velocidade da produção do conhecimento e propagação da informação e o elevado índice de trabalhadores sem a qualificação exigida pelo novo mercado de trabalho.

A educação é desafiada a reverter esse quadro através do redimensionamento e consolidação de práticas que promovam o desenvolvimento de novas competências nos alunos e professores, adequadas às novas exigências da sociedade e com a perspectiva de alinhar a escola ao mundo do trabalho. Nesse sentido, na América Latina, nas décadas de 1980 e 1990, ocorreu uma série de encontros entre diversos países e organismos internacionais para a definição de medidas a serem desencadeadas com o intuito de se firmar um novo acordo educacional entre os países chamados emergentes e em desenvolvimento (BELLO, 2009; FERRO; GUEDES, 2018).

Os anos de 1990 marcaram uma década de grande efervescência política e de contrastes para o Brasil. Em consequência das conquistas sociais garantidas na Constituição de 1988, importantes marcos legais foram produzidos, os movimentos sociais se diversificaram e intensificaram suas articulações na defesa de direitos sociais, melhores condições de vida e de trabalho, acesso a terra, moradia e serviços públicos, fazendo emergir novos sujeitos, novas formas de atuação política e novas agendas no cenário político, econômico e social. Na contramão dessas conquistas, os anos 90 foram marcados pela adoção de políticas neoliberais que avançaram em toda a América Latina preconizando o enxugamento da máquina estatal, o fortalecimento da economia de mercado e a contenção dos gastos públicos (CARREIRA, 2017).

Esse período foi cenário da redução do investimento em educação, da criação do sistema de avaliação educacional, da grande influência de organismos internacionais sobre as ações governamentais (Banco Mundial - BM, Banco Interamericano, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Fundo Monetário Internacional – FMI, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, entre outros), da ampliação da privatização, sobretudo, na educação superior, da hegemonia do discurso da qualidade total na educação e da desqualificação das demandas da categoria docente.

O quadro de reestruturação econômica do país em conformidade com os princípios neoliberais, responde diretamente a exigências dos países capitalistas centrais e de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, principal órgão financiador das políticas sociais para os países em desenvolvimento. Em decorrência desse movimento de redefinição das ações do Estado com base nos preceitos neoliberais, a educação pública brasileira passou a ser alvo de grandes mudanças objetivando a descentralização do ensino e o redimensionamento da função social da escola de forma a gerenciar o processo educacional com mais qualidade, de maneira eficiente e eficaz e com mais autonomia.

Nessa perspectiva, Freitas (2002) argumenta que a década de 1990 representou o aprofundamento das políticas neoliberais, cujas orientações passaram a ser consideradas como possibilidades de superação dos problemas postos pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos de 1970, na qual a educação e a formação de professores ganham importância estratégica para a realização das reformas educativas. Em março de 1990, no início do governo Collor, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), UNICEF, PNUD e BM, ocasião em que foram determinadas as prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo, com destaque para a universalização da educação fundamental (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010). Coube ao Brasil, como aos demais países signatários da Conferência, a responsabilidade de garantir a todos o direito de educação, condição já presente na Constituição de 1988.

Esse evento foi um marco para a educação, haja vista que a partir dele os governos dos nove países com maior taxa de analfabetismo no mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) comprometeram-se a desenvolver ações e impulsionar políticas educativas articuladas aos princípios acordados na Declaração de Jomtien (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Dessa Conferência resultaram posições consensuais reunidas na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, documento que deveria se constituir como base para elaboração dos planos decenais dos países participantes.

O foco do debate da Declaração de Jomtien foi o descompasso entre a formação da população menos favorecida e o avanço tecnológico e as mudanças no mundo do trabalho, prejudicando o desenvolvimento econômico global. Nesse contexto, atribuiu-se um papel fundamental à educação básica, porquanto se acreditava que com o atendimento as necessidades básicas de aprendizagem, os problemas mundiais viriam a ser atenuados, preterindo-se o impacto das condições socioeconômicas a que a população carente está submetida. Por essa lógica, as reformas educacionais implantadas nesse período na América Latina conectaram duas facetas: a formação para o trabalho e o combate à pobreza (BELLO, 2009; OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, com o *impeachment* de Collor em 1992, tem início o governo de Itamar Franco, cujo programa educacional elaborado com a participação de pesquisadores brasileiros em 1993, tendo como base a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, integrou o Plano Decenal de Educação (1993-2003), como desdobramento do compromisso assumido em Jomtien. Em conformidade com o pensamento de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011,

p. 52), com esse plano “o Brasil traçava a partir as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado”. Os documentos subsequentes ao plano expressam, portanto, as diretrizes traçadas por esses organismos.

A preocupação principal da Declaração de Jomtien era universalizar a educação básica e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, compromisso reafirmado em 1993 pela *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Isso implica garantir para todas as pessoas de distintos estratos sociais e culturais a apropriação da cultura global e local para construir-se como sujeitos autônomos, exigindo, segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 27):

[...] acesso à escolarização, uma escolarização que revele boa qualidade formativa, que pratique a não discriminação, que trabalhe com o paradigma da progressão dos estudantes, que desenvolva atitudes cooperativas e participativas, que tenha finalidades claras no geral e para cada um de seus níveis, que cuide dos processos de ensino e de aprendizagem, que os processos educacionais escolares tenham pertinência, que sejam significativos [...].

Em consequência das aludidas conferências, foi publicado em 1996 o relatório *Educação, tesouro a descobrir*, também conhecido como Relatório Delors, encomendado pela UNESCO, com vistas a fixar as orientações do processo educativo no novo milênio. Para a coordenação dos trabalhos foi nomeado Jacques Delors, ex-ministro da Economia Francês, presidente da Comissão Europeia por vários mandatos, que, à frente de uma comissão de especialistas internacionais em educação, e tomando como ponto de partida o Relatório de Edgar Faure²⁸, investigou com profundidade o que já estava sendo feito e quais seriam as orientações para a educação do futuro. A síntese conclusiva da pesquisa apresentada no relatório de Delors enfatiza que, historicamente, os educadores vêm dando destaque exagerado à acumulação do conhecimento, mediante o repasse de informações, numa perspectiva puramente quantitativa e, por isso, insuficiente e inadequada para satisfazer as necessidades dos educandos face às mudanças sociais dos tempos atuais.

Em consequência desse cenário, o documento assinala três *desafios* a serem enfrentados no século XXI pelas políticas educacionais de todos os países em desenvolvimento, com vista a contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos e para a renovação de uma vivência concreta da democracia: a) acesso ao universo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das culturas e de modernização das mentalidades à sociedade da informação; c)

²⁸ Edgar Faure foi presidente do Conselho de Ministros e Ministro da Educação francês.

convivência em comunidade, isto é, convivência em democracia. Perante esses desafios, a educação é vista como indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. À vista disso, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI fundamenta-se na concepção de aprendizagem humana como um processo que ocorre ao longo de toda a vida e postula que:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, serão de algum modo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente *aprender a ser*, conceito essencial que integra os três precedentes (DELORS, 2012, p. 73).

Esse relatório passou a ser considerado fundamento principal das propostas educativas em geral e das políticas de formação de professores, em particular. Nesse sentido, o documento acrescenta algumas recomendações relativas ao próprio conteúdo da formação de professores que atuam na educação básica para que, efetivamente, eles possam contribuir para uma inserção mais acertada dos jovens e adolescentes na sociedade, a saber: pleno acesso à educação permanente; revalorização do estatuto profissional; maior envolvimento nos meios sociais menos favorecidos e marginalizados.

Em que pese a tomada de posição da comissão no sentido de que o sistema educacional se comprometa com a formação de professores e com a disponibilização dos recursos indispensáveis para garantir uma educação de qualidade (livros, meios de comunicação de última geração e tecnologia de ponta, dentre outros), o professor é tido como agente da mudança idealizada para o século XXI, que tem como principais características competência, profissionalismo, devotamento. É “um professor edificante”, no dizer de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011). Nessa perspectiva, exige-se muito do professor, inclusive, que ele terá que suprir os vácuos de outras instituições que também se responsabilizam pela educação e formação dos jovens, cada vez menos vinculados às famílias (mas que são beneficiários de um volume crescente de informações), “se tiver o desejo de captar a atenção dos jovens e ser compreendido por eles, transmitir-lhes o gosto de aprender e explicar-lhes que informação não é conhecimento, o qual exige esforço, atenção, rigor e vontade” (DELORS, 2012, p. 20). É bem verdade que nenhuma reforma pode ser bem sucedida sem a participação ativa do professor, porém isoladamente ele não será capaz de

ajudar o aluno a superar suas carências (pobreza, doenças etc.) para alcançar o aprendizado e a predisposição de continuar permanentemente aprendendo.

A esse respeito, Gatti, Barretto e André (2011) advertem que não se pode correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que a formação do professor é a única variável na qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Para as autoras, a importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade é indiscutível, porém não suficiente. É preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas (infraestrutura, material didático etc.) e valorizar a profissão docente (garantia de: jornada de trabalho adequada, formas democráticas de ingresso na profissão, implantação de planos de cargos, carreiras e salários atraentes e recompensadores, número máximo de alunos por turma e por professor etc.), fatores igualmente importantes que não podem ser ignorados no delineamento de políticas docentes²⁹.

A influência neoliberal no campo da política educacional também foi objeto de análise de Tello e Mainardes (2015). Esses pesquisadores identificam três pontos comuns que ratificam suas inferências a respeito do alcance dos discursos neoliberais e neoconservadores na adoção de novas formas de avaliação dos docentes com diferentes níveis de responsabilização: “[...] a) a ampliação da obrigatoriedade dos anos de escolarização; b) forte referência à educação como direito; e, c) referência a aspectos relacionados à formação docente e regulação da profissionalização”. Segundo os autores referidos, fica, assim, fortalecida a tendência de avaliação dos resultados educacionais com responsabilização exclusiva dos professores sem considerar o envolvimento de múltiplos fatores que respondem pela qualidade da educação, a exemplo da atuação de outros atores, o contexto no qual os docentes estão inseridos e as condições efetivas de trabalho com as quais esses profissionais desempenham suas atividades.

Nesse cenário de influências, convém ressaltar que desde o início da década de 1990 o empresariado brasileiro entrou na cena educacional aspirando à organização de uma nova ordem social mais compatível com os interesses privados do grande capital (nacional e internacional). A esse respeito Shiroma, Garcia e Campos (2011) observam que nesse período os empresários, pretendendo intervir diretamente no aparelho de Estado e fundamentados nas premissas do Banco Mundial, organizaram eventos e sistematizaram documentos assinalando

²⁹ Com base nas considerações de Gatti, Barreto e André (2011) e apoiando-nos nas reflexões de Tello e Mainardes (2015), empregamos neste trabalho o termo políticas docentes em vez de políticas de formação de professores, haja vista que na perspectiva analítica que adotamos estas últimas são compreendidas pelas primeiras.

princípios e metas que deveriam nortear a reforma educacional brasileira. Nas palavras das autoras:

Fortemente ancorados nos princípios e preceitos do Banco Mundial, firmavam seus objetivos necessidades de maior qualificação da força de trabalho, defendendo a necessidade do domínio de competências básicas necessárias ao novo paradigma tecnológico e organizacional, condição necessária para garantir a competitividade industrial. [...] Na ótica dos empresários tratava-se, no entanto, não apenas de reformar a educação e a escola, buscando torná-la mais eficaz e adequada às demandas do capital, mas também de formar um ‘trabalhador de novo tipo’, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada ‘sociedade do conhecimento’. A pedagogia das competências ganhou destaque nessas proposições; apresentada como um novo ‘paradigma’ educacional, foi alçada como a saída para resolver o problema da rápida obsolescência dos conhecimentos, tomando os novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas sobretudo ‘empregáveis’ (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227).

No incremento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, o discurso da qualidade da educação é assumido como mote pelos diversos setores governamentais e empresariais, adquirindo importância estratégica para a acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. É em meio a esse cenário de proliferação dos discursos empresariais no esforço de conectar duas ordens do discurso – *eficácia empresarial* com *justiça social* – e sob influência dos parâmetros e deliberações dos pactos brasileiros com os organismos multilaterais que a reforma educacional brasileira foi gestada no bojo da reforma do Estado.

No âmago dessa mudança educacional - ancorada essencialmente na incorporação de mecanismos gerenciais ao campo da gestão educacional - difundiu-se a noção de que o nosso sistema educativo era desprovido de “eficiência e eficácia” em seus mecanismos internos, propagando-se paralelamente a ideia segundo a qual a resolução da crise da educação demandava, entre outras, decisões relativas à descentralização de atividades, avaliação de resultados e responsabilização de todos os agentes sociais pela concretização das mudanças indispensáveis. Logo, esse processo de transformação da educação brasileira reivindicava mais do que insumos e fundos financeiros,

[...] exigia um amplo pacto, envolvendo todos os setores sociais. Interpelados pela grave crise educacional, os empresários declaram sua vontade em assumir sua cota de ‘responsabilidade social’, chamando seus pares à discussão, articulando seminários, difundindo ideias e proposta, visando construir consensos, tomando-se, desde então, os interlocutores privilegiados dos ministros e governantes, tanto na esfera federal, como estadual e municipal (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 228).

As ideias e propostas que delinearão o contexto dos anos de 1990 foram frutíferas e resultaram em várias iniciativas como a implantação dos programas “adote uma escola” e “amigos da escola”, por exemplo, além da organização de diversos documentos nos quais empresários apresentam proposições com o objetivo de tornar a educação mais eficaz.

Com base nas autoras supramencionadas, destacamos os seguintes documentos: a) *Carta Educação*, expressando o empenho com a prioridade da educação, assinada pelos participantes do Fórum Capital/Trabalho, realizado em 1992 na Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo de debater os “problemas básicos da sociedade brasileira”, ancorado no argumento da insuficiência dos debates entre as várias esferas da sociedade e o governo federal; b) *Educação fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo*, publicado pelo Instituto Herbert Levy (IHL) e a *Gazeta Mercantil*, em 1993, com base em diagnóstico da educação brasileira, ratificando as recomendações sobre a urgência de uma gestão eficaz nas escolas e da ampla mobilização da sociedade para empreender as mudanças necessárias; c) *Questões críticas da educação brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade*, organizado em 1995 por comissão presidida por Nassim Mehedeff (MTb) no âmbito do Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (Pacti) e do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP), sintetizando prioridades da educação e sugestões para os diversos níveis e modalidades da educação brasileira.

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em janeiro de 1995, teve início o processo de concretização da política educacional que seguiu as tendências internacionais de alinhamento à política econômica neoliberal e às orientações dos organismos financeiros internacionais, sobretudo o BM e o FMI. O Plano Decenal - que até então não havia saído do papel - foi descartado nesse governo que apresentou seu Plano Nacional de Educação (PNE)³⁰ que priorizava o ensino fundamental, via instituição do Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

No primeiro ano de gestão, FHC, que teve durante os seus dois mandatos um só ministro da Educação (Paulo Renato de Souza), apresentou um programa denominado *Acorda Brasil: Está na Hora da Escola*, que incluía metas específicas, como por exemplo, elaboração do currículo básico nacional, aporte de *kits* eletrônicos para as escolas, implantação do sistema de avaliação externa, estabelecimento de parâmetros de qualidade para o livro

³⁰ No dia 10 de fevereiro de 1998 foi protocolado na Câmara dos Deputados o PNE da sociedade brasileira, construído pela sociedade civil (entidades científicas, acadêmicas, sindicais e estudantis), que pretendia resgatar o processo democrático de participação da sociedade na construção de dispositivos legais, em colaboração com seus representantes parlamentares (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010).

didático e descentralização dos recursos financeiros para as escolas. No ano seguinte, considerado o Ano da Educação, as ações educacionais incluíram instauração da TV Escola, reforma do ensino profissionalizante, cursos para professores por meio da Educação a Distância (EaD) e reforma curricular através do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Na avaliação de Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), afora a descentralização do gerenciamento dos recursos federais, a maioria das medidas foi adotada de forma centralizadora, caracterizando-se até mesmo como antidemocrática, dada a ausência de debate com a sociedade e o estabelecimento de mecanismos de controle do trabalho do professor. O centralismo também ficou evidente, segundo os referidos autores, na elaboração dos PCNs que, embora tenha contado com a participação da sociedade em um dos momentos da discussão, ignorou a universidade e as pesquisas sobre currículo, além de não ter contemplado o debate com a sociedade educacional desde o início de sua elaboração.

Nesse contexto ocorreu a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que concretiza as primeiras mudanças no campo da educação brasileira, passando a formação de professores (atrelada ao ensino superior) a se destacar entre os temas mais polêmicos da agenda da educação e passíveis de regulamentação por legislação complementar (SCHEIBE, 2003). No tocante às ações de formação inicial de professores, observa-se no texto da lei o atendimento das recomendações da comissão internacional para que todos os professores da educação básica tenham cursos de nível superior, nos termos do artigo 62³¹:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, Art. 62, p. 41).

À época da sua implantação, a LDB estipulou um prazo de dez anos (1997-2007) para o cumprimento dessa meta, impactando o campo da formação de professores, mas a meta proposta não foi alcançada, de forma que o governo federal ampliou esse prazo indefinidamente. Para o alcance de tal meta, os programas de capacitação em serviço foram apontados como a melhor alternativa para os sistemas, e deveriam contar com o apoio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e da EaD, como dispositivos inovadores e de baixo custo, já que poderiam alcançar um grande número de docentes simultaneamente.

³¹ Redação dada pela lei nº 13.415, de 16-02-2017.

Com isso, como ressalta Bello (2009), vislumbrava-se a formação de docentes flexíveis, com base em currículos também flexíveis e fundamentados não mais na construção do conhecimento, mas no desenvolvimento de habilidades e competências.

A LDB estabelece, ainda, no primeiro parágrafo do mesmo artigo reportado anteriormente que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”³² (BRASIL, 1996, Art. 62, p. 41), favorecendo, assim, o incremento de políticas públicas educacionais voltadas à formação dos docentes que atuam na educação básica. Nesse cenário, várias políticas educacionais foram criadas, notadamente no campo da formação de professores, e incentivaram um processo de universitarização do magistério, a exemplo do que já ocorria em vários outros países, ficando esse período conhecido como a “década da educação”. Insere-se nesse contexto a necessidade de aproximação da escola básica com as universidades para oferta dos cursos de graduação, alicerce da implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A determinação legal do artigo 62, juntamente com o disposto no artigo 63 da LDB, incentivou a criação de Centros Universitários, Faculdades Integradas e Isoladas e dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) - destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental-, abrindo espaço para a expansão acelerada dos Cursos Normais Superiores, a diversificação e flexibilização da oferta dos cursos especiais e à distância, de modo a atender a crescente demanda por formação superior. O artigo 64 da LDB por sua vez, estabelece duas instâncias alternativas para a formação de profissionais para a educação básica (em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação), o que contribui, segundo Scheibe (2003), para alimentar a polêmica em torno da formação docente.

Como essas novas instâncias formativas se responsabilizam essencialmente pelo ensino, percebeu-se o comprometimento do tão aspirado patamar de qualidade da formação promovida pela universidade ao priorizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com efeito, a partir do final dos 90 observou-se um crescimento do número de ISEs no nosso país, aumentando significativamente o número de cursos nas áreas com maior demanda. Nesse contexto, afora os cursos de administração, a educação (cursos de Pedagogia e algumas licenciaturas: Letras e Matemática) é a área de maior expansão, de tal modo que

³² Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009.

somente no ano de 2000 foram autorizados 142 novos cursos de Pedagogia nos diferentes estados brasileiros.

Vale ressaltar que essas determinações legais não foram bem recebidas por algumas entidades que representam os profissionais da educação a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e outras organizações que têm uma história de luta em defesa das universidades como espaço legítimo de formação de professores e da definição de uma base comum nacional como princípio desse processo formativo, visando garantir a mínima equidade possível das condições de formação de professores em todo o país.

Não obstante esse movimento de resistência e luta, a formação de professores no Brasil foi impulsionada a partir da expansão dos centros universitários, faculdades isoladas e dos ISEs e dos cursos normais superiores, que apesar de estarem a serviço da reforma educacional objetivando melhoria na qualificação do quadro docente, têm sido acusados de provocar a retirada dos cursos de formação de professores para atuarem na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental do curso de Pedagogia oferecido pelas universidades (BRZEZINSKI *et al.*, 2018).

Para Freitas (2002), os ISEs foram criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo e o aumento exponencial desses novos espaços formativos objetivou (com raras exceções) responder às demandas por educação em nível superior, com oferta de uma qualificação mais célere, flexível, ajustada aos princípios da produtividade e eficiência e às demandas do mercado competitivo e globalizado. Na avaliação da autora, essa ampliação desordenada de cursos e Instituições de Ensino Superior (IES) para formação de professores, e com qualidade comprometida, acirrou as antigas divergências em relação ao *locus* de formação e ao perfil do profissional a ser formado no curso de Pedagogia, em uma conjuntura de desvalorização da profissão docente, marcada por condições precárias de funcionamento das escolas, falta de condições de trabalho, carreira e baixos salários. A pesquisadora adverte, ainda, que vários projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia em IES isoladas incorporaram outras habilitações, tais como tecnologia educacional, pedagogia empresarial, multimídias, entre outras, levando a uma fragmentação ainda maior desses cursos de Pedagogia, possibilitando uma formação cada vez mais especializada.

Diante desse cenário, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CP Nº 1/99, consolidando a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e

propõe um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação. Os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas ofertadas nesses institutos, faculdades de educação e faculdade integrada, deveriam obrigatoriamente articular-se, a fim de evitar a formação fragmentária peculiar à tradição brasileira.

Na avaliação de Gatti e Barretto (2009), essas proposições caracterizam novas perspectivas sobre formação de professores, tanto do ponto de vista estrutural quanto da articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos formadores de formadores. Contudo, elas observam que as normatizações e autorizações de cursos de formação de professores, posteriores a essa resolução, incentivam a instauração e aumento de escolas normais superiores isoladas, observando-se, em contrapartida, uma estagnação dos ISEs, com a perda gradativa da ideia de organicidade na formação de professores da educação básica. Para as referidas autoras, essa perda também é acentuada com as diretrizes curriculares para cada curso de professor “especialista”, sendo deixada em um plano secundário a consideração das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, ao mesmo tempo em que proliferam licenciaturas independentes umas das outras, sem as articulações previstas.

Desse modo, é possível afirmar que a LDB N° 9.394/96 acelerou o processo de privatização da educação, pois ao permitir a criação e a expansão de novas IES de cunho essencialmente lucrativas, ampliou a ação do setor privado, transformando a educação em produto de mercado, conforme princípios e recomendações dos organismos internacionais. Nesse contexto, o ensino superior passa a ser visto como impulsionador do desenvolvimento econômico, produtor de conhecimento, mediante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, “*lócus* da alta especialização adaptada à economia e à sociedade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 57), assumindo importância para o governo, que passa a priorizar a criação de universidades e fomentar as já existentes.

Assim, como consequência da aprovação da Lei N° 9.394/96 houve um aumento acelerado de cursos de licenciatura voltados para a formação de professores da Educação Básica, sobretudo para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (GATTI; BARRETTO, 2009). Contudo, dados oficiais e documentos de especialistas em educação brasileiros contendo estudos, diagnósticos e relatórios da situação educacional do país, indicavam a emergência de medidas de alcance nacional para promover a melhoria da qualidade da educação do país. Nesse ínterim, o segundo PNE, que já havia sido elaborado entre 1996 e 1997, foi finalmente instituído pela Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001, para vigorar por 10 anos. No plano foram estabelecidos 28 objetivos e metas voltados para a formação de professores e a valorização do magistério, tendo como princípio basilar a criação

de uma política global de magistério que assegurasse a todos os professores formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira, e formação continuada.

O PNE (2001 - 2010) sofreu muitas críticas por parte de entidades educacionais, especialmente da ANPEd, que emitiu parecer enfatizando a exiguidade do prazo para a manifestação das entidades da sociedade civil. A ANPEd também censurou a proposta do PNE, por não contemplar o conceito de Sistema Nacional de Educação reivindicado pela área e por desconsiderar as projeções do crescimento populacional, comprometendo, assim, o financiamento das novas demandas e, também, por julgar que grande parte das metas omitia a responsabilidade da União nas decisões. No ano seguinte à implantação do PNE o Ministério da Educação (MEC), através do CNE, instituiu por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituindo-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular desta formação, considerada, cada vez mais, como aspecto nuclear das reformas educacionais. O parecer que aprovou a referida resolução parte do seguinte pressuposto:

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser (BRASIL, 2001, p.7).

É possível perceber no parecer do relator elementos discursivos presentes no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (*intertextualidade*), no qual o modelo tradicional de formação de professores é visto como obsoleto pelo discurso reformador (FAIRCLOUGH, 2016). Em contraposição, o relatório propõe um modelo centrado no desenvolvimento de competências pedagógicas e na formação para a pesquisa como eixo articulador dos processos formativos, projetando uma formação superior (não necessariamente universitária) para todos os professores (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Em produção mais recente, Scheibe (2012) reconhece que os atos legais emanados do CNE, que sucederam a LDB/1996, representaram um avanço importante porque trazem pressupostos e orientações para a organização e desenvolvimento dos cursos de licenciatura que rompem com modelos conservadores; estabelecem uma configuração específica aos cursos de licenciatura, distinguindo-os, de certa forma, dos cursos de bacharelado; essa nova

proposta potencializa o aprofundamento da discussão sobre aspectos teórico-práticos da formação e, por isso, precisa ser mais enfaticamente estabelecida. Contudo, a autora ressalta que a implantação das referidas diretrizes nos cursos de formação de professor encontra problemas no que diz respeito à articulação entre o processo formativo conduzido pelas IES e o trabalho das escolas de educação básica, enfatizado apenas na realização dos Estágios Supervisionados de Docência, reforçando a urgência da implementação das diretrizes curriculares previstas na Resolução do CNE/CP Nº 1/2002, ainda que requeiram ajustes na sua proposta para garantir uma formação de professores da educação básica em uma perspectiva inclusiva.

No ano de 2003, pela primeira vez na história do país, um brasileiro com origem nas camadas mais pobres da população, Luiz Inácio Lula da Silva, assume a presidência da República com uma proposta educacional denominado *Uma Escola do Tamanho do Brasil*, cuja implementação incluía a distribuição de programas sociais considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios dirigidos aos mais pobres, tais como: Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)³³, criado pela lei Nº 10.748/2003, Bolsa Família³⁴, criado por meio do decreto Nº 5.209 de 17 de setembro de 2004 e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)³⁵, instituído pela lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005.

Considerando que a educação é direito de todos os brasileiros e requisito para a cidadania, a proposta educacional do governo Lula orientou-se por três diretrizes gerais: a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão. Para tanto, uma das ações governamentais prioritárias foi a revisão dos vetos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso ao PNE, estabelecendo por meio do regime de colaboração com as diferentes esferas administrativas, as condições para elevação do percentual dos investimentos públicos em

³³ Programa vinculado a ações dirigidas à promoção da inserção de jovens no mercado de trabalho e que estejam matriculados e frequentando regularmente estabelecimento de ensino fundamental ou médio, ou cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos termos dos artigos 37 e 38 da Lei 9.394/96 ou que tenham concluído o ensino médio.

³⁴ Programa de transferência direta de renda com condicionalidades na área de saúde (acompanhamento da saúde com o cartão de vacina e agenda de pré e pós-natal em dia para as mães gestantes e mães em amamentação) e educação (matrícula acompanhamento frequência das crianças e adolescentes entre 6 aos 17 anos nas escolas), criado pela unificação de antigos programas como Bolsa Escola, Auxílio Gás, Cartão Alimentação e Bolsa Alimentação, fazendo parte da política do Fome Zero buscando beneficiar famílias em situação pobreza ou de extrema pobreza.

³⁵ Programa emergencial criado a partir da integração de seis programas já existentes (Agente Jovem, Saberes da Terra, ProJovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica), destinado a executar ações integradas para ampliação do atendimento aos jovens brasileiros excluídos da escola e da formação profissional, na forma de curso previsto no art. 81 da lei nº 9.394/96.

educação para o mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) por um período de dez anos. O fato de, pela primeira vez, o presidente brasileiro vir das camadas populares sugeria que a educação seria prioridade de governo e como ação relevante na transformação social do país (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010).

Todavia, no que toca à educação básica, os primeiros quatro anos do governo Lula foram marcados pela ausência de políticas regulares e por ações esparsas e uma grande variedade de programas especiais, dirigidos em sua maioria à população mais vulnerável, caracterizando-se muito mais por permanências que rupturas em relação ao movimento de reformas no campo educacional iniciado no governo anterior (OLIVEIRA, 2009). Desse modo, ainda no primeiro ano do governo Lula evidenciou-se a preponderância do setor privado, especialmente em torno da educação profissional, e em relação ao financiamento da educação constataram-se investimentos de apenas 3% do PIB, inferiores aos realizados no governo de FHC que foram de 4%. Cumpre observar que em apenas dois anos da Era Lula (2008 e 2009) o percentual investido em educação superou a marca média de FHC.

Avançando no contexto de influência dos organismos internacionais nas ações educacionais do governo brasileiro, em 2006, quase dez anos mais tarde da aprovação da nova LDB, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau promoveram, com apoio do Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), a Conferência *Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina*. Esse evento reuniu personalidades e empresários brasileiros para solidificar compromissos com a melhoria da educação na região, traçando ações que comporiam um documento final intitulado *Compromisso Todos pela Educação*.

Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), o movimento *Todos pela Educação* foi criado por um grupo de intelectuais orgânicos do capital que, ao constatarem os impactos da baixa qualidade da educação brasileira perante a capacidade competitiva, assumiram o compromisso de modificar a realidade educacional do país comandando uma grande mobilização social em defesa da educação. A proposta para fomentar essas ações teve ampla adesão do meio empresarial que deu grande impulso ao movimento, aumentando a gama de participantes com a inclusão de diversas organizações da sociedade civil, intelectuais, universidades, sindicalistas, grande mídia e, de modo especial, o governo federal, através do MEC, que passa a incorporar as metas do compromisso no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituindo-se na reunião de dezenas de programas, procurando instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica. “Dessa forma, o movimento mantém-se, por um lado, estreitamente vinculado à esfera

governamental, e por outro, assume uma posição de vigilância sobre as ações desta última, cumprindo os preceitos que anuncia para todos: responsabilização e controle social” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 231) sobre a ação dos governantes.

Por conseguinte, em 2007, no segundo mandato do governo Lula (2007 - 2010), foi publicado o decreto nº. 6.094/07, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implantação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, pela União Federal, em regime de colaboração com os municípios, o Distrito Federal e os Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, em explícita adesão nacional às orientações do Fórum Mundial de Educação, promovido pela UNESCO em Dakar, no Senegal. O MEC, na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad, implantou o PDE no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com o propósito de constituir uma ferramenta de prestação de contas da qualidade de ensino, por meio do monitoramento do desenvolvimento das ações do PNE e de execução de novas ações em favor da melhoria da educação.

No âmbito do PDE foram instituídas ações de assistência técnica e financeira, merecendo destaque o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), criado pelo MEC, através do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM), da Secretaria de Ensino Superior (SESu), por meio do edital Nº 011/2006, visando fortalecer e ampliar as ações voltadas aos programas de formação de professores já existentes no âmbito deste Ministério e dar continuidade às ações de melhoria da qualidade dos cursos de graduação, priorizando os cursos de licenciatura das instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2006).

Para avaliar o resultado das ações do PDE foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e instituídos comitês de acompanhamento do *Compromisso Todos pela Educação*. O MEC atualizou diversas ações que já se encontravam em pauta ajustando-as ao IDEB. Entre as ações que incidem de modo geral sobre a educação básica Saviani (2007) destaca o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Piso do Magistério e o programa de formação inicial dos docentes em exercício, através da oferta de cursos de graduação em nível superior, na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essas ações foram complementadas por programas de apoio, como o Transporte Escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guias de tecnologias, Censo pela Internet, Mais educação, Coleção

Educadores e Inclusão Digital, que na sua maioria foram implantados no último ano do primeiro mandato do governo Lula.

O IDEB, através de dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica, combinado com os levantamentos feitos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, por meio do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) -, se constituem em recurso técnico para o monitoramento e implementação do PDE. O IDEB é o indicador objetivo para a averiguação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007). Consideramos oportuno ressaltar que não vemos o IDEB como um indicador suficiente para avaliar a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para melhorar o ensino básico, porque ao se apoiar em dados estatísticos não leva em consideração outras dimensões da qualidade educacional, como as relacionadas ao corpo docente (carreira e salários, por exemplo), número de aluno por sala de aula e infraestrutura das escolas.

Além da aludida assistência técnica e financeira, foram viabilizadas adesões voluntárias dos entes federados diante do *Compromisso* por meio dos Planos de Ações Articuladas (PAR). Nessa oportunidade, os estados, o Distrito Federal e os municípios, com a adesão ao PDE, deveriam elaborar um diagnóstico minucioso, contendo as prioridades no tocante às necessidades e aspirações locais, demandas por formação de professores e metodologias para a adoção de ações que visem o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes, visando assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica de modo a garantir a melhoria da qualidade da educação básica.

O diagnóstico da realidade educacional sintetizado no PAR constatou a necessidade de investimento imediato na formação de professores da educação básica em nível de graduação e pós-graduação. Contudo, há que se ressaltar que estudos recentes, como os de Santos, Bueno e Ferreira (2017) apontam descompassos entre planejamento e execução do Plano: a) a implantação do PAR ocorreu de certa forma improvisada, sem considerar as peculiaridades locais; b) também não se levou em consideração os princípios da autonomia e da descentralização; e c) na verdade, os municípios investigados não tiveram oportunidade de apresentar suas necessidades e peculiaridades locais enfraquecendo de antemão a própria adesão ao PAR e limitando-o no cumprimento do seu objetivo de fortalecer o regime de colaboração entre a União e os municípios.

Da mesma forma, o estudo exploratório sobre o perfil do professor brasileiro realizado pelo INEP, com base nos resultados do Censo Escolar 2007, confirmava a urgência da implementação de uma política de formação de professores da educação básica. Os dados revelaram que dos 1.882.961 docentes que conformam o universo da pesquisa, um total de 1.288.688 possuem nível superior completo, correspondendo a 68,4% do total.

Os resultados do Censo Escolar de 2007 revelam também que a Região Nordeste concentrava o maior número de professores sem formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente. À época, o Piauí apresentava um total de 42.393 docentes atuantes na educação básica. Destes, 454 cursaram apenas o ensino fundamental (“professores leigos”) e os que concluíram o ensino médio formavam um contingente de 17.486 professores. Portanto, cerca de 42% dos professores da educação básica no Piauí não possuíam curso superior. Este cenário ratificava a necessidade urgente de investimentos na formação dos professores da educação básica para atendimento do dispositivo legal em vigor naquele momento.

Cabe destacar que a partir das eleições de 2002 o cenário brasileiro ficou mais favorável à expansão da participação popular nas decisões políticas do país e as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) refletiram bem esse contexto de mudança. A Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) realizada em abril de 2008, constituiu-se como um importante espaço de debate e deliberação coletiva com participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e serviu de cenário para a elaboração do PNE (2014-2024). Os debates sintetizados no documento final da CONEB preconizaram a indissociabilidade entre formação e valorização profissional e convergiram para o entendimento da urgência da criação de uma política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação, pautada pela concepção de educação como processo construtivo e permanente. Nessa perspectiva, e em consonância com os princípios formativos já consolidados na base comum nacional defendida pela ANFOPE desde o início dos anos 1990, o documento final da CONEB enfatiza:

A concepção de formação do profissional da educação deverá se pautar pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar** em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no campo e na cidade e nas áreas específicas de ensino, pela unidade entre **teoria e prática**, pela centralidade do **trabalho** como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da **gestão democrática**, o compromisso social, político e ético com um projeto **emancipador e transformador das relações sociais** e a vivência do trabalho **coletivo e interdisciplinar** de forma problematizadora (BRASIL, 2008, p.84, grifos do autor).

A política proposta deveria ser viabilizada pela articulação entre as ações do MEC, dos sistemas de ensino e das instituições formadoras e da organização de um Sistema Nacional de Educação que promova, de forma articulada, em todo o país, o regime de colaboração entre os entes federados. Além disso, o documento final da CONEB aponta a necessidade da implantação de uma política salarial para os profissionais das redes públicas que abranja: plano de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, piso salarial nacional, isonomia salarial entre profissionais da ativa e aposentados, reposição das perdas salariais, em data base, jornada de trabalho em único turno, sem redução de salário e com tempo destinado à formação e planejamento, condições dignas de trabalho e definição de um número máximo de alunos por turma, entre outros (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, em julho de 2008 o MEC enviou aos estados o Ofício Circular GM/MEC Nº 118/08, propondo a adoção de uma estratégia para “estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura” (BRASIL, 2009a, p. 6). Esse ato ministerial é considerado o embasamento inicial das ações do planejamento estratégico, que foram posteriormente aprimoradas com o Decreto Nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Vale registrar que em 16 de julho de 2008 foi publicada a Lei Nº 11.738 que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica de que trata a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Esta lei representou um marco importante no processo de valorização dos trabalhadores em educação, visto que abriu caminhos rumo à reivindicação do cumprimento do tão sonhado Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Não obstante, alguns estados protelaram a elaboração de seus planos de educação, previstos no art. 6º da Lei 10.172/01, e instauraram processo de inconstitucionalidade para não atender as disposições legais, adiando por alguns anos o cumprimento da lei do piso salarial (BRASIL, 2008).

Os debates estabelecidos na CONEB e consubstanciados no documento final já indicavam a urgência da criação de uma política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação (pautada na concepção de educação como processo construtivo e permanente) e constituíram a base para uma mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação básica que foi desencadeada com o envolvimento de diferentes segmentos sociais. Para consolidar esse movimento político com ampla participação da sociedade o encaminhamento final da conferência indicou a necessidade de realização de uma

Conferência Nacional de Educação, no primeiro semestre de 2010 em Brasília, precedida de Conferências Municipais e Estaduais que foram realizadas no primeiro e segundo semestres de 2009, respectivamente, tendo como base das discussões o Documento-Referência “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, as entidades da sociedade civil³⁶ insatisfeitas com o processo de formulação das políticas de formação de professores iniciam um movimento de resistência e luta contra a hegemonia dominante no âmbito do MEC, que, ao pautar suas decisões em mecanismos legais de pressão - leis, decretos, regulamentos, medidas provisórias -, desprezava a participação e a contribuição de amplos setores da sociedade brasileira. Merece destaque a luta empreendida pela ANFOPE contra as políticas educacionais que desde a década de 1970 prenunciam a extinção do curso de Pedagogia e em defesa vigorosa da obrigatoriedade de todo professor da educação básica ter formação em nível superior, preferencialmente na universidade, em cursos de licenciatura (BRZEZINSKI *et al.*, 2018).

Nessa mesma direção, Freitas (2002, p. 137) observa que o debate sobre políticas de formação de professores no Brasil evidencia dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória: “o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores [...]”. Na visão dessa autora, esses (des)caminhos da educação brasileira e em particular da formação de professores, são também consequências das determinações estabelecidas pelos organismos internacionais aos diferentes países, cujos fins e objetivos estão subordinados às orientações políticas neoliberais, consideradas mais bem adequadas à reestruturação produtiva em curso.

Em meio a esse movimento de tensão entre o Estado e os movimentos sociais, em face da insatisfação dos educadores com os processos formativos (muitas vezes restritos a iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio), e diante da evidência do elevado número de professores da educação básica atuando sem a formação adequada, é que no segundo mandato do Governo Lula (treze anos após a aprovação da LDB), o MEC criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, reivindicação antiga dos movimentos nacionais em favor da educação. A política foi

³⁶ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior / ANDES; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior / ANDIFES; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação / ANFOPE; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação / CNTE; Conselho Nacional de Secretários de Educação / CONSEDE; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação / UNDIME.

instituída por meio do Decreto Nº 6.755/2009, que consubstancia as diretrizes de longo prazo para organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica (BRASIL, 2009a), com vista à promoção de educação básica pública de melhor qualidade.

Não obstante as semelhanças com propostas anteriores, tal Decreto surpreende, no entanto, por destacar entre os princípios da política a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, aspecto até então distante dos documentos oficiais. E priorizar a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético é comprometer-se com a consolidação de uma sociedade verdadeiramente, democrática e inclusiva que promova a emancipação de todas as pessoas.

Outro avanço diz respeito à definição das instituições públicas de ensino superior como espaço legítimo da formação dos professores que atuam na educação básica pública, em cursos de licenciatura ofertados preferencialmente na modalidade presencial, se diferenciando dos modelos de formação em serviço que propõem o uso da EaD. Esse movimento traduz, na opinião de Gatti, Barretto e André (2011, p. 49), uma assunção crescente da responsabilização do poder público com a formação dos professores da educação básica “considerada como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores”. Pelo exposto, pode-se considerar que a Era Lula foi caracterizada por políticas educacionais ambivalentes que apresentam permanências (adoção de políticas que estabelecem conexão entre a elevação dos padrões de desempenho educacional e a crescente competitividade internacional, como no caso do IDEB e rupturas em relação às políticas anteriores, materializadas, segundo Oliveira (2009), em iniciativas importantes para: a) recuperar o protagonismo do Estado na promoção de políticas educacionais, como por exemplo, a firme defesa do MEC em relação à implantação do piso salarial dos professores de educação básica; b) corrigir as distorções naturais do país com a criação de programas sociais voltados para os brasileiros mais pobres; c) resgatar direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988: Educação Básica como direito público subjetivo.

Registre-se que apesar de já existirem iniciativas anteriores de implementação de programas e projetos voltados à formação docente, é a partir de meados da década de 2000 que a política de formação passou a ocupar um lugar de destaque na agenda do governo federal, que com um grande aparato institucional montado pelo MEC começa a delinear uma

política nacional de formação docente direcionada para a instituição de um sistema nacional de educação.

Ante esse breve resgate da historicidade inerente aos trâmites que influenciaram a produção do discurso da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica até a sua oficialização mediante a sua inscrição documental, percebe-se as influências de grupos de interesse que disputam a hegemonia em relação à determinação das prioridades da ação estatal no campo da educação e dos meios de operacionalizá-las, dando realce às demandas desse campo em consonância com o modo como interpretam a conjuntura social e com as pretensões ideológicas que permeiam suas convicções (THOMPSON, 2011, 2014).

Como mencionado, essas influências podem ser observadas tanto no contexto macroestrutural (influências globais e internacionais) quanto no microcontexto (contexto nacional e local). Em relação aos fatores globais e internacionais que influenciaram a emergência da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em desenvolvimento no Brasil, é possível afirmar que ela está alinhada às orientações emitidas por organismos multilaterais, tais como FMI; BM e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁷, que já estavam atuando anteriormente.

Observa-se que os princípios balizadores das reformas implantadas no Brasil a partir da década de 1990 estão estreitamente vinculados ao clima reformista que tomou conta de praticamente todas as nações na chamada era da globalização e sua análise permite contextualizar as políticas docentes propostas atualmente em nosso país, seus vínculos entre o nacional e o internacional, as formas de apropriação e reprodução de interesses e ideologias dogmáticas, suas peculiaridades e o seu grau de autonomia (BOWE; BALL; GOLD, 1992; FAIRCLOUGH, 2016; THOMPSON, 2011, 2014).

No contexto nacional e local, pelo menos quatro fatores principais contribuíram mais diretamente para a emergência da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O primeiro refere-se à eleição de um presidente filiado ao Partido dos Trabalhadores, cuja proposta de governo priorizava a educação como direito de todos os brasileiros e defendia uma mudança ideológica e o estabelecimento de uma administração pública democrática comprometida com a criação de estruturas participativas, conforme expresso no slogan adotado no governo Lula: *Brasil: um país de todos*. Ressalte-se que essa política passou a vigorar no país em um momento de decisões fundamentais tanto no que diz respeito à reestruturação do locus de formação (universidades públicas), da

³⁷ **Órgão** que compreende a educação como o principal fator para o crescimento econômico e oferece possibilidades para a formação cultural.

modalidade de oferta (preferencialmente presencial), assim como na redefinição dos currículos dos cursos, haja vista que pressupõe que as universidades públicas pautadas no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, garanta o padrão de qualidade aos cursos de formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2016; FERRO, 2017; FERRO; GUEDES, 2017a).

O segundo fator, diretamente relacionado ao primeiro, diz respeito à escolha de um professor para assumir a pasta do MEC, cujo projeto educacional foi considerado inovador e produtivo, de acordo com os indicadores nacionais e internacionais de avaliação: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), BM, OCDE, IDEB. O ministro defendia que a formação inicial era direito de todos os professores das escolas públicas do país e deveria ser financiada pelo poder público brasileiro.

O terceiro fator de influência refere-se às estatísticas sobre a escolaridade dos docentes da educação básica. Os dados do INEP informam que em 2009 o país contava com 636.800 mil professores sem a formação considerada adequada ao trabalho, correspondendo a mais de 30% do total de professores brasileiros. A maioria desses professores atuava na educação infantil (52%) e nos anos iniciais do ensino fundamental (38,7%), haja vista que antes da LDB Nº 9.394/96 a formação mínima exigida para o exercício da docência nessas etapas era de nível médio. Portanto, o curso de Pedagogia, que qualifica esses docentes em nível superior, constituía a maior demanda no âmbito da política de formação elaborada pelo MEC.

As notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica mostram que esse quadro piora nas regiões mais pobres do país. Nos Estados da região Norte, os docentes apenas com ensino médio e fundamental somavam 76,3 mil, número que representa 45,98% do total. Dos 70,7 mil professores do Pará, 39,7 mil (56,14%) apresentavam formação inadequada. Na região Nordeste metade dos professores não possuía ensino superior. Na Bahia e no Maranhão, mais de 60% dos profissionais do magistério não cursaram a universidade. Essas estatísticas confirmam a necessidade urgente de investimento em formação em nível superior para os docentes que atuam na Educação Básica, em atendimento às prerrogativas da Lei Nº 9.394/96.

Uma quarta influência relacionada ao contexto nacional/local diz respeito à luta de profissionais, pesquisadores e especialistas em educação brasileiros em articulação com os movimentos sociais pela democratização do país, que, embora reconhecessem avanços na construção de um projeto educativo sintonizado com os anseios populares, também apontaram a necessidade de atenção à formação e valorização da profissão docente através da elaboração de uma proposta verdadeiramente articulada e abrangente, indicando que a formação dos

professores no exercício da docência da rede pública de ensino demandava uma política de formação e valorização dos profissionais da educação de alcance nacional, isto é, um projeto político da sociedade brasileira.

Finalmente, é importante destacar que a despeito da influência dos organismos internacionais na construção dos discursos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e de ter sido instituída por decreto presidencial, acreditamos, assim como Mororó e Couto (2015), que a sua implantação representa um passo importante rumo à formulação de uma proposta ampla de formação que tem como escopo a redução das desigualdades nas condições de formação de professores (predomínio da rede privada e número excessivo de cursos à distância), a partir do estabelecimento do regime de colaboração entre a União, estados, municípios e o Distrito Federal.

Todavia, em consonância com o referencial teórico que assumimos nesta tese, e considerando a legislação vigente, as necessidades dos sistemas de ensino e, ainda, a garantia de um padrão de qualidade para a formação dos professores que atuam na educação básica, entendemos que é preciso avançar urgentemente na direção da implantação de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, tendo em vista que essas duas facetas (formação e valorização) são inseparáveis. Ressalte-se que a implantação de uma política dessa abrangência só é possível mediante a criação de um Sistema Nacional de Educação, articulado organicamente com os sistemas de ensino nas esferas federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, garantindo diretrizes educacionais comuns a todo o território nacional, tendo em vista a superação das assimetrias regionais, nos termos dos princípios defendidos na CONEB 2008 e reafirmados na CONAE 2010 (BRASIL, 2008, 2010). A partir desse breve quadro sobre o que consideramos ser o contexto de influência da criação da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que tem no Parfor um dos seus principais desdobramentos, apresentamos a seguir o processo de produção do discurso oficial materializado em textos, destacando aspectos relativos à implementação do Programa no cenário piauiense, com ênfase no contexto da UFPI, campo de interesse do presente estudo.

3.2. O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA: DA IMPLANTAÇÃO DO PARFOR NO CENÁRIO NACIONAL À IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO PIAUIENSE

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto Nº 6.755/2009, tem como agência reguladora a CAPES, por meio da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), que assumiu a responsabilidade pela indução e fomento da formação inicial e continuada de profissionais do magistério. A DEB, em conformidade com a legislação, deve fornecer o suporte técnico às Secretarias de Educação dos Estados e IES formadoras para viabilizar a oferta de cursos e vagas, em atendimento à demanda dos professores da rede pública estadual e municipal de Educação Básica, sem formação adequada a LDB.

De acordo com o Decreto Nº 6.755/2009, os objetivos da Política Nacional serão cumpridos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepads)³⁸, que foram regulamentados pela Portaria Nº 883/2009, com a finalidade de coordenar as metas dos programas de formação para profissionais do magistério, por meio da elaboração de planos estratégicos, para materializar o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Para tanto, a Lei Nº 12.056 de 13 de outubro de 2009 acrescentou três parágrafos ao art. 62 da Lei Nº 9.394/96, estabelecendo o regime de colaboração para promover a formação inicial (dando preferência ao ensino presencial), a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Em decorrência da aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, vários programas foram implantados para organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, dentre eles o Parfor, objetivando corrigir o quadro deficitário histórico da formação de professores existente no país e promover a melhoria da qualidade da educação básica pública.

O Parfor foi instituído três meses depois da construção e aprovação do texto da política nacional, por meio da Portaria Normativa nº 9 de 30, de junho de 2009, em atendimento ao disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto Nº 6.755/2009, como uma ação conjunta do MEC, por intermédio da CAPES, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, por intermédio das Secretarias de Educação, e as IES públicas, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores da rede pública de educação básica (BRASIL, 2009b).

O regime de colaboração é regulamentado em lei com especificação das atribuições de cada ente parceiro. A participação dos estados foi viabilizada por meio de Acordo de

³⁸ Inicialmente os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente foram identificados pela sigla Forprof e EpaFd e após o “I Encontro Nacional dos Forprof/Fepad”, realizado em Brasília, nos dias 15 e 16/09/2014, foi adotada a sigla Fepad (BRZEZINSKI *et al.*, 2018).

Cooperação Técnica (ACT) firmados entre a CAPES e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente. Por sua vez, a participação das IES é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT. Na primeira etapa, 21 estados da federação firmaram Acordos de Cooperação Técnica, aderindo ao Parfor (Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins), por meio de 76 instituições públicas de educação superior (48 federais e 28 estaduais) e 14 universidades comunitárias.

De acordo com os dados da CAPES, desde a implantação do Parfor em 2009 até 2019 foram implantadas um total de 3.043 turmas especiais em 104 instituições distribuídas em 510 municípios das cinco regiões do país, registrando-se o número de 100.408 matriculados e um total de 3.300 municípios com, pelo menos, um professor matriculado no Programa (44% municípios da região Nordeste; 26% da Sul; 15 % da Norte; 9% da Sudeste e 6% da Centro-Oeste). Até 2019 foram concluídas 2.598 e contabilizados 53.512 professores da Educação Básica formados pelo Parfor. Em dezembro de 2019 estavam em andamento 445 turmas com 59.565 professores cursando. O Pará é o estado com maior número de alunos cursando (18.352), seguido da Bahia (8.483), Amazonas (6.195) e Piauí (5.925). Juntos, os estados do Pará, Bahia, Piauí, Maranhão e Amazonas respondem por 75,97% do número de matriculados no Programa. Das 27 Unidades da Federação, apenas os estados de Alagoas, Sergipe e Goiás não ofertaram turmas pelo Parfor. Contudo, o estado de Goiás possui professores matriculados em cursos ofertados no Distrito Federal (BRASIL, 2013).

Nesses estados, foi prevista uma oferta de 332.467 vagas, com parte dos cursos iniciando no segundo semestre de 2009 e outras entradas previstas para os anos de 2010 e 2011. A Bahia foi o estado que apresentou a maior demanda por formação (47.781) nos três primeiros anos de oferta, seguido do Maranhão (44.044) e Pará (38.445) que ocuparam a segunda e terceira posições, respectivamente, no ranking da oferta de vagas. Pernambuco, Alagoas, Ceará ficaram na 4ª, 5ª e 6ª colocação, de modo respectivo, e o Piauí ocupou a 7ª colocação, com um total de 17.169 vagas.

Mediante os Termos de Adesão das IES, o Parfor oferta cursos de educação superior, gratuitos a profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica sem formação adequada à LDB N° 9.394/96 ou que atuam fora da área de formação (BRASIL, 2017). Na sua proposta inicial, o Programa ofereceu cursos nas seguintes modalidades: a) primeira licenciatura para atendimento de professores da rede pública sem a formação exigida pela LDB; b) segunda licenciatura, planejados segundo a Resolução

CNE/CP Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009³⁹, destinados a professores que atuem há pelo menos três anos em área distinta da sua formação na educação básica pública; c) formação pedagógica para atender à demanda nos estados de bacharéis sem licenciatura em exercício na docência.

Pela regulamentação, podem ofertar turmas especiais no âmbito do Parfor as IES credenciadas pelo MEC, com cursos de licenciatura devidamente credenciados no Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) e que, quando avaliados, apresentem Índice Geral de Cursos (IGC) com conceito igual ou superior a 3 (três). Para concorrer a uma vaga num dos cursos ofertados pelo programa o professor deverá fazer inscrição por meio de um sistema informatizado desenvolvido pelo MEC denominado Plataforma Paulo Freire (ambiente virtual), mediante cadastro do seu currículo atualizado. A participação do professor nos cursos de formação fica condicionada à autorização pelo secretário de educação ou órgão equivalente, por meio do processo de validação da pré-inscrição, que é o ato pelo qual o gestor municipal atesta o vínculo do candidato com a rede pública de educação básica.

Os princípios pedagógicos dos cursos do Parfor estão alicerçados nos mesmos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e partem do pressuposto de que as crianças e jovens têm direito de aprender, direito este que é extensivo a seus professores. De acordo com os documentos oficiais, o planejamento pedagógico dos cursos de formação de professores da educação básica ofertados pelas IES através do Parfor deve pautar-se nos seguintes princípios: a) articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; b) garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; c) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e d) reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2013).

Tais princípios trazem como consequência novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, haja vista que a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação no modo como as instituições de educação básica e superior organizam seus espaços e tempos, suas regras e normas e incorporam novos materiais e recursos pedagógicos (DOURADO, 2015; FAIRCLOUGH, 2004, 2016). O estudo que desenvolvemos se insere no interesse de compreender o alcance da formação ofertada no âmbito do Parfor expressa nesses princípios.

³⁹ A Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012 alterou a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica pública.

Aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, incluem-se objetivos específicos do Parfor, a saber: a) Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB; b) Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede; c) Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; d) Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores; e) Estimular o aprimoramento dos PPCs das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas (BRASIL, 2017).

Não obstante o grande alcance social explícito nestes preceitos, o Programa enfrentou muitas dificuldades na sua efetivação no cenário nacional, radicadas na ausência de um Sistema Nacional de Educação, conforme dito anteriormente, o que inviabilizou a concretização do Parfor como uma ampla política de Estado. Dentre as principais fragilidades enfrentadas no período da sua implantação destacamos primeiramente, sob o ponto de vista dos que acompanharam bem de perto o momento inaugural do Parfor (os coordenadores institucionais), a *ausência de diplomas normativos* porque dela decorreram inúmeras outras dificuldades.

A implantação do Parfor se deu de certo modo improvisado, sem regulamentação específica. Apesar de ter sido lançado em 28 de maio de 2009, o primeiro regulamento do Parfor só foi publicado um ano depois, por meio da Resolução/CD/FNDE Nº 13, de 20 de maio de 2010, que estabeleceu as orientações para o desenvolvimento dos cursos especiais emergenciais de formação inicial, na modalidade presencial, os critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa, no ano de 2010, e as atribuições dos bolsistas no âmbito do Programa.

Como a maioria dos textos primários, que apresentam as bases das políticas, esse dispositivo legal é do tipo prescritivo (texto *readerly*), que impõe ao leitor um significado uniforme, inegociável e, por isso, não está aberto ao questionamento (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Entretanto, esse documento não deixou muito claro os termos da relação articulada entre as Unidades Federadas (estados, municípios, governo federal, IES), acarretando

fragilidade do regime de colaboração o que resultou em prejuízos no cumprimento das responsabilidades de cada ente parceiro. As IES e as Secretarias Estaduais de Educação ao que parece entenderam melhor os seus papéis no processo de colaboração, porém as Secretarias Municipais de Educação (e consequentemente as escolas municipais de origem dos professores cursistas), como também a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), não demonstraram essa clareza.

Dessa falta de sintonia entre as unidades da federação resultaram outras limitações no funcionamento do Parfor, como por exemplo: a não consolidação de grande parte dos Fepad, dificultando as articulações do Programa com o Fórum, concebido como espaço potencial para que o regime de colaboração seja estabelecido, o que comprometeu o planejamento estratégico, execução, acompanhamento e avaliação sistemática dos resultados da formação oferecida no âmbito estadual; a prevalência dos problemas administrativos em detrimento das ações formativas do Parfor nas discussões realizadas no Fórum; a falta de clareza sobre a situação real dos municípios porque a UNDIME não apresentou os problemas específicos e as demandas por formação dos municípios, o que dificultou o levantamento das necessidades formativas para o planejamento das ações no âmbito do Fórum; as discrepâncias entre as metas inicialmente traçadas e a realidade existente em virtude de distorções nas estatísticas usadas para o cálculo da demanda e o planejamento da oferta; a proposição de oferta sem diagnóstico preciso das demandas por formação nos municípios, inviabilizando a formação das turmas; a pouca divulgação do Parfor, tanto no cenário nacional quanto no âmbito regional e local, gerando informações equivocadas sobre o Programa; a falta de apoio ao acesso e a permanência dos docentes que faz com que o peso da necessidade da formação recaia sobre o professor, provocando elevadas taxas de evasão nos cursos em andamento e baixa adesão às novas ofertas do Programa.

A ausência de regulamentação, informações e orientações adequadas para a implementação do Parfor, assim como a inexistência de ferramentas de controle na Plataforma Freire, culminaram também em equívocos na validação da pré-inscrição de professores com a inclusão de pessoas que não estavam no exercício da docência na educação básica, desvirtuando a finalidade do Programa. Igualmente, a carência de diálogo entre a CAPES e as IES parceiras no momento da implantação do Parfor levou ao estabelecimento de um modelo de financiamento da formação de professores (inicial e continuada), pela União, desvinculado dos planos e projetos de formação locais, conduzindo as IES à categoria de executoras de políticas em detrimento da sua condição de agentes de construção e socialização de conhecimento científico (MORORÓ; COUTO, 2015).

Juntando-se a todos esses entraves, a falta de comunicação entre as IES e os gestores municipais sobre a melhor forma de atendimento da demanda por formação culminou na elaboração de calendários acadêmicos em descompasso com a realidade dos professores, agravando ainda mais o contexto nada favorável de implantação do Parfor. Apesar da sua potencialidade para transformar o cenário educacional do nosso país, o Programa já apresentava em sua origem fortes evidências de limitações e contradições que poderiam comprometer a qualidade da formação oferecida IES e, portanto, deveriam ser objeto de apreciação crítica (BARRETTO, 2009; FERRO, 2012, 2013; GATTI; FERRO; GUEDES, 2017b, 2019b; MORORÓ; COUTO, 2015).

Nesse sentido, no final de 2009 a DEB/CAPES com o objetivo de fortalecer a política de formação de professores firmou um acordo de cooperação com a UNESCO e por meio do Projeto *Fortalecimento das Políticas de Valorização e Profissionalização Docente* selecionou 10 consultores para avaliarem as ações implementadas no âmbito do Parfor em vários estados, abrangendo informações sobre fragilidades, potencialidades e proposições para avanços do Programa. Merecem destaques alguns aspectos dos trabalhos realizados por Cunha (2010) sobre o acompanhamento das ações de oferta de cursos de 2ª licenciatura (Ciências Biológicas e Educação Física) na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Fonseca (2010) no tocante a análise dos cursos de 2ª licenciatura de física e matemática na modalidade presencial, oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Silva Júnior (2010) a respeito das ações da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Vosgerau (2010) sobre a avaliação curricular de cursos presenciais de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal do Semiárido (UFERSA/Rio Grande do Norte).

O relatório de Cunha (2010) mostra que no estado do Pernambuco têm sido envidados esforços para que os alunos não desistam dos cursos e que os gestores institucionais veem com bons olhos o Programa, mas considera que é necessário aperfeiçoar suas ações tendo em vista as seguintes limitações: dificuldade da UNDIME em cooperar com a proposta nos municípios do estado; distanciamento do projeto pedagógico dos cursos da perspectiva de formação do Parfor, uma vez que priorizam em suas matrizes curriculares as disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas – segundo a pesquisadora, entre as cinco disciplinas de formação docente (que deveriam ser o objetivo último da licenciatura) não aparece nenhuma metodologia ou didática específica para o ensino das ciências biológicas na escola básica, e no curso de educação física o ementário das disciplinas não corresponde ao que está posto na matriz curricular; ausência de um projeto de estágio que explicita como o professor-aluno articularia a reflexão sobre sua ação docente com as condições sociais

(prática social) em que essa prática se dá; excessiva quantidade de disciplinas relacionadas para um currículo de cursos com duração de dois anos, especialmente no caso dos cursos em foco que funcionam somente às sextas-feiras à noite e aos sábados, totalizando, em média, uma carga horária 12 horas-aula semanais.

A analista aponta outros problemas sobre o desenvolvimento do currículo, tanto sobre os documentos norteadores da proposta como no conteúdo das entrevistas realizadas nos processos seletivos de cursistas e professores formadores. Ressalta que as potencialidades do Parfor são grandes e recomenda: revisão dos aspectos de gestão financeira e administrativa do Programa; especificação de papéis e demandas das instituições envolvidas e melhoria da comunicação entre essas entidades parceiras; equacionamento dos currículos, atribuindo-lhes configuração de licenciatura e não de bacharelado, como é a proposta do Programa em face do perfil da clientela (professores em exercício na educação básica); aperfeiçoamento da seleção dos bolsistas e preparação dos professores formadores que precisam de conhecimentos mais concretos sobre a realidade da escola básica (objetivos, alunado, conteúdos, necessidades didáticas, condições das escolas etc.); e potencialização intensificação de ações para evitar as desistências dos cursistas.

Fonseca (2010) avalia que a grande potencialidade do Parfor reside no fato de o Programa constituir-se como uma política de governo efetiva de formação docente, apesar do seu caráter emergencial. Em relação a análise dos cursos oferecidos pela UFMA o analista assinala como positivos os esforços da IES para cumprir as exigências do Programa e para ampliar vagas nos cursos; a disponibilidade da coordenação (geral e de cursos) para acompanhar as atividades acadêmicas, incluindo visitas periódicas aos polos, apesar da longa distância entre os municípios; a formação do corpo docente e a sua motivação para trabalhar no Parfor; a confiança, admiração e respeito dos alunos pelos professores formadores; e o ambiente institucional solidário.

Entre as fragilidades o analista aponta: organização curricular dos cursos com fortes características de bacharelado pela negligência no cumprimento da carga horária mínima relativa ao conjunto das disciplinas pedagógicas; compreensão equivocada do estágio, visto como mero cumprimento de uma formalidade acadêmica, desprezando o seu caráter formativo de novas posturas didáticas a partir da reflexão do professor cursista sobre a sua própria prática pedagógica; não concessão de bolsa ou ajuda de custo para os cursistas (falha estrutural do Parfor), dado que os baixos salários dos professores não lhes permite arcar com as despesas inerentes às atividades acadêmicas; falta de recursos didáticos e equipamentos

para professores e alunos; inexistência de laboratórios para experimentos de física nos municípios onde não tem campus da UFMA.

O relatório de Silva Júnior (2010) destaca a necessidade de rever aspectos relativos a: organização curricular; concepção da formação do(a) professor(a) e objetivos das ações formativas. O analista aponta a necessidade desses cursos considerarem as experiências de trabalho dos alunos-professores e que o projeto formativo da UNEB explicita claramente: a formação centrada na escola, como estratégia institucional que privilegie o regional e o local; a prática pedagógica, como referência curricular; a formação do(a) professor(a) crítico-reflexivo(a); e a visão do modelo universitário como processo de organização do conhecimento filtrado por uma concepção teórica. Por fim, o analista ressalta que para o projeto formativo da UNEB seguir na direção sinalizada pela proposta do Parfor de inovar os processos de formação de professores da educação básica é necessário rever suas estruturas administrativas e os critérios de gestão e projetar a criação de centros regionais de formação, pesquisa e desenvolvimento profissional de professores que articulem investigação e formação de docentes para a educação básica.

Em suas análises Vosgerau (2010) destaca que a Secretaria Estadual de Educação e as IES têm clareza de seus papéis no processo de colaboração, evidenciadas nas seguintes ações: a) no contexto da Secretaria Estadual de Educação – realização de censo próprio para levantar a necessidade real de formação e enviar representantes dos núcleos para orientar as secretarias municipais de educação no processo de inscrição/validação; criação e envio de documento para cada município e IES, lembrando os critérios de validação da inscrição; b) no âmbito da universidade - empenho da UFERSA em buscar alternativas de transporte e alimentação para os cursistas; bom acolhimento aos estudantes no início do curso, por se tratar de clientela que necessita de apoio pedagógico diferenciado; cuidado com a elaboração de material didático; prioridade aos professores do quadro da universidade na seleção de professores formadores, sendo a maioria mestres ou doutores; cumprimento da carga horária estabelecida nos cursos e de conteúdos básicos da licenciatura (os cursos não são aligeirados) com bibliografias são atualizadas; inserção de disciplina para reforçar os conhecimentos de língua portuguesa dos cursistas; preocupação dos coordenadores com as estratégias de ensino que os professores formadores utilizam; elaboração de portfólio de dificuldades na aprendizagem da matemática; participação em eventos científicos com os alunos; utilização de estratégias de acompanhamento e recuperação dos alunos no âmbito da sede; empenho da universidade na aproximação com as escolas de atuação dos cursistas; tentativa de aprimoramento pedagógico dos cursos, embora algumas dificuldades perdurem pelo engessamento das demandas

financeiras e administrativas do Programa, inviabilizando o apoio necessário dos coordenadores aos cursistas na primeira etapa do Parfor.

A analista reconhece que há articulação do Programa com o Fepad e destaca que o plano estratégico da IES foi discutido no Fórum. Ressalta a iniciativa da Secretaria Estadual de Educação em tentar estimular as discussões sobre dificuldades e possibilidades na implantação da proposta pedagógica dos cursos, apesar do pequeno avanço, e indica inúmeras fragilidades que podem ser agrupadas quanto aos aspectos técnico-administrativos, financeiros e pedagógicos.

Entre os aspectos técnico-administrativos são destacados: falta de clareza da UNDIME e da Secretaria Municipal de Educação, assim como das escolas municipais de origem dos professores cursistas em relação ao regime de colaboração; falta de orientação aos professores para a escolha do curso; ausência de ações no Plano Estratégico para auxiliar os gestores das escolas no processo de liberação dos professores cursistas; indefinição das atribuições de cada partícipe no tocante aos compromissos a serem assumidos (financeiros, pedagógicos, administrativos e técnicos); falta de conhecimento dos diretores das escolas do que é o Parfor (sabem apenas que têm de liberar os professores); prevalência de problemas administrativos do Programa e da criação dos polos de EaD nas discussões do Fórum; ausência de ações da universidade para conhecer as necessidades de formação das escolas de atuação dos cursistas; falta de estrutura no *campi* fora da sede e ausência de acompanhamento da coordenação de curso nesses *campi*; validação de pré-inscrição de professores que não atuam na disciplina escolhida, que acabam tendo dificuldade de acompanhar o curso; vinculação de professores formadores sem experiência em cursos de licenciatura, que desconhecem a realidade escolar e que, às vezes, não conseguem perceber a diferença entre trabalhar com futuros professores e docentes experientes, vinculação ao Programa de alunos que não estão atuando como professores; e a inexistência de sistema que gerencie as atividades acadêmicas trimestrais, o que inviabiliza o uso pelo cursista dos serviços da instituição, gerando discriminação e preconceito.

A falta de ajuda de custo para os cursistas, que não possuem recursos financeiros para as despesas com cópias, livros, alimentação e transporte e, algumas vezes, têm de pagar um substituto; não identificação nos diplomas normativos sobre os repasses de recursos e a responsabilidade financeira de cada partícipe; necessidade de uso dos recursos para resolver problemas estruturais do programa que poderiam ser gastos com despesas de natureza pedagógica; e impossibilidade de utilização dos recursos para contratar tutores e oferecer

bolsas a monitores, são algumas das dificuldades financeiras apontadas no relatório de Vosgerau (2010).

Sobre os aspectos pedagógicos, a analista destaca: distanciamento entre competências estabelecidas e disciplinas ofertadas no curso; excesso de conteúdo nas disciplinas específicas em detrimento dos conteúdos pedagógicos, dando configuração ao curso mais do bacharelado do que da licenciatura; ausência de oferta de disciplinas que revisem os conteúdos básicos de matemática e língua portuguesa necessários, dificultando a permanência do professor no curso; pouca indicação de referências bibliográficas relativas às dificuldades de aprendizagem e as estratégias de ensino do conteúdo específico da disciplina na educação básica; não detalhamento do conteúdo do estágio supervisionado no ementário da disciplina; insuficiência de material didático distribuídos aos alunos para uso nas aulas; pouca exploração da prática e experiência do professor formador nos cursos; falta de melhor acompanhamento do cursista para prevenir as reprovações.

Em suas análises Vosgerau (2010) concluiu que existem evidências de que há necessidade de avaliação mais rigorosa no momento de autorização de funcionamento de cursos pelo Parfor, uma vez que vários aspectos requeridos pelo Programa não constavam do projeto pedagógico dos cursos analisados. A analista propõe um coordenador local com experiência em formação de professores para acompanhar diretamente os cursos que funcionam em campus fora de sede, tendo em vista que as visitas feitas periodicamente pelo coordenador de curso (especialmente para cursos de finais de semana) mostraram-se ineficazes no acompanhamento das atividades acadêmicas, tarefa com grande potencialidade para a garantia da qualidade da formação e motivação dos professores para permanecerem no curso.

É importante destacar que essas limitações e contradições já tinham sido apontadas em estudos anteriores (FREITAS, 2002; GATTI; NUNES, 2008; MORORÓ; COUTO, 2015, entre outros) que apresentam relevantes contribuições sobre cursos de formação inicial para professores em serviço. Esses trabalhos deveriam ter sido tomados como referência de análise das questões que se revelam problemáticas, assim como daquelas que podem servir de reforço a aspectos positivos e redirecionamentos que propiciem melhoras no impacto dessa política de formação, embora sabendo que da concepção da ação até a sua materialização existem diferenciais importantes relativos aos contextos específicos, administrativos e financeiros e ao pessoal envolvido (BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Cabe ressaltar, à luz dos estudos de Gatti, Barretto e André (2011), que as fragilidades e os encaminhamentos apontados anteriormente apresentam semelhanças, em muitos pontos,

com os problemas encontrados nos cursos de licenciatura em geral, entretanto há aspectos específicos relativos à política que precisam ser redirecionados como a definição de responsabilidades dos entes parceiros, a intensificação da comunicação entre os partícipes, além de aspectos relativos à gestão administrativa e financeira do Programa, conforme destacado anteriormente.

Em relação ao aspecto financeiro é oportuno destacar que na Resolução/CD/FNDE Nº 13/2010 também eram obscuros os critérios para o cálculo do pagamento de bolsas de estudo, ficando a cargo de cada IES a definição da quantidade de parcelas por disciplina, dentro do limite máximo de seis quotas de bolsas semestrais por professor formador. Essa falta de clareza acabou levando a um descompasso no pagamento de bolsas entre IES de um mesmo estado, para componentes curriculares de mesma carga horária, gerando competição entre as instituições parceiras e entre os programas de formação ofertados pelas secretarias e IES e pondo em cheque a qualidade dos cursos, haja vista que o atrativo era o maior número de parcelas de bolsa e não necessariamente a proposta formativa das IES e dos programas.

O fato de os partícipes do Parfor terem sido excluídos do processo de formulação do discurso e produção do texto da política pode ser um aspecto relevante para compreender as suas bases e os limites legais, como também os problemas organizacionais e os desafios gerenciais e financeiros enfrentados na implementação do Programa nos cambiantes contextos locais (BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Após várias provocações dos coordenadores institucionais, a CAPES realizou a primeira reunião de trabalho com coordenadores gerais do Parfor, no dia 01 de dezembro de 2010, em Recife, cuja pauta abordou exclusivamente temas relativos ao financiamento do programa. Muitas dúvidas foram sanadas, todavia a falta de clareza em relação aos critérios para o cálculo do pagamento de bolsas de estudo permaneceu.

Dando prosseguimento ao processo de avaliação do Programa a DEB/CAPES realizou nos dias 21 e 22 de setembro de 2011 o I Encontro Nacional do Parfor, do qual participaram representantes das IES e das secretarias estaduais e municipais de educação e professores da rede pública da educação básica matriculados no Programa. A programação do evento compreendeu Mesa Redonda, Relatos de Experiências, Painel e Grupos de Trabalho. Na ocasião foram constituídos três grupos de trabalho, a saber: 1. A Avaliação dos/nos Cursos do Parfor; 2. Projetos Pedagógicos dos Cursos do Parfor; 3. O Professor-aluno e a Práxis

Pedagógica⁴⁰. O documento final do encontro encaminhado aos órgãos responsáveis pelo Programa registra as percepções e contribuições dos atores envolvidos a respeito das questões principais que envolvem cada componente nas IES.

A partir dos encaminhamentos do I Encontro Nacional, a DEB identificou a necessidade de desenvolver estratégias para aperfeiçoar os processos de gestão e implementação do Programa. Entre as medidas adotadas pela CAPES, destacam-se a otimização do acesso às informações do Programa, através do processo de aperfeiçoamento da Plataforma Freire e o estabelecimento de instrumentos normativos e sistemas de gestão para a organização do fluxo operativo. As principais mudanças introduzidas na Plataforma Freire estão relacionadas às seguintes ações: inserção das secretarias municipais de educação no fluxo operativo do Programa através da liberação de acesso ao sistema; inclusão de ferramentas para facilitar o planejamento estratégico e fortalecer o papel dos Fóruns Estaduais como articuladores da política de formação docente; otimização do processo de gestão do programa por meio da automatização do cadastramento da demanda, da oferta e da matrícula, da vinculação da pré-inscrição ao cadastro no Educacenso e da integração da Plataforma Freire com o sistema e-MEC, visando melhorar o acompanhamento e garantir que as turmas sejam ofertadas somente por IES com IGC válido e com cursos autorizados e ativos para oferta de vagas (BRASIL, 2013).

No tocante ao aperfeiçoamento da regulamentação do Programa, a CAPES encaminhou as IES, em 23 de dezembro de 2011, o Ofício Circular Nº 011/2011 – CGDOC/DEB/CAPES contendo o calendário de atividades do Parfor Presencial para a oferta de cursos e vagas do segundo semestre de 2012, bem como novas orientações normativas contidas em um documento intitulado “Orientações Gerais”, mais tarde denominado de “Manual Operativo”, com a finalidade de esclarecer as normas e procedimentos operacionais para a implantação das turmas especiais no âmbito do Programa. Dentre as atribuições das IES que aderiram ao Parfor Presencial o documento destaca além de exigir do candidato a comprovação do tempo mínimo de três anos no exercício da docência e de estar atuando em área distinta da sua formação para os candidatos aos cursos de segunda licenciatura, averiguar a atuação na docência na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental no caso dos candidatos ao curso de Pedagogia e verificar a compatibilidade entre a formação do

⁴⁰ Cabe destacar que o projeto “Nas asas do Gonzagão vou descobrindo o sertão” da aluna do curso de Artes Visuais do Parfor/UFPI, Tânia Maria Vieira de Carvalho, foi um dos três escolhidos através de seleção nacional para ser apresentado no painel “O PARFOR sob o Olhar do Professor em Formação”.

professor e a disciplina para a qual pretende habilitar-se, nos termos da Resolução CNE/CEB Nº 02/97, no caso dos candidatos aos cursos de formação pedagógica.

O documento previu a participação no Programa das IES privadas “sem fins lucrativos” em caráter complementar nos casos em que a participação e a oferta de vagas pelas entidades públicas não forem suficientes para atender a demanda por formação inicial dos professores em exercício na rede pública de educação básica, mediante Edital conforme disposto no artigo 5º da Portaria interministerial 492 MP/CGU/MF, de 10/11 /2011. Estabeleceu ainda que a realização de Edital para as IES privadas sem fins lucrativos deveria ser precedida de solicitação e justificativa formal do Fórum Estadual Permanente sobre a necessidade de participação destas entidades e que a CAPES se responsabilizaria pela realização do Edital. Essas determinações não foram bem acolhidas por parte dos coordenadores institucionais do Programa preocupados com o esvaziamento da formação dos professores, oferecida em sua maioria por instituições sem compromisso político-social, e, por isso, defendiam a oferta dos cursos de formação dos docentes da educação básica das redes públicas pelas instituições públicas.

Igualmente não foram bem recebidas pela ANFOPE, que historicamente vem demonstrando preocupação com o crescimento desordenado das instituições privadas, com a recorrente falta de recursos para implementação com qualidade de novos cursos superiores pelas instituições públicas e com o fim da exclusividade de articulação com as IES públicas e comunitárias na abertura dos editais para as ações e programas a serem desenvolvidos, o que significa, segundo Brzezinski *et al.* (2016, p. 29), “escancarar a destinação de recursos públicos para todo o setor privado, incluindo as grandes corporações e as instituições de caráter marcadamente mercantilista”, abrindo um novo ciclo no processo de definição das políticas de formação docente.

No que toca ao pagamento de bolsas o documento previu para cada IES até 36 mensalidades de bolsa de Professor Formador por turma por semestre, 12 mensalidades de bolsa de Professor Orientador e 24 mensalidades de bolsa de supervisor de estágio por turma. Com essa regulamentação a CAPES conseguiu imprimir mais transparência e esclarecer melhor os parceiros quanto às condicionalidades de participação e o financiamento do programa. Além das mudanças na Plataforma Freire e da implantação do Manual Operativo a DEB fixou um calendário para organizar o fluxo de atividades a serem desenvolvidas no Programa, visando a participação mais efetiva dos partícipes na elaboração do Planejamento Estratégico do estado.

No ano de 2012, nos dias 16 e 17 de maio, ocorreu em Brasília uma oficina proposta pelo Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad) com a finalidade de discutir e propor ações relacionadas ao Parfor. Nesta oficina, intitulada “Socializando experiências e apresentando propostas”, foram constituídos três grupos de trabalho, a saber: 1. Financiamento; 2. Regime de colaboração: Infraestrutura e Parcerias; e 3. Avaliação, Reconhecimento e Formação Continuada. A síntese das discussões desses grupos foi registrada no documento “Carta de Brasília-PARFOR”, também encaminhado aos órgãos responsáveis pelo Parfor, no qual foram elencados 27 problemas identificados no Programa com suas possíveis soluções.

Em março de 2013 a DEB/CAPES introduziu mudanças no Manual Operativo com a finalidade de adequar a participação das IES privadas “sem fins lucrativos” ao que é estabelecido no Decreto 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, resultando na abertura de edital específico para vagas do Parfor nas instituições privadas a cada dois anos. Em relação ao acesso de docentes à formação requerida em lei, o novo Manual Operativo prevê também a inclusão dos profissionais que atuam como tradutor e intérprete de Libras.

É importante ressaltar que a inclusão do intérprete de Libras no Parfor representa a reparação tardia de um direito conquistado pela comunidade surda de oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), fruto de diversos movimentos reivindicatórios, os quais foram intensificados no final do século XX, culminando com o sancionamento da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002⁴¹, que reconhece oficialmente a Libras como segunda língua brasileira. Esse dispositivo legal determina no seu artigo terceiro: “As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor” (BRASIL, 2002, p. 28). Portanto, se o projeto formativo induzido e fomentado pela DEB/CAPES parte do pressuposto de que a formação profissional é componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável (BRASIL, 2013), seria um contrassenso excluir desse processo os intérpretes de Libras, tendo em vista o direito à interpretação, assegurado em lei aos surdos no Brasil.

⁴¹ Regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Outra adequação do Manual Operativo do Parfor ocorreu ainda em abril de 2013 com a publicação da Portaria Conjunta Nº 02/2013 CAPES/CNPq, que permite a acumulação de bolsas aos pesquisadores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) das categorias Produtividade em Pesquisa (PQ) e Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT), quando atuarem em determinados programas da CAPES, dentre eles o Parfor.

No período de 5 a 7 de junho de 2013 aconteceu no auditório da CAPES em Brasília o II Encontro Nacional do Parfor, com o objetivo de socializar experiências e reflexões sobre a formação inicial de professores entre as IES participantes do Programa e teve como público alvo os coordenadores gerais e de curso, alunos e professores do Parfor, membros da UNDIME, dos Fóruns e das secretarias do MEC, representantes das secretarias estaduais, pesquisadores e gestores educacionais. O encontro contou com a participação do Professor António Nóvoa, que proferiu a palestra magna intitulada “Formação de Professores e a Profissão Docente”, além de pesquisadoras brasileiras que têm realizado estudos sobre a formação docente: Bernardete Gatti, Elba Siqueira Sá e Guiomar Namó de Mello. Entre os palestrantes estavam, também, gestores e coordenadores⁴², que compartilharam suas experiências na gestão do Programa.

A programação do II Encontro compreendeu também Mesas Temáticas e a constituição de quatro Grupos Temáticos: a) articulação teoria e prática na formação de professores; b) desafios da formação de professores em serviço; c) o Parfor e a sala de aula em transformação e d) a tecnologia aliada à formação de professores. O evento oportunizou, ainda, a socialização das produções acadêmicas dos professores cursistas, cabendo destacar a participação de Lia Raquel Lima de Sousa, aluna do curso de Letras Inglês do Parfor/UFPI, que relatou a experiência desenvolvida no projeto “Noções Básicas de Inglês para Surdos”. A partir das discussões do II Encontro Nacional, a DEB definiu as ações para o ano seguinte:

- Identificar o número de professores sem formação superior por CPF e a rede de sua lotação, com a finalidade de articular com os Fóruns uma oferta de cursos e vagas qualificada para 2015;
- Solicitar ao Conselho Nacional de Educação a elaboração de orientações sobre o processo de certificação e habilitações para a Segunda Licenciatura e turmas ofertadas por meio de programas emergenciais;
- Ampliar a participação dos alunos do Parfor nos programas de cooperação internacional;
- Estimular a articulação do Parfor com os demais programas da DEB, em especial o Life, Pibib, Prodocência e Observatório da Educação;

⁴² A coordenadora geral do Parfor/UFPI integrou, a convite da CAPES, a Mesa Temática IV: “Compartilhando Experiências na Gestão do Parfor”.

- Realizar uma reunião técnica com os Fóruns para aperfeiçoar as ações do programa;
- Ampliar o número de matriculados para 75.000 alunos;
- Aplicar questionário on line para os professores alunos do Parfor, utilizando o Google Drive. [...] (BRASIL, 2013, p. 60).

Cumpre ressaltar que não foram localizados registros de sistematização de documento síntese com a memória das atividades realizadas no encontro, a exemplo do que ocorreu na primeira edição evento. Em setembro do mesmo ano a DEB encaminhou Ofício Circular Nº 11/2013 CGDOC/DEB/CAPES, que trata da disponibilização da rubrica “Auxílio Financeiro a Estudantes” como um dos itens de despesa do Parfor, com a finalidade de viabilizar que as IES que possuíssem recursos de custeio disponíveis concedessem uma ajuda aos alunos regularmente matriculados nos cursos do Parfor Presencial, ensejando nova atualização do Manual Operativo, no qual foi alterado o item 9.4.5.2, mediante a inclusão de regras para concessão do auxílio financeiro.

Ainda em 2013, nos dias 5 e 6 de dezembro, ocorreu em Teresina, na UFPI, o I Encontro Norte Nordeste: “O Parfor e o compromisso com a redução das assimetrias regionais” com o objetivo de refletir sobre o compromisso do Programa com a redução das assimetrias regionais e socializar experiências e reflexões sobre a formação inicial de professores em exercício. O evento foi organizado pelas coordenações institucionais da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da UFPI e contou com a participação de representantes do Parfor de vários estados das duas regiões brasileiras, além de assessores da CAPES. A programação incluiu palestras e painéis e teve como marco a elaboração da Carta de Teresina, documento de caráter reivindicatório endereçado a CAPES e ao MEC, que identificou 19 fragilidades do Parfor e apontou proposições para possíveis correções, a fim de garantir o sucesso das ações do Programa no Norte e Nordeste brasileiros e em todo o país, já que os problemas levantados são comuns às demais regiões.

No final de 2013, a equipe técnica da CAPES encaminhou um questionário para os alunos do Parfor, por meio do Google Drive, com o objetivo de obter informações sobre os cursistas, sua formação e relação com as IES. O instrumento abrangeu além dos aspectos socioeconômicos, profissionais e acadêmicos, perguntas sobre o percurso formativo, avaliação do curso e espaço para apresentação de críticas e sugestões. O questionário foi respondido por cerca de 4.560 discentes e sua devolutiva ocorreu em 2014 e apresentou dados relevantes que foram analisados pela equipe da DEB e encaminhados às IES e Fóruns, com o objetivo de aperfeiçoar as estratégias e o desenvolvimento do Programa (BRASIL, 2013). Embora tenha sido uma iniciativa muito válida, entendemos que o resultado desse

levantamento deveria ter sido discutido amplamente com o coletivo do Parfor (fóruns, gestores, coordenadores, professores formadores, cursistas etc.), preferencialmente em um evento nacional, com vista a subsidiar uma avaliação qualitativa do Programa.

Até o primeiro semestre de 2014 a participação das IES no Parfor se dava mediante submissão de proposta de oferta de cursos à CAPES, cuja operacionalização ficava condicionada a aprovação da oferta pelo órgão de fomento e à formação de turmas com o número mínimo de 30 (trinta) professores com pré-inscrição validada pela secretaria de educação. A definição do município de realização das turmas ficava a critério das IES, mediante aprovação do Fórum, com base na realidade local. Em agosto do mesmo ano a DEB/CAPES, com base em consulta feita aos parceiros sobre sugestões para elevar a efetividade do Parfor, introduziu novas alterações no Manual Operativo, especialmente no tocante à qualificação da demanda e oferta de cursos e vagas e à composição das turmas. Em relação ao primeiro aspecto, o novo Manual Operativo definiu que os fóruns passariam a informar à CAPES, mediante consulta às redes de ensino de sua Unidade de Federação (estadual, municipal e federal) que ofertam educação básica, os cursos que deveriam ser disponibilizados para a oferta pelas IES no estado (BRASIL, 2013). A partir dessa alteração, as secretarias de educação (estaduais e municipais) somente poderiam solicitar os cursos informados pelo Fórum que constavam na Plataforma Freire, como também as IES só poderiam ofertar os cursos demandados pelas secretarias de educação.

Quanto à composição das turmas, o manual previu o preenchimento das vagas remanescentes pelos profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuassem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar, desde que atendidos todos os docentes e tradutores/intérpretes de Libras. Pelo novo manual, as turmas especiais deveriam ser implantadas com, no mínimo, 30 alunos, e em caráter excepcional, independentemente da área, as turmas poderiam ser formadas com 20 alunos⁴³, desde que possuísem, no mínimo, 50% de matriculados (10 alunos) oriundos das funções docentes e intérpretes de Libras (BRASIL, 2013).

Juntamente com essas novas adequações, a equipe da Coordenação Geral de Formação de Docentes da Educação Básica – (CGDOC) encaminhou o calendário referente à oferta 2014-2015, com incorporação de datas para viabilizar a formação das turmas em situação de excepcionalidade e previsão de início das aulas a partir de julho de 2015. Todas as atividades

⁴³ Anteriormente, as turmas especiais deveriam ser implantadas com, no mínimo, 30 alunos, admitindo-se, excepcionalmente, a formação de turmas nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia, Música, Informática e Formação Pedagógica com, no mínimo, 15 alunos e nas demais áreas com o mínimo de 25 alunos (BRASIL, 2013).

e prazos do calendário foram cumpridos pelas IES, incluindo a seleção, matrícula e registro dos docentes da educação básica em exercício na rede pública e dos profissionais da educação candidatos às vagas remanescentes. Essas medidas visavam atender às reais necessidades e prioridades das redes de ensino e contribuir para o aperfeiçoamento do Programa e para a efetividade de seus resultados. Entretanto, com a crise econômica brasileira que teve início em meados de 2014, a então presidente Dilma Rousseff anunciou, em janeiro de 2015, corte orçamentário e bloqueio provisório de recursos, limitando os gastos a 1/18 avos do valor estimado. O impacto dos cortes anunciados pelo governo federal nos gastos com educação correspondeu a uma perda de 10% do orçamento, afetando de forma significativa os programas da CAPES.

No caso do Parfor, essa redução orçamentária afetaria o alcance das metas estabelecidas, concebidas como basilares para a melhoria da educação básica pública brasileira, tendo em vista que os seus resultados têm impactado a elevação da qualidade da formação docente se afirmando, assim, como uma ação importante para a ampliação das oportunidades de acesso à educação superior dos docentes em serviço, especialmente nos municípios mais afastados das capitais, e na redução das assimetrias regionais. Ressalte-se que o Parfor é o principal programa do MEC cujas estratégias estão em sintonia com as macropolíticas do governo brasileiro, em especial com a Meta 15 do PNE.

Em face desse panorama, os coordenadores institucionais do Parfor de todo o Brasil foram convidados a participar de uma Reunião Técnica realizada na UFPI, em 10 de junho de 2015, com o objetivo de analisar a configuração e as perspectivas do Parfor no cenário nacional. Nessa reunião a equipe da DEB/CAPES comunicou a impossibilidade de implantação das novas turmas até que fosse amenizado o impacto da crise econômica do país⁴⁴. Essa decisão causou desconforto no grupo em virtude de sérios problemas gerados para as IES que, em observância ao calendário elaborado pela CAPES, já tinham feito matrículas, gerando vínculo institucional para os cursistas, e realizado o processo seletivo de professores formadores para ministrarem as disciplinas no semestre letivo subsequente, tendo em vista que faltavam em média vinte dias para o início das aulas.

Tal conjuntura, marcada pela crise política e econômica, anunciava a retirada de direitos da população brasileira e oferecia ameaças concretas ao processo democrático com impactos na formação docente, exigindo intensa mobilização dos educadores em defesa da educação básica pública. Com base nesse entendimento, os coordenadores institucionais do

⁴⁴ As turmas formadas em 2015 só começaram a funcionar a partir de julho de 2016.

Parfor presentes à Reunião Técnica de Teresina deliberaram pela criação do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor (ForParfor), como espaço de discussão, produção e socialização de conhecimento e de fortalecimento do movimento de resistência e luta, mediante ações propositivas frente às políticas públicas de formação e valorização dos profissionais da educação. Assim, foi instituída uma comissão pró-tempore, representativa das regiões do país, para sistematização do regimento e definida a data de 17 de agosto de 2015 para instalação do fórum, em reunião específica na sede da CAPES, em Brasília.

A reunião de instalação do fórum ocorreu em conformidade com o previsto e culminou com a elaboração da Carta de Brasília - ForParfor, documento que reafirmou a necessidade de que os compromissos com a formação de professores sejam mantidos e apontou proposições a serem encaminhadas ao MEC, à CAPES, às bancadas parlamentares e à mídia para ampla divulgação da importância do Parfor para viabilizar a universalização do acesso dos docentes em exercício na educação básica pública à formação em nível superior por meio do esforço colaborativo entre os entes federativos e as IES brasileiras, conforme estabelecido na Meta 15 do PNE, condição *sine qua non* para se assegurar educação pública de qualidade a todos os cidadãos e todas as cidadãs brasileiras.

Em 9 de maio de 2016, a então Presidenta Dilma Rousseff revoga o Decreto Nº 6.755/2009 e também o Decreto Nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010⁴⁵, e publica o Decreto Nº 8.752, com a finalidade de fixar princípios e objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE⁴⁶ e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016). Esse decreto alterou significativamente a política, na medida em que despreza a atuação da CAPES no incremento a programas de formação inicial e continuada, restringindo a sua atuação ao fomento da pesquisa, a despeito das atribuições que lhe foram conferidas pela Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nos termos do Decreto Nº 8.752/2016, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica passa a contar com o Comitê Gestor Nacional, presidido pelo Secretário-Executivo do Ministério da Educação e com Fóruns Estaduais Permanentes e

⁴⁵ Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário.

⁴⁶ Aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014.

o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica. Com essa nova configuração o papel dos Fepads foi secundarizado em relação às atribuições do Comitê Gestor Nacional e à constituição das instâncias organizacionais no âmbito das IES⁴⁷, que não preveem a participação das entidades educacionais que lutam em favor da formação dos profissionais da educação (BRZEZINSKI *et al.*, 2018).

No período de 21 a 23 de setembro de 2016 a DEB/CAPES, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina, realizou o III Encontro Nacional do Parfor, com o objetivo de fomentar a socialização de experiências e reflexões sobre a formação inicial de professores em exercício. A terceira edição do encontro teve como tema "O Parfor, a Formação e a Ação de Professores na Educação Básica" e a sua programação incluiu além de mesas redondas, minicursos e conferências, relato de experiências acumuladas no programa que foram materializados em uma publicação organizada em dois volumes com o mesmo título do evento, disponibilizados em versão impressa e e-book. Registre-se que também não foi localizado documento com a memória das atividades realizadas na terceira edição do encontro nacional do Parfor.

Não obstante a relevância de todos os eventos realizados até o momento, cabe destacar um aspecto que não tem sido tratado com a devida importância no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: a necessidade de se intensificar os processos de avaliação dos cursos ofertados pelo Parfor. Entendemos que passados dez anos da implantação do Programa é urgente pensar um processo avaliativo sistemático que seja capaz de apreender a qualidade da formação oferecida e seus efeitos na qualidade da ação dos professores da educação básica com reflexos diretos nas escolas públicas brasileiras. Seguindo a compreensão de Brzezinski *et al.* (2018), se a garantia da educação de qualidade requer um processo sistêmico, é fundamental definir dimensões e indicadores de qualidade como referência analítica, de modo a garantir mecanismos de acompanhamento permanente da produção, implantação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais e de seus resultados. Pensamos também que em se tratando de um programa realizado em regime de colaboração, esse processo avaliativo deve ser uma responsabilidade coletiva e seus resultados devem ser amplamente discutidos e compartilhados com os entes parceiros e demais envolvidos, visando aprimorar os processos formativos como forma de promover o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade da educação.

⁴⁷Conforme as disposições da Portaria nº 158, de 10 de agosto de 2017.

Em 17 de abril de 2017 o Parfor teve o seu regulamento aprovado pela Portaria Nº 82/2017⁴⁸, que alterou a sua denominação de “plano” para “programa” e condicionou a indução da oferta de educação superior para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica por intermédio do fomento à implantação de turmas especiais.

Outra adequação feita diz respeito ao pagamento de bolsas, no tocante a modalidades, requisitos para concessão e quantitativo de quotas. Em relação às modalidades, permaneceram as quotas de bolsas para coordenação (geral, adjunta, de curso e local) e foram retiradas as modalidades de bolsa para professor orientador e supervisor de estágio, ficando apenas a modalidade de bolsa para professor formador, independentemente da disciplina ministrada. A vinculação com a secretaria de educação (municipal ou estadual) deixa de ser requisito mínimo e torna-se obrigatório para concessão de bolsa para coordenador local.

A quantidade de quotas de bolsas passa a ser calculada com base na carga horária do curso e no número de turmas, no caso de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e supervisão de estágio, conforme fórmulas especificadas no regulamento. Para as demais disciplinas o cálculo corresponderá a uma parcela de bolsa para cada 15 horas da carga horária da disciplina ministrada. O regulamento prevê ainda, em caráter excepcional, a concessão de bolsa na modalidade de Professor Formador II a docentes que ministrarem disciplinas de Libras e que não atendem aos critérios de concessão de bolsa de professor formador, com base nos critérios definidos no Art. 7º do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2017).

Cabe destacar que os fóruns estadual e distrital não receberam o cuidado necessário na Portaria Nº 82/2017, constituindo-se, segundo Brzezinski *et al.* (2018), contundente ameaça ao papel fundamental que o fórum desempenha na organização dos planos estratégicos e no monitoramento da formação inicial e continuada em cada unidade federada, conforme as disposições legais (Decreto 6.755/2009; Resolução Nº 1/2011; Portaria Nº 1.087/2011). Essa Portaria também apresenta características de um texto prescritivo, muito embora, em menor proporção que os documentos elaborados anteriormente. Após elaborar o documento, a equipe da DEB realizou uma videoconferência no dia 5/12/2016 com um pequeno número de coordenadores do Parfor para discutir a proposta, tendo sido incorporadas pequenas sugestões do grupo. Porém, como a proposta não foi amplamente discutida, não é possível dizer que os

⁴⁸ Em 15 de agosto de 2017 foi publicada a Portaria nº 159 que altera a Portaria 82/2017: acrescenta os § 1º e § 2º ao artigo 34, altera os incisos do artigo 34, a tabela do artigo 43 e a alínea "d" dos incisos V e VI do artigo 45.

coordenadores são coautores do documento, tão pouco afirmar que também houve participação dos demais agentes parceiros.

Em 24 de maio de 2018 a CAPES publicou o Edital Nº 19/2018 com o objetivo de selecionar propostas de IES para a oferta de até 150 (cento e cinquenta) turmas especiais em cursos de Licenciatura no âmbito do Parfor. Por essa nova regulamentação o limite máximo de turmas a ser implantadas por município já vem previamente definido, com base na disponibilidade de recursos existentes no orçamento da CAPES para a execução do Programa, e a realização das turmas ocorrerá, preferencialmente, nos municípios onde houver maior concentração da demanda, conforme relatório da distribuição geográfica das solicitações de vagas disponibilizado pelo órgão fomento.

Essas mudanças incrementaram o processo de interiorização das turmas do Parfor, ampliando as oportunidades de acesso à educação superior dos docentes em serviço e de redução das assimetrias regionais. Entretanto, elas geraram desafios, principalmente em relação à infraestrutura dos espaços de formação (condições de trabalho um tanto precárias, ausência de bibliotecas para inserção dos estudantes, precário serviço de internet, entre outros), trazendo problemas em relação à regulamentação e avaliação do Ensino Superior. Cabe destacar que a crise política e econômica foi agravada com o *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff e consequente aprovação da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o novo regime fiscal no Brasil. A “PEC do Teto dos Gastos Públicos”, como ficou mais conhecida a Reforma Fiscal, congela por vinte anos os investimentos em educação e saúde públicas, setores críticos da sociedade brasileira, prejudicando ainda mais o alcance e a qualidade dos serviços oferecidos à população de baixa renda.

No caso específico da educação, essa medida evidencia problemas para o cumprimento de dispositivos vigentes, como o PNE (2014-2024), que apresenta metas de universalização da educação e de valorização dos profissionais da educação, uma das categorias mais desvalorizadas, por meio da criação de planos de carreira e da implantação de política nacional de formação dos profissionais da educação. Restringir os investimentos no setor educacional durante tanto tempo pode condenar a população das classes menos favorecidas economicamente a ter acesso a uma educação de baixa qualidade, contribuindo, assim, para o agravamento das desigualdades sociais. Isso certamente trará consequências nefastas para o país, haja vista que o investimento em educação promove o avanço e melhoria tanto no crescimento econômico quanto na justiça social.

As consequências danosas da Reforma Fiscal na educação pública, agudizada com a implementação da política ultraneoliberal a partir de janeiro de 2019, já se fazem sentir, com o risco de cortes no orçamento anunciado pelo MEC, que impacta diretamente nos programas de pesquisa e formação de professores fomentados pela CAPES, conforme nota do Conselho Superior desse órgão enviada para o Ministro da Educação, através do Ofício Nº 245/2018-GAB/PR/CAPES, indicando o cenário alarmante para a educação superior a partir de agosto desse ano e solicitando ação urgente do Ministro da Educação em defesa do orçamento do MEC (BRZEZINSKI *et al.*, 2018).

O cenário nacional atual, incerto e nebuloso, que ameaça a educação pública e a política de formação e valorização dos professores, em particular, convoca os profissionais da educação, estudiosos e pesquisadores do campo da formação de professores, estudantes de licenciaturas, coordenadores institucionais dos programas induzidos e fomentados pela CAPES e entidades científicas do campo educacional, a se unirem para fortalecer a mobilização propositiva em defesa da educação pública e da democracia. O ForParfor, especialmente, precisa posicionar-se de forma mais firme na luta contra os ajustes fiscais e cortes de gastos que comprometem os princípios constitucionais que asseguram a educação como direito de todos (e dever do Estado e da família) e como condição para desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania. E como observa Brzezinski *et al.* (2018), a atuação conjunta com o coletivo das entidades representativas dos profissionais da educação parece ser a direção mais viável para pensar articuladamente as políticas de formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais da educação.

Os principais documentos oficiais que configuram a política nacional e o Parfor, em particular, são as bases iniciais para o desenvolvimento do discurso da política na prática e estão sintetizados no Apêndice 3. Pontuamos a seguir, mais especificamente, aspectos relativos à emergencialidade da implementação do Parfor no cenário piauiense, com ênfase no contexto da UFPI, campo da pesquisa.

3.2.1 O Piauí e a emergência da implementação do Parfor: (re)interpretando o contexto da UFPI

Segundo os dados do último censo demográfico (2010), a população do Piauí totaliza mais de três milhões de habitantes (3.118.360). No ranking do país é o 18º estado mais populoso, o 17º em número de matrículas efetivadas no ensino fundamental e 11º em área territorial. Em termos de indicadores sociais, o estado do Piauí apresentava em 2010 um cenário menos favorável quando comparado com as médias nacionais. Mais de um terço da

população piauiense encontra-se em situação de pobreza, estando bastante acima da média nacional que é 15,2%, enquanto que no Piauí é mais que o dobro, chegando a 34,1%. A situação é ainda mais grave em relação aos piauienses extremamente pobres, que é 18,8%, percentual quase três vezes maior do que a média nacional, de 6,6% aproximadamente.

Esses índices de pobreza piores que a média brasileira geram reflexos em outros indicadores sociais, como, por exemplo, a esperança de vida, de aproximadamente 71 anos do estado, contra 74 da média do país, e a expectativa quanto ao número de anos de estudo da população piauiense, que é de 9,2 anos, também menor que a do país, que é de 9,5 anos. Com essa diferença (0,3) o Piauí é o estado brasileiro com o índice mais baixo no tocante a anos de estudos, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apesar de ter alcançado uma taxa de crescimento de 33,47% entre 2000 (0,484) e 2010 (0,646), o Piauí ainda apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito baixo, ocupando a 25ª colocação, à frente apenas do Maranhão (0,639) e Alagoas (0,631). Esses dados indicam a necessidade de equacionamento na distribuição de renda entre as pessoas e de melhoria das ações desenvolvidas em todos os setores, notadamente, na saúde e educação.

Em relação à educação, área na qual este trabalho está inserido, entendemos que, quanto maior for o tempo de permanência de uma população na escola, melhores serão as chances de desenvolvimento para o país. De tal modo, as políticas de Estado para garantir uma educação de elevada qualidade indicam o grau de comprometimento dos gestores com desenvolvimento humano, econômico e social da nação e para seu crescimento inclusivo e sustentável, na medida em que a educação é um indicador que impacta diretamente em todos os setores da sociedade.

O Censo Escolar realizado pelo INEP em 2009 registrou no estado do Piauí 45.187 docentes atuantes na Educação Básica. Destes, cerca de 16/% atuavam na Educação Infantil, 71% no Ensino Fundamental e 23% no Ensino Médio. Quanto à formação, 1.553 professores possuíam apenas o Ensino Fundamental e 19.038 completaram o Ensino Médio como maior grau de escolaridade. Portanto, quase a metade dos professores do estado atuava sem a formação exigida em lei. Evidentemente por força das novas exigências legais, a maior demanda, cerca de 57%, é de docentes que atuam nos anos iniciais da escolarização, cuja formação ocorre no curso de Pedagogia, observando-se, assim, a mesma progressão dos índices nacionais, conforme estudo realizado por Gatti, Barretto e André (2011).

Este cenário indicou a urgência do desenvolvimento de ações no campo da formação e valorização docente e impôs ao governo estadual a adesão ao Parfor, por intermédio da Secretaria de Educação em articulação com as IES sediadas no estado, visando à organização

da oferta e implantação dos cursos. As 17.169 vagas ofertadas para o Piauí na primeira etapa do Parfor foram divididas entre as três instituições parceiras no estado, sendo 680 vagas para o Instituto Federal do Piauí (IFPI): 260 para 2009, 360 para 2010 e 60 para 2011; 5.625 para a Universidade Estadual do Piauí (UESPI): 1.845 para 2009, 3.150 para 2010 e 630 para 2011; e 10.864 vagas para a UFPI: 3.429 para 2009, 3.830 para 2010 e 3.605 para 2011 (Brasil, 2009c).

A participação da UFPI na implementação do Programa no estado ocorreu mediante a assinatura do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica, em 28 de maio de 2009, o qual foi firmado entre a Secretaria da Educação e Cultura do Piauí e o MEC, como parte da função e compromisso social da instituição de propiciar a construção e difusão do conhecimento adequado à realidade social contemporânea, tencionando o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional.

Embora o Parfor tenha sido lançado no cenário nacional no início de 2009, a oferta dos cursos na UFPI só iniciou em julho de 2010 num cenário marcado por inúmeras dificuldades decorrentes da não institucionalização do Programa, como por exemplo, a falta de espaço de referência para funcionamento das atividades na instituição, carência de salas de aula para realização das aulas, de material de apoio e a escassez de recursos financeiros, tendo em vista que a primeira parcela do recurso de custeio só foi liberada pelo órgão de fomento próximo ao início das aulas, em 5 de julho de 2010.

Outro entrave para o funcionamento do Parfor foi a carência de profissionais para assumir a coordenação dos cursos, pois a política de formação de professores abrange outros programas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que já estava em funcionamento e exigia um número significativo de coordenadores. Junte-se a tudo isso o preconceito que precisamos enfrentar para garantir a inserção dos professores da educação básica na cultura acadêmica da UFPI, tendo em vista que, apesar de serem nossos colegas de profissão, foram rotulados e alvos de severas críticas por ser público de um Programa especial, proveniente de uma política compensatória.

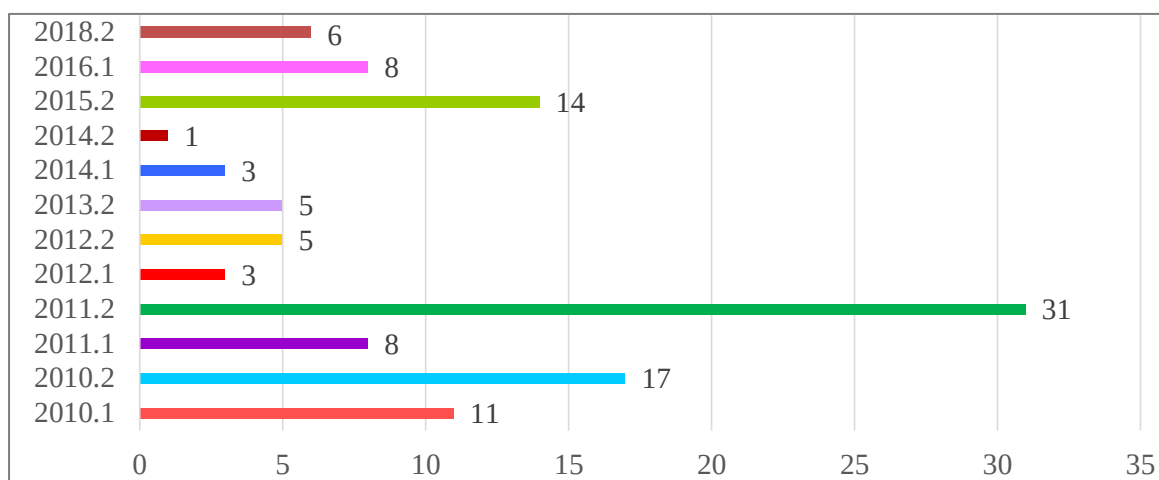
Apesar desse contexto desafiador, a equipe foi sendo estruturada e, consciente da potencialidade da formação nas mudanças das práticas docentes, mergulhou num trabalho exaustivo, porém prazeroso. Alicerçada no espírito de coletividade, a coordenação institucional do Parfor fez investimentos em grupos de estudos e discussões, fortalecendo e agregando novos conhecimentos sobre processos formativos da docência com o propósito de promover uma formação sólida, contextualizada, ampla e multidisciplinar dos professores da

Educação Básica em exercício e, desse modo, honrar o compromisso assumido pela UFPI de garantir uma educação de melhor qualidade no estado do Piauí.

Os dados estatísticos indicam que desde a implementação do Parfor na UFPI até 2018 foram ofertados 15 cursos (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Libras, Letras Português, Matemática, Música e Pedagogia) e implantadas 112 turmas (49 turmas de 1ª Licenciatura e 63 de 2ª Licenciatura) distribuídas em 10 municípios (Batalha, Bom Jesus, Currais, Esperantina, Floriano, Luzilândia, Parnaíba, Picos, Teresina e Uruçuí), totalizando 3.662 professores matriculados.

Entre 2010 e 2018, o Parfor/UFPI alcançou cerca de 121 municípios piauienses com, pelo menos, um professor matriculado no Programa. Desse total 21% são de municípios da mesorregião Norte; 35% da Centro-Norte; 30% da Sudeste e 14% da Sudoeste. Esses dados reforçam a capilaridade do Parfor e seu potencial de redução das assimetrias regionais com a interiorização do acesso à formação superior, alcançando municípios onde não há campus universitário e nem polo da UAB⁴⁹, nos quais a educação superior dificilmente chegaria se não fosse a criação do Parfor. Em 2019 estão ativas 10 turmas com 385 cursistas, distribuídas em 6 municípios: Bom Jesus, Currais, Luzilândia, Parnaíba, Teresina e Uruçuí. O Gráfico 1 ilustra a evolução quantitativa das turmas implantadas no Parfor na UFPI.

Gráfico 1 - Evolução das turmas do Parfor/UFPI por semestre (2010 - 2018)

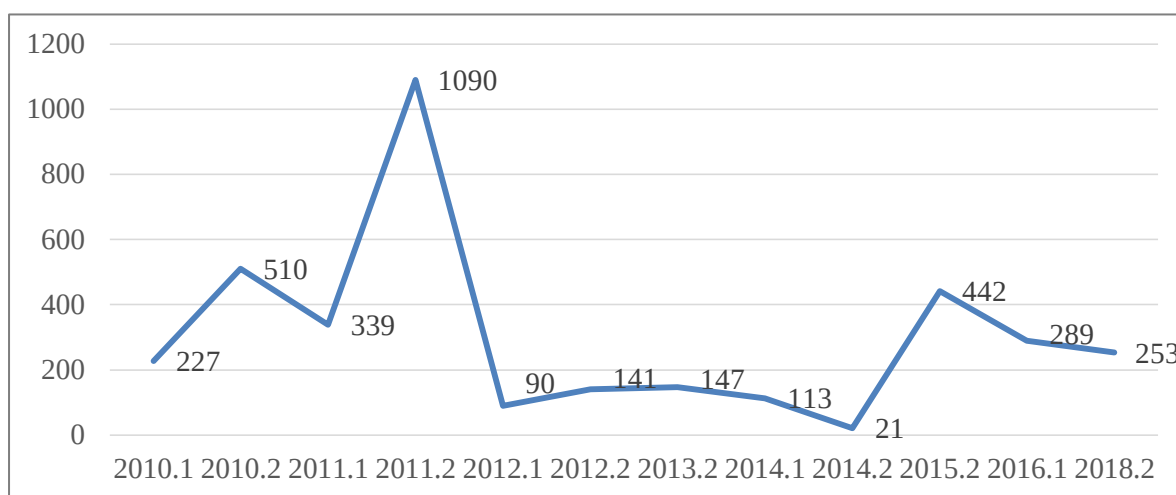


Fonte: Parfor/UFPI

⁴⁹ No Piauí os polos da UAB estão distribuídos em 158 municípios (cf. <https://nead.uespi.br/polos>; <http://cead.ufpi.br/index.php/polos-credenciados>).

A relação entre oferta e implantação de turmas denota grande expansão do Parfor no contexto da UFPI, com a criação de mais de uma centena de turmas num interstício de oito anos, apesar das dificuldades enfrentadas. O *boom* do Parfor na instituição ocorreu, sobretudo, no período letivo 2011.2 com a implantação de 31 novas turmas, atingindo um total anual de 1.429 ingressantes, com elevação expressiva de 52% de cursistas em relação ao total de matrículas efetuado no ano anterior, conforme indicado no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Evolução de matrículas do Parfor/UFPI por semestre (2010 - 2018)



Fonte: Parfor/UFPI

Esse crescimento, em parte, pode ser imputado à maior organicidade das ações da política, tanto no cenário nacional quanto no contexto local, incluindo-se maior divulgação e esclarecimentos sobre os objetivos e a logística do Programa, maior apoio técnico da equipe da DEB/CAPES e, acima de tudo, devido ao grande esforço da instituição para expandir a oferta e atender as necessidades formativas dos professores da educação básica do estado do Piauí, face aos indicadores sociais apresentados anteriormente.

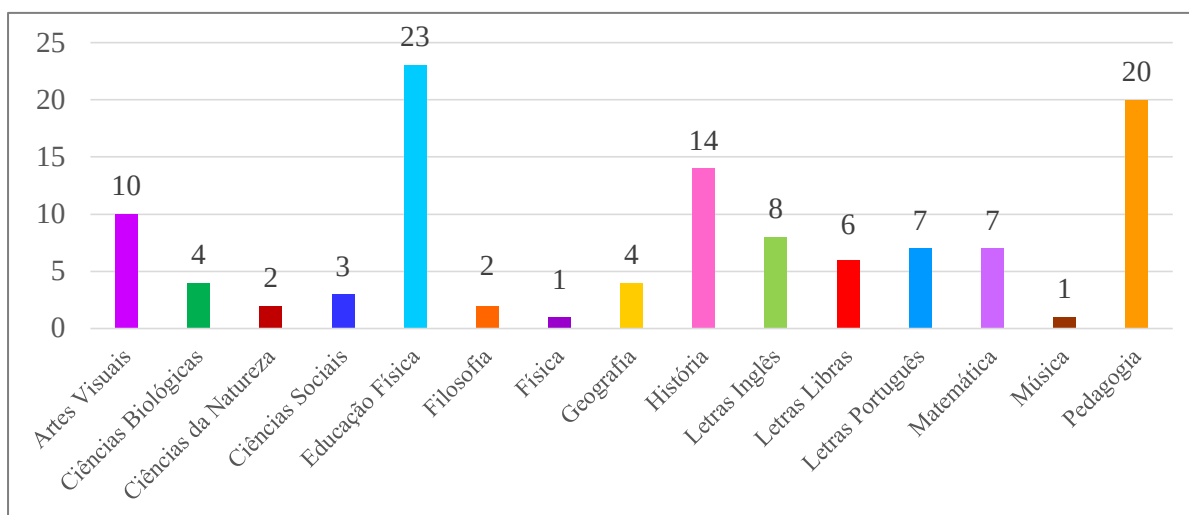
Contudo, tendo em conta a análise da evolução das matrículas no conjunto dos semestres letivos percebe-se uma grande oscilação no número de ingressantes com um aumento expressivo no segundo ano de implantação do Programa, seguido do arrefecimento da oferta nos semestres subsequentes. Apesar da ampliação, os dados mostram que o aproveitamento das matrículas ficou abaixo de 35% do total das vagas disponibilizadas para a UFPI.

A despeito da grande expansão do Parfor na UFPI ao longo de nove anos, os dados evidenciam grandes distorções entre as estatísticas usadas para o cálculo da demanda e o planejamento da oferta, emanadas de uma das limitações que acompanham o Programa desde

a sua criação: dificuldade de precisar a demanda por formação nas redes públicas de educação básica. No ano de 2009, em atendimento à convocação do Ministro da Educação para submissão de projetos para oferta de cursos de formação inicial no âmbito do Parfor, uma equipe da UFPI⁵⁰, elaborou um documento com base nos dados do PAR, indicando uma demanda total de 32.940 professores atuantes na Educação Básica no estado do Piauí sem formação superior. Destes, 8.529 atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 24.411 era a demanda de formação docente nas disciplinas específicas: Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Inglês Matemática, Português, Química e Sociologia.

Não obstante o descompasso entre as informações do INEP e do PAR, os dados também confirmam que a maior demanda de formação de professores da Educação Básica no Piauí é para o curso de Pedagogia. Portanto, o esperado é que o referido curso, que constituía a maior demanda de formação inicial de professores no âmbito da política elaborada pelo MEC, tivesse o maior número de matrículas no Parfor. Entretanto, os resultados são menores que o esperado, conforme demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Turmas implantadas no Parfor/UFPI por curso (2010 - 2018)



Fonte: Parfor / UFPI

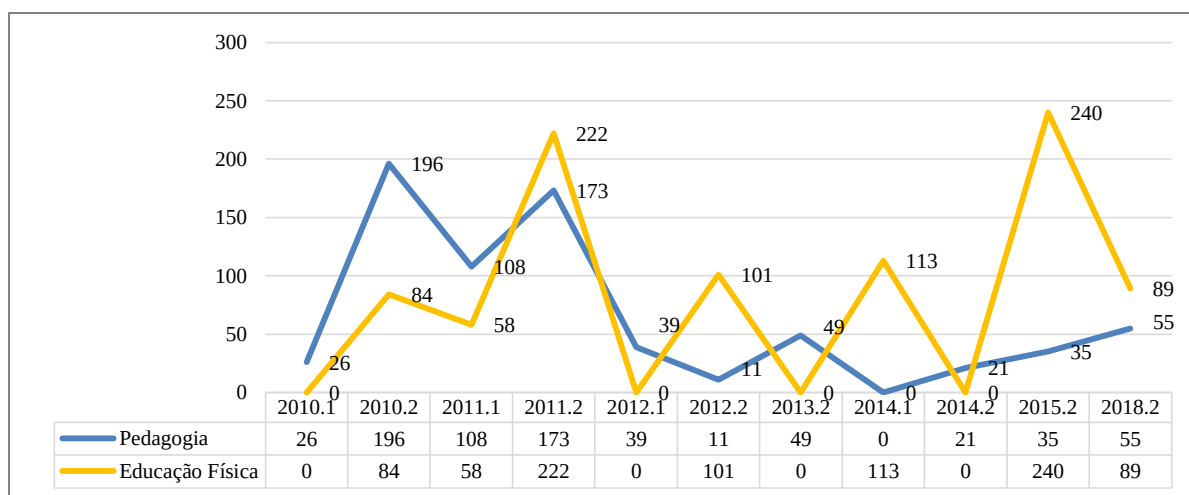
O curso de Pedagogia aparece em segundo lugar com 20 turmas formadas, totalizando 713 professores matriculados, o que representa um aproveitamento de pouco mais de 8% das vagas apresentadas. Decerto estes dados são específicos de uma IES, mas considerando que

⁵⁰ A equipe responsável pela elaboração do projeto foi composta pelos seguintes professores: Antonia Dalva França Carvalho, Ana Beatriz Sousa Gomes, Cleânina de Sales Silva, Francisco Newton Freitas e Gildásio Guedes Fernandes.

no estado do Piauí, além da UFPI, o curso de Pedagogia do Parfor só é ofertado pela UESPI, cuja realidade não é tão distante da nossa, inferimos que a oferta total efetivada não alcança 25% da demanda apresentada em 2009. Salta aos olhos a primeira posição ocupada pelo curso de Educação Física, cuja oferta efetivada de 23 turmas equivale, só no Parfor/UFPI, a um total de 907 ingressantes, o que corresponde a cerca de 34/% de elevação na taxa de matrícula, considerando-se o total de 605 professores contabilizados no levantamento do PAR, excedendo em muito a demanda proveniente das escolas.

Quando comparados os dois cursos com maior número de turmas e matrículas, o curso de Pedagogia, que apresenta alto percentual da demanda de formação de professores no estado do Piauí (57%), inicia o segundo semestre de 2010 com expressivo número de matrículas e decresce consideravelmente de 2012 a 2018, ao passo que no curso de Educação Física o número de ingressantes tende a aumentar e, embora decresça no último período letivo, permanece à frente do curso de Pedagogia, conforme mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Cursos com maior número de matrículas efetuadas (2010 - 2018)



Fonte: Parfor/UFPI (2019)

A comparação entre as matrículas de Educação Física e Pedagogia sinaliza alteração substancial na modalidade dos cursos ofertados e no perfil dos profissionais atendidos nos cursos do Parfor, que tanto pode decorrer do descompasso entre os cálculos utilizados no planejamento da demanda e os da oferta quanto de equívocos na validação das pré-inscrições na Plataforma Freire pelos secretários de educação, tendo em vista o modo como são organizados e funcionam os cursos ofertados pelo Programa, nos termos do seu regulamento. A esse respeito, é oportuno observar que os problemas relacionados à homologação das inscrições acabam sobrecarregando as IES, que antes de fazerem a matrícula dos candidatos selecionados precisam fazer conferência rigorosa para verificar se eles atendem aos critérios

especificados no regulamento do Parfor, resultando, não raramente, na não efetuação de matrículas de candidatos que tiveram inscrição validada pela secretaria de educação e, por conseguinte, na falta de aproveitamento das vagas ofertadas pelas instituições.

Outro dado que chama a atenção é o grande desequilíbrio entre demanda e oferta para os cursos voltados para a formação dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O curso de Matemática, por exemplo, que aparece na primeira colocação com uma demanda de 4.151 professores, de acordo com as informações do PAR, formou apenas 7 turmas com um total de 199 ingressantes, correspondendo ao baixo percentual de 5% de aproveitamento da demanda prevista. Ainda digno de registro é o extremo descompasso entre a demanda e a efetividade da oferta de Ciências, curso que prepara basicamente para a docência no ensino fundamental. O curso que ocupava o segundo lugar na demanda de formação está entre os que formaram o menor número de turmas, duas no total, com um percentual absolutamente diminuto de matrículas (menos de 1%). Da mesma maneira que no curso de Pedagogia, o baixo aproveitamento das vagas para o curso de Ciências pode ser indício de equívocos e também suscita estudos mais específicos e maiores indagações sobre a sua efetividade no Parfor.

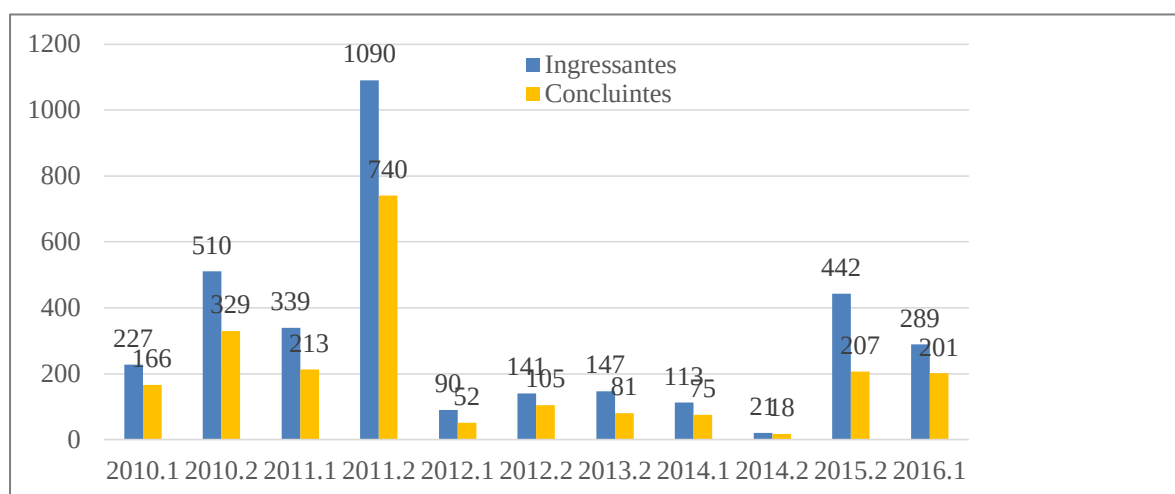
Estudo realizado por Gatti *et al.* (2019) sobre o cenário atual da formação inicial e continuada dos professores brasileiros constata que os cursos ofertados pelo Parfor formaram um percentual muito pequeno de docentes nas diferentes regiões do país, embora apresentem variações entre unidades da federação. De acordo com essas autoras, um aspecto relacionado com a efetividade dos cursos é a relação entre vagas oferecidas, candidatos inscritos e alunos ingressantes. Nessa perspectiva, tendo em conta a elevada demanda de professores da educação básica com necessidades de formação superior (com oferta de vagas equivalente), diante da pequena quantidade de professores inscritos e ingressantes nos cursos do Parfor, é necessário maior precisão nas informações do exercício docente nas escolas e nos dados da demanda de professores por formação.

Não obstante o aperfeiçoamento dos instrumentos de coleta de dados elaborados pelo INEP que permitem identificar quantos efetivamente são os professores que trabalham na educação básica, a CAPES precisa ter informações mais precisas sobre a demanda de formação de professores nas unidades da federação, assim como maior controle do acesso à Plataforma Freire no momento da realização do cadastro e homologação das inscrições dos candidatos, de forma a atender quem realmente precisa de formação e no curso compatível com suas necessidades formativas, como é a finalidade do Parfor. A propósito, vale retomar a orientação normativa do Programa de que: “Somente poderão se pré-inscrever nos cursos

ofertados pelo Parfor os profissionais da rede pública de educação básica que estejam cadastrados no Educacenso em uma das categorias relacionadas para a função docente” (BRASIL, 2017, p. 24). Essa medida é importante para melhor direcionamento tanto das ações do Programa como das demais políticas de incentivo a formação docente.

Outro aspecto que oferece parâmetros para inferir sobre a efetividade de um curso no que toca ao equilíbrio entre demanda e oferta, segundo Gatti *et al.* (2019), é a estimativa da razão ingressantes x concluintes, considerando o número de anos previsto para a sua duração. Até 2018 foram concluídas 102 turmas, somando 2.128 professores da educação básica formados pelo Parfor através da UFPI. O Gráfico 5 ilustra a relação entre ingressantes e concluintes por período letivo.

Gráfico 5 - Ingressantes e concluintes do Parfor/UFPI (2010 - 2018)



Fonte: Parfor / UFPI (2019)

Tendo em conta os ingressantes do Parfor/UFPI registrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) com o status de concluído até o semestre 2018.1⁵¹, observa-se que a proporção de concluintes é semelhante em todos os cursos e gira em torno de 65%, com algumas exceções que precisam ser analisadas com maior precisão. Analisando isoladamente o curso de Pedagogia do Parfor na UFPI, foco deste estudo, já foram concluídas 18 turmas e formados 467 professores. Confrontando apenas os dados relativos ao número de matriculados com os de concluintes, verificou-se uma média percentual de 74% de egressos em relação aos ingressantes, ficando ligeiramente acima da média nacional, que é de 70%, e muito superior aos índices de alguns cursos de licenciatura destinados à demanda social, que tendem a formar apenas a metade dos estudantes.

⁵¹ A colação de grau dos concluintes do período 2018.2 só acontecerá em agosto de 2019.

Observa-se também que o percentual de cursistas de Pedagogia que concluíram a formação no tempo estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso (4 anos) é levemente maior do que o de estudantes de Educação Física e aumenta significativamente em relação aos demais cursos, especialmente nas chamadas *hard sciences*, havendo turmas do curso de Pedagogia com taxas de 94% e até 100% de concluintes. O estudo de Gatti *et al.* (2019) também confirma a superioridade das proporções de egressos de Pedagogia em relação aos cursos de outras áreas. Diante desse quadro, as autoras induzem-nos à seguinte indagação: haveria nos cursos de Pedagogia indícios de maior sensibilidade institucional e apoio mais adequado aos cursistas de modo a garantir a permanência de um maior contingente de alunos até a conclusão do curso?

Embora o número de egressos do curso de Pedagogia seja elevado, a evasão ainda tangencia os 30%, taxa muito alta considerando o objetivo do Parfor de atender as necessidades de formação dos profissionais do magistério de modo a elevar a qualidade da educação básica, haja vista que, parafraseando Gatti, Barretto e André (2011), há expectativa em relação aos resultados: melhor formação docente, mais qualidade das aprendizagens e menos repetência e evasão. Entretanto, observando o cômputo geral, em números absolutos, dos 6.443 candidatos convocados, apenas 3.662 ingressaram no Programa e destes apenas 2.128 concluíram o curso, o que equivale a uma proporção de 57% de vagas ociosas e um índice de 58% de evasão dos professores matriculados.

Um dado evidente da relação entre ingressantes e concluintes é que a perda de mais da metade dos estudantes dos cursos do Parfor ao longo do processo de formação é indício de enorme desperdício dos recursos públicos (humanos, materiais e financeiros) nela investidos, já que a estrutura acadêmica que pode atender um número maior de cursistas acaba atendendo um quantitativo bem menor do que o esperado. Evidentemente são muitas as explicações para a baixa adesão aos cursos do Parfor e a elevada evasão, mas uma questão ganha eco no discurso dos cursistas: com raras exceções, as secretarias de educação que autorizam a matrícula dos professores no Programa não os liberam para a formação, sendo insensíveis às necessidades formativas dos profissionais da rede de ensino. Os estudos dos analistas destacados anteriormente também indicam que os índices de evasão no Parfor estão especialmente associados à falta de apoio aos docentes em formação.

Na UFPI há relatos de professores matriculados no Parfor que tiveram seus salários descontados e foram pressionados a abandonar o curso; outros que precisaram assumir o pagamento dos seus substitutos e/ou tentar conciliar as atividades acadêmicas com a rotina de trabalho, arcando sozinhos com o ônus da formação. Sem a redução da carga horária

profissional, muitos cursistas nem bem estudam, nem bem ensinam, comprometendo tanto a qualidade da formação superior quanto do processo de ensino e de aprendizagem das escolas básicas. O dispêndio de esforço adicional contribui ainda para o adoecimento docente, fenômeno que tem sido apontado como um dos principais motivadores da evasão de professores dos cursos de formação em serviço (MORORÓ; COUTO, 2015). Essa situação confirma a fragilidade do regime de colaboração e exige redirecionamento das ações do Programa no tocante às responsabilidades dos entes federados de modo que a formação dos profissionais de educação brasileira passe a ser encarada como responsabilidade de todos.

No estado do Piauí, é notória a falta de sintonia entre os agentes parceiros, resultando em diversos outros entraves, como, por exemplo, a não consolidação do fórum estadual, confirmando os resultados do estudo recente realizado por Brzezinski *et al.* (2018) sobre configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério. As autoras contaram 27 Fepads e comprovaram a existência de apenas 10 Fóruns consolidados ou em consolidação: Pará e Roraima (Região Norte); Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte (Região Nordeste); Mato Grosso (Região Centro-Oeste); São Paulo (Região Sudeste); Santa Catarina (Região Sul).

O Fórum do Piauí foi instalado em 22 de dezembro de 2009, mas em 2010 e 2011 não foram realizadas reuniões ou elas não foram notificadas ao MEC/CAPES/DEB. Em 2012 foram notificadas 3 reuniões e não há notificação de reuniões nos anos subsequentes. Cabe ressaltar que muitas reuniões não são divulgadas, contudo constata-se a partir de 2014 frequentes interrupções das atividades do Fórum no estado do Piauí e a última reunião ocorreu em 05 de junho de 2018, há mais de um ano, portanto. Isso pode sugerir falta de vontade política no âmbito da gestão estadual com a formação dos professores da educação básica.

É preciso ressaltar, no entanto, que os Fóruns Estaduais de Educação, propostos na perspectiva do PAR, não contaram na maioria dos estados com condições adequadas para sua atuação, e alguns nem chegaram a funcionar efetivamente tendo em vista as suas atribuições legais, destacando-se como a principal delas: a realização do diagnóstico das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das IES envolvidas, com vista a elaborar, acompanhar e revisar o plano estratégico das ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades formativas dos professores, em articulação com as secretarias de educação e instituições públicas de educação superior, com base nos dados do censo escolar da educação básica e da educação superior, de forma a viabilizar a plena utilização das instalações das IES.

A articulação dos fóruns com as respectivas Secretarias de Educação, os Conselhos Estaduais de Educação, e com órgãos do MEC mostrou-se um processo muito burocrático e complexo em face da falta de suporte e infraestrutura necessários para a execução de suas funções. Diante desse quadro e considerando a importância dos fóruns estaduais na materialização da política de formação, haja vista que no dizer de Brzezinski *et al.* (2018, p. 14) eles “abrem horizontes para a criação de um subsistema de formação e valorização dos profissionais da educação”, há necessidade de adoção de medidas urgentes para a reativação das atividades do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF) no estado do Piauí.

Observa-se, portanto, que a evasão tem motivações de diversas ordens e na educação superior ainda é um tema pouco explorado pela literatura acadêmica. Assim, além da vulnerabilidade do regime de colaboração, os altos índices de evasão encontrados nos cursos do Parfor podem também ser motivados pelas dinâmicas intrínsecas ao seu funcionamento e, não raro, podem ainda mascarar ideologias e relações de poder, abertas ou veladas (FAIRCLOUGH, 2016; FOUCAULT, 2014; TOMPSON, 2011, 2014) que só podem ser explicadas por meio das variáveis contextuais vinculadas ao processo de formação docente, em conformidade com o pensamento de Ball, Maguire e Braun (2016).

Aqui, achamos oportuno retomar as reflexões de Gatti *et al.* (2019) sobre a necessidade de investimento na qualidade da formação de docentes, dada a ampliação do atendimento na educação básica para universalizar o acesso a crianças e jovens, que aumentou a demanda por professores e seus processos formativos. As autoras alertam para a necessidade de políticas mais objetivas para a formação de professores, aliando-se a perspectiva da qualidade à da quantidade e argumentam:

[...] não é mais momento de conviver com políticas docentes que privilegiam apenas a quantidade de formados para atender à crescente demanda por escola. É possível, mas também urgente, no contexto atual, qualificar melhor as formações docentes, seja a inicial nas graduações ou as continuadas para os professores em exercício (GATTI *et al.*, 2019, p. 304).

As referidas pesquisadoras advertem que a formação oferecida aos professores da educação básica através do Parfor requer avaliações mais abrangentes e mais precisas em todas as unidades da federação, especialmente enfatizando as questões das fragilidades existentes, da efetividade dos cursos, revisão dos currículos dos cursos e, sobretudo, da qualidade da formação e dos seus efeitos em relação aos objetivos do Programa, além de outras categorias analíticas. Isso implica pesquisar as práticas institucionais, práticas

curriculares, interpretações das orientações oficiais, entre outras questões, buscando compreender seus efeitos nos atores aos quais se dirige o Parfor e àqueles com os quais interagem no contexto da prática (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Situada a conjuntura de pesquisa, faremos a seguir a contextualização do estudo, por meio da explicitação do desenho (episte)metodológico da investigação, enfatizando a abordagem investigativa, o tipo de pesquisa, o método analítico, os itinerários da pesquisa, os espaços de realização do estudo, o percurso de construção do *corpus* para produção e análise dos dados, o perfil identitário e o *ethos* das colaboradoras.

SEÇÃO 4
O MEIO DO CAMINHO...
SOBRE O DELINEAMENTO
(EPISTE)METODOLÓGICO DA PESQUISA



SEÇÃO 4 – O MEIO DO CAMINHO...

SOBRE O DELINEAMENTO (EPISTE)METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo busca compreender os sentidos e efeitos da formação ofertada pelo Parfor na UFPI, a partir da análise da proposta pedagógica e das representações discursivas de egressas do curso de Pedagogia. O objetivo da investigação e o posicionamento crítico que fornecem subsídios para a sua realização, conduziram-nos ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de cunho documental inserida em um paradigma interpretativo crítico e à adoção de uma abordagem multimetodológica para acesso aos aspectos do mundo social pesquisado.

O delineamento da pesquisa qualitativa não passa exclusivamente pelo plano metodológico, mas também por uma dimensão política inerente à necessária articulação entre às escolhas epistemológicas e a metodologia do estudo. Isso implica que a metodologia é construída a partir de uma determinada perspectiva epistemológica. Logo, não existe metodologia de pesquisa neutra. Pesquisar implica, também, uma escolha política. Nessa linha de raciocínio, Mainardes e Tello (2016) propõem o termo “epistemetodologia” para expressar o modo como se constrói metodologicamente a investigação a partir da articulação entre decisões epistemológica e metodológica, perspectiva que norteia o nosso trabalho.

A par dessas considerações, explicitamos nesta seção o delineamento da pesquisa a partir das nossas escolhas (episte)metodológicas. Na primeira subseção, apresentamos o desenho da pesquisa de acordo com os princípios estratégicos, situando a abordagem investigativa, o tipo de pesquisa e o método analítico utilizados. Na segunda, apresentamos o percurso de construção do *corpus* para produção dos dados de pesquisa, tecendo considerações sobre as categorias linguístico-discursivas utilizadas para o tratamento analítico, selecionadas a partir do mapeamento dos dados. Na terceira, situamos os itinerários da pesquisa, os espaços de realização do estudo e as colaboradoras da pesquisa, caracterizando brevemente os municípios e as escolas de atuação. Na quarta subseção, apresentamos o perfil identitário das colaboradoras da pesquisa e o *ethos* docente emergente no discurso das egressas em torno do ser e fazer-se docente, com base nas suas escolhas linguístico-discursivas e da corporalidade das enunciatórias. Os dados analíticos foram construídos a partir de três categorias linguísticas, *modalidade*, *avaliação* e *ethos*, articuladas aos construtos teóricos e analíticos do campo da formação docente.

4.1 NO MEIO DO CAMINHO ENCONTREI PEDRAS E NO MEIO DAS PEDRAS ENCONTREI O CAMINHO: AS ESCOLHAS (EPISTE)METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Considerando o nosso interesse em analisar discursos particulares de egressas sobre os sentidos e efeitos das práticas de formação vivenciadas no Parfor, situamos este estudo na tradição da pesquisa qualitativa, que busca explorar e entender o significado que as pessoas atribuem a um problema social (CRESWELL, 2010). O interesse dessa abordagem investigativa é a compreensão dos sentidos e significados que os atores sociais (pesquisador e interlocutores) atribuem ao problema ou questão investigada em seu contexto social, político e histórico. A pesquisa qualitativa incorpora o que os colaboradores falam, suas experiências e reflexões. Essa abordagem trabalha com o universo de representações, experiências, interesses, motivações, aspirações, crenças, valores, atitudes, sentidos e significados, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Seu foco, portanto, está no caráter subjetivo do objeto analisado.

A perspectiva qualitativa de pesquisa apoia-se no pressuposto de que não é possível observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes, como uma instância neutra a despeito dos conflitos ideológicos da sociedade, haja vista que esses processos estão sempre vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que marcam a nossa sociedade. Em virtude das características da pesquisa qualitativa, o fenômeno investigado é sempre situado / contextualizado. Daí porque, segundo Bicudo (2011), os dados analisados não se permitem generalizar e transferir para outros contextos. Apenas abrem possibilidades de compreensões possíveis quando a problematização do fenômeno é direcionada a contextos diferentes daquele em que a pesquisa foi realizada.

Considerando que a essência da pesquisa qualitativa é o modo como os participantes percebem subjetivamente a realidade, a análise do pesquisador implica, portanto, escolher entre as estruturas de significação (sinais e códigos estabelecidos culturalmente) que lhe possibilitem apreender o sentido simbólico dos fenômenos sociais e culturais que investiga. Essa tarefa do pesquisador qualitativo de enfrentar uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas somente poderá ser viabilizada por meio de uma análise profunda e contextualizada, haja vista que a maior parte dos dados de que necessita para apreender as construções subjetivas dos participantes está obscurecida como “informação de fundo” (LAPERRIÈRE, 2014). Trata-se de uma atividade complexa de análise e interpretação das ações sociais que ao reconhecer os interesses e valores (subjetividade) que permeiam a

produção do conhecimento científico, considera indispensável questionar a serviço de quem estão as pesquisas. É nesta perspectiva que a pesquisa torna-se um ato político.

Essa posição epistemológica, ao destacar a importância da subjetividade e do contexto natural na análise da ação social, vislumbra possibilitar ao pesquisador os meios para uma “descrição densa” do sentido da ação humana, expressão utilizada por Geertz (2015) para caracterizar o estudo etnográfico, e que aqui tomamos de empréstimo porque entendemos que ela exprime bem a noção de profundidade que distingue a pesquisa qualitativa.

Em síntese, as características da investigação qualitativa preconizam que a adequada compreensão da realidade social passa pela análise do contexto da ação social e das significações (significados subjetivos) que os atores sociais atribuem a essa realidade. Em outras palavras, à maneira da descrição de Berger e Luckmann (1985, p. 35): “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”. Nessa dialética o homem produz realidade (constrói o mundo social) e, assim, se produz (transforma) a si mesmo. A pesquisa qualitativa toma essa realidade como objeto de análise.

Dentre as diferentes posturas epistemológicas na pesquisa qualitativa, Magalhães, Martins e Resende (2017) destacam a *hermenêutica filosófica*, o *construcionismo social* e o *interpretativismo*. A primeira defende a tese de que a compreensão é uma condição do ser humano e não pode ser controlada por regras; o interesse da segunda é entender como funcionam os enunciados, isto é, compreender as práticas sociais e as estratégias retóricas dos diversos tipos de discurso; a terceira está interessada na interpretação das ações sociais e no significado conferido a essas ações no mundo social.

Em consonância com o posicionamento crítico assumido, inserimos este estudo em um paradigma interpretativo crítico de pesquisa, que objetiva não apenas descrever o mundo social, mas também interpretá-lo do ponto de vista (significados) daqueles que o vivenciam e fornecer uma explanação de suas conexões. O interpretativismo, associado ao pensamento de Geertz (2015), fundamenta-se na visão de que a realidade social não existe em qualquer sentido concreto, mas como produto da negociação e compartilhamento de significados entre as pessoas, isto é, da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos. A realidade é percebida e “criada” numa instância coletiva (percepções de mundo compartilhadas socialmente): é uma construção social. Logo, a realidade é intersubjetiva. A transposição dessas considerações gerais para o plano metodológico incide sobre o reconhecimento do lugar central da intencionalidade e dos valores (sentidos e significados) - tanto dos sujeitos pesquisados quanto do pesquisador (interação *sujeito-objeto*) -, da compreensão dos

fenômenos sociais, da consideração do papel da subjetividade na ação humana e da multiplicidade de influências que ela sofre no contexto sócio-político-cultural (LAPERRIÈRE, 2014).

O estudo de natureza qualitativa é muito amplo podendo ser conduzido através de diferentes caminhos que organizam cientificamente o movimento reflexivo-investigativo, em termos, por exemplo, de escolhas e recortes do pesquisador, de foco e intencionalidades da pesquisa. Diante de tantas bifurcações, assim como o viajante de Robert Frost, foi preciso escolher o caminho a ser seguido, isto é, o tipo de pesquisa a ser desenvolvido. Mas, como escolher a direção a seguir? O que devemos levar em consideração na sua escolha? Como justificar a direção tomada?

Em busca de respostas, recorremos a Vieira e Resende (2016), que concebem a pesquisa qualitativa como um processo que envolve a articulação entre ontologia (concepção de mundo), epistemologia (questões sobre os modos de produção do conhecimento) e metodologia (estratégias de investigação). Seguindo esse pensamento, o primeiro passo em pesquisa qualitativa deve ser a definição clara da ontologia que orientará as respostas às questões epistemológicas e metodológicas, e devem ocorrer necessariamente nesta ordem, segundo as referidas autoras. Assim, a pesquisa qualitativa envolve decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, que são interdependentes e, por isso mesmo, têm que ser coerentes.

O nosso estudo é filiado a uma ontologia e epistemologia críticas. Visando assegurar coerência entre as decisões de caráter ontológico e epistemológico, utilizamos como método analítico a ADC articulada com a estrutura conceitual da ACP, em diálogo com a Pedagogia Crítica, conforme destacado na segunda seção. Vieira e Resende (2016) observam que as pesquisas em ADC podem ser orientadas, epistemologicamente, por diferentes paradigmas, mas destacam especialmente o paradigma etnográfico e o documental. A etnografia, na sua acepção mais ampla, pode ser entendida, segundo Angrosino (2009, p. 30), como "a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças". A pesquisa etnográfica abrange a observação de experiências que ocorrem na vida cotidiana de um grupo e a interpretação do seu significado para a cultura investigada.

A pesquisa documental constitui-se do exame de materiais de fontes diversificadas que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas interpretações e/ou dados complementares. Utiliza como principal material empírico dados de natureza formal, tais como: jornais, revistas, diários, cartas, relatórios,

textos midiáticos, jurídicos e oficiais, entre outros. Entretanto, o termo documento deve ser entendido de forma ampla, incluindo também materiais estatísticos, cinematográficos e iconográficos (imagens, fotografias, filmes, gravações), objetos do cotidiano, elementos folclóricos, anotações feitas durante uma observação, além de muitos outros tipos de testemunho registrados.

A par dessa compreensão, e considerando que o nosso interesse em estudar os sentidos e efeitos da formação do Parfor na prática docente de egressos do curso de Pedagogia conduziu-nos inicialmente à análise do projeto de curso, entendemos que o nosso estudo se aproxima da análise documental. Sentimos a necessidade de analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) porque entendemos que mais concretamente a essência do ato educativo é projetada no PPC, que é, no dizer de Almeida e Pimenta (2011), uma das dimensões do currículo e marco referencial de todas as ações e decisões do processo formativo. Ademais, a análise conjuntural apresentada na seção anterior demandou, além de vasta pesquisa bibliográfica, a análise de diversos documentos que trazem os marcos legais e regulatórios do Parfor. A análise preliminar desses documentos possibilitou a compreensão do processo de construção e materialização do discurso oficial do Parfor, seus objetivos e princípios organizacionais, aspectos fundamentais no exame e crítica do projeto de curso, servindo, portanto, de base para a construção do *corpus* de análise.

4.2 A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTA REFLEXIVA

Em análise discursiva, *corpus* de pesquisa é um conjunto finito de enunciados tomados como objeto de análise de acordo com o tipo de investigação pretendido. A construção de um *corpus* de análise consiste na definição da amostra representativa de documentos específicos, materiais e outras formas de geração de dados dentro da temática estudada, guiada pela teoria e pela problemática inicial da pesquisa, num movimento dialógico permanente. Demanda a realização de recortes da temática analisada, cuja legitimidade está relacionada ao valor de representatividade e a qualidade da informação que esses recortes traduzem, tendo em vista o objeto investigado e as questões de pesquisa.

Torna-se, assim, essencial na delimitação do *corpus* de pesquisa uma análise crítica preliminar do material que se quer investigar para decidir onde coletar amostras para o *corpus* de dados (FAIRCLOUGH, 2016). Dessa forma, a constituição do *corpus* já é em si um trabalho de análise, pois implica decidir sobre as propriedades discursivas a serem consideradas no processo analítico. Esse exame e crítica do material investigativo evidencia

que o trabalho de análise está no alicerce da constituição do *corpus* de pesquisa, constituindo, assim, a sua primeira etapa.

A análise discursiva distingue dois tipos de *corpus* analítico: o de arquivo e o experimental. O primeiro é delimitado a partir do conjunto de documentos disponíveis e pertinentes a um determinado tema, desde que estejam abertos a uma leitura interpretativa. O segundo é obtido por meio de materiais e técnicas que estimulem as interpretações dos participantes sobre as amostras, ampliando o *corpus* analítico. Com bastante frequência, em pesquisa documental não é suficiente trabalhar apenas com o *corpus* principal de dados formais, porque nem sempre as fontes documentais conseguem responder a todas as questões de pesquisa, sendo necessário recorrer a amostras adicionais de discurso.

A pesquisa documental pode utilizar dados de natureza informal para complementar a análise dos dados formais. De acordo com Fairclough (2016), existem várias maneiras pelas quais um *corpus* pode ser ampliado com dados suplementares. Contudo, a forma mais comum, segundo esse autor, é o uso de entrevistas porque além de estimular as interpretações dos participantes oportuniza ao(a) pesquisador(a) analisar questões que vão além da amostra. Essas considerações conduziram-nos à adoção de dois instrumentos de construção de dados amplamente empregado no âmbito da abordagem qualitativa: a análise documental e a entrevista reflexiva.

Para compor o *corpus* representativo deste estudo, do imenso conjunto de textos que apresentam os marcos legais do Parfor, que constam no Apêndice III, foram selecionados o Decreto Nº 6.755/2009, a Resolução CNE/CP Nº 1/2006. Dos princípios fundamentais de organização curricular do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI foi selecionado o PPC de Pedagogia, além das dez entrevistas realizadas com egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, conforme explicitado a seguir.

4.2.1 A análise documental como *corpus* principal de construção de dados

Conforme dito na seção anterior, na perspectiva relacional/dialética da ADC britânica textos são materializações discursivas situadas, que envolvem, além de discurso, pessoas em (inter)ação no mundo material. Por isso, textos “constituem crenças, valores, formas de ação e interação, relações sociais, mundo material, e, ao mesmo tempo, são constituídos por esses outros momentos de práticas sociais” (VIEIRA; RAMALHO, 2016, p. 103). Nos termos da pesquisa realizada, esta abordagem de textos possibilitou investigar *discursos particulares* articulados em textos oficiais (representação) que podem ser legitimados no (sub)gênero documentos pedagógicos (ação/relação), em determinadas práticas (formação e ação docente),

e inculcados em *estilos* de vida projetados na imagem do/a professor/a em formação (identificação). Com base nesse entendimento, o *corpus* documental principal tomado para estudo nesta pesquisa foi constituído pelo PPC de Pedagogia, buscando uma interpretação das formas pelas quais os discursos sobre formação, prática docente e professor são enunciados no texto do projeto formativo do curso.

Fairclough (2016) observa que na análise preliminar das fontes documentais é importante observar também na produção de dados para a constituição do *corpus* a presença de fragmentos de outros textos (*intertextualidade*) assimilados ou contestados pelo texto em análise, considerando essas conexões no processo analítico, o modo como documentam e constroem as realidades sociais. Dessa forma, a análise do PPC foi empreendida em consonância com os principais documentos oficiais que trazem as diretrizes da política de formação de professores em exercício na Educação Básica, articulada com os determinantes internacionais, nacionais e locais que a influenciam. Em particular, a análise do discurso da formação e prática docente materializado no PPC foi articulada com o texto da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, e com o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em vigência à época da elaboração do projeto do curso de Pedagogia do Parfor. A apreciação desses documentos justifica-se pelo fato de interferirem nas estruturas sociais em que a instituição formadora é instalada, nas práticas sociais que ela organiza e nos eventos sociais por ela ativados, no caso específico, a formação de professores em exercício na Educação Básica através do Parfor.

Ainda segundo Fairclough (2016), o *corpus* deve ser constituído de amostras discursivas selecionadas pelo(a) pesquisador(a) de forma criteriosa, priorizando os enunciados conforme seus objetivos de pesquisa. Contudo, como a unidade mínima de análise em ADC é o texto, é necessário que os recortes selecionados para análise não sejam constituídos de fragmentos isolados, mas de seguimentos significativos em seu conjunto. Assim, do *corpus* documental recortamos trinta e uma seqüências discursivas que foram submetidas efetivamente ao crivo da análise, e que dão conta de explicitar o modo como, por meio dos recursos linguísticos empregados no texto da proposta pedagógica do curso, constrói-se uma representação particular da realidade (formação docente) e identificações particulares de eventos e atores sociais envolvidos (professores formadores e cursistas), e como, desse modo, o texto age sobre o mundo material (educação/formação docente) e sobre as pessoas, de certa forma, controlando-as e modulando-as. Ou seja, na análise do PPC enfocamos a concepção de formação que embasa o curso de Pedagogia do Parfor na UFPI, os aspectos da formação que

são privilegiados, deixados em segundo plano e excluídos, a visão de professor que se pretende formar e as formas como são representados no PPC, a perspectiva de ensino e aprendizagem veiculada nas práticas de formação do Parfor/UFPI e aspectos gerais da organização dos componentes curricular.

Como vimos na seção anterior, o modelo de análise textual da ADC para a compreensão do funcionamento social da linguagem integra análise linguística à crítica explanatória, permitindo um mapeamento da conexão entre o discursivo e o social nas análises textuais, a partir de categorias analíticas linguístico-discursivas ligadas a maneiras particulares de (inter)agir, representar e identificar(-se) em práticas sociais situadas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2016). Vimos também que em análise de discurso o *corpus* discursivo não é dado a priori. Desse modo, as categorias analíticas definidas a partir do mapeamento realizado nos textos oficiais foram: do significado acional, *intertextualidade*, e do significado representacional, *intercursividade* e *atores sociais*.

Esclarecemos que a análise não focalizou aspectos da produção textual e da correção da língua, mas apenas os enunciados discursivos que carregam sentidos da formação e prática docente e do ser professor, objeto de interesse deste trabalho. Como afirmam Vieira e Resende (2016, p. 75), “a ADC ocupa-se de efeitos ideológicos que sentidos de textos, como instâncias de discurso, possam ter sobre relações sociais, ações, interações, pessoas e mundo material”. Portanto, os elementos linguísticos são trazidos à tona a partir da compreensão de que a análise do modo como as vozes são articuladas em textos (discurso direto ou discurso indireto, por exemplo) pode lançar luz sobre questões de poder no uso da linguagem.

4.2.2 A entrevista reflexiva como *corpus* complementar de construção de dados

Seguindo as recomendações de Fairclough (2016), o *corpus* analítico foi ampliado com o uso de entrevista, considerando o propósito de apreender os sentidos atribuídos por egressas às experiências formativas vividas no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI e os modos como essas experiências são interpretadas, traduzidas e reconstruídas no contexto da prática.

Segundo Poupart (2014, p. 217), as condutas sociais não podem ser compreendidas e explicadas fora da perspectiva dos atores sociais, e a entrevista, em que pesem seus limites, “continua sendo um dos melhores meios para apreender o sentido que os atores dão às suas condutas [...], a maneira como eles se representam o mundo e como eles vivem sua situação, com os atores sendo vistos como aqueles em melhor posição para falar disso”. Na perspectiva

do autor, a entrevista é um instrumento que leva em conta o ponto de vista dos atores sociais, tomando-o para compreender e interpretar as suas realidades.

À luz do referencial teórico-metodológico que fundamenta o nosso estudo, o sujeito investigado é muito mais do que um mero informante, é um colaborador, porque ele detém conhecimentos necessários para o pesquisador alcançar os objetivos do estudo. À vista disso, foi preciso procurar um tipo de entrevista que considere o caráter de interação social e se constitua em espaço de comunicação intersubjetiva, de modo a garantir a participação efetiva dos atores nela envolvidos: pesquisadora e colaboradores.

Encontramos em Szymanski (2018) a entrevista reflexiva que valoriza a interação face a face, na qual a qualidade das relações entre entrevistador e entrevistado influencia tanto o processo de produção do significado como a informação (significado) que aparece. Logo, esse tipo de entrevista é marcado pelo diálogo compreensivo no qual o pesquisador acolhe com respeito a fala do colaborador, postura que tende a minimizar a hierarquia e as relações de poder que, porventura, possam surgir entre os atores envolvidos na entrevista. Nas palavras da autora, a entrevista reflexiva é delineada como:

[...] um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder [...] porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade (SZYMANSKI, 2018, p. 14).

Nessa perspectiva, a entrevista tanto leva em consideração a recorrência de significados durante o ato comunicativo quanto busca a horizontalidade e, por isso, é *reflexiva*. O movimento reflexivo que essa forma de entrevista exige permite que o interlocutor reorganize o seu pensamento e construa o significado em interação com o pesquisador, possibilitando equilibrar as relações de poder na realização da pesquisa.

Szymanski (2018) esclarece que a reflexividade refere-se também à possibilidade do entrevistador refletir sobre a fala do entrevistado, expressando a sua compreensão e submetendo tal compreensão ao próprio entrevistado, como forma de “assegurar” que as respostas sejam “verídicas” e não apenas influenciadas pelas condições de realização e pelo conteúdo do instrumento utilizado. Conforme explica a autora, ao perceber a sua fala na fala do entrevistador, “há a possibilidade de outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar à questão discutida e articulá-la de outra maneira em nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador” (SZYMANSKI, 2018, p. 15). Essa retomada à fala do entrevistado permite-lhe

concordar, discordar ou alterar seus argumentos, como também o acolhimento respeitoso da fala do colaborador cumpre com o compromisso ético necessário em qualquer pesquisa.

Em suma, de acordo com Szymanski (2018), o processo interativo de caráter reflexivo característico da entrevista reflexiva é essencial em estudos que envolvam situações de interação humana em que estão em cena percepções (do outro e de si), expectativas e interpretações, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (entrevistador e entrevistado). Esse pensamento está em consonância com o nosso objeto de interesse e a perspectiva teórico-metodológica que norteia o presente estudo. Seguindo as recomendações da autora referida, utilizamos a entrevista semidirigida, todavia com um roteiro norteador de perguntas e com objetivos claros a fim de compreender como a formação inicial de professores da Educação Básica ofertada pelo Parfor na UFPI é interpretada por egressas do curso de Pedagogia quanto aos efeitos na resignificação da prática docente.

O desenvolvimento da entrevista reflexiva, segundo Szymanski (2018), se divide em dois momentos: o *contato inicial* e a *condução da entrevista* propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento (especialmente no caso de entrevistas coletivas), apresentação da questão geradora / desencadeadora, expressão da compreensão do pesquisador, sínteses, questões (de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento) e a devolução. Os momentos da entrevista reflexiva, segundo Szymanski (2018), estão sintetizados no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Momentos da entrevista reflexiva, segundo Szymanski (2018)

1. Contato inicial	(a) apresentação formal do entrevistador e da pesquisa	(i) dados pessoais e institucionais, tema de pesquisa
		(ii) solicitação de permissão pra gravação da entrevista (assegurar anonimato, acesso às gravações e análises, possibilidade de perguntar)
2. Condução da entrevista	(a) aquecimento	(i) estabelecimento de clima informal
	(b) questão desencadeadora	(i) expressão livre do entrevistado sobre o tema investigado
	(c) expressão da compreensão	(i) compreensão do discurso do entrevistado
	(d) sínteses	(i) imersão no discurso do entrevistado
	(e) questões	(i) de esclarecimento (ideias não muito claras)
		(ii) focalizadoras (traz o discurso para o foco/evita digressão)
		(iii) de aprofundamento (de focos superficiais)

	(f) devolução	(i) apresentação da compreensão do entrevistador (transcrição da entrevista, pré-análise)

Fonte: elaboração da autora com base em Szymanski (2018)

Desse modo, organizamos o contato inicial com as colaboradoras da pesquisa da seguinte forma:

Cara Professora,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE), que se constitui em uma Tese de Doutorado. O presente estudo focaliza as contribuições do Parfor na ressignificação da prática docente de egressas do curso de Pedagogia. O seu depoimento é muito importante e, por isso, você está sendo convidada para participar desta entrevista de forma totalmente voluntária, respondendo às questões do roteiro. Se você concordar em participar do estudo, solicitamos permissão para gravar a entrevista, mas asseguramos que as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida, a menos que requerido por lei ou por sua própria solicitação. No trabalho final usaremos apenas trechos da nossa conversa. Você terá acesso à gravação, transcrição e análise e, se desejar, poderá retirar o que achar necessário. Além do que, você terá acesso, sempre que desejar, aos dados referentes ao seu depoimento, assim como ao trabalho final. Fique à vontade para trazer qualquer dúvida e fazer as perguntas que desejar. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração para o desenvolvimento do estudo.

Conduzindo a entrevista, passamos para o aquecimento, que constou de uma apresentação mais pessoal, visando estabelecer um clima informal e, ao mesmo tempo, obter informações a respeito das colaboradoras que julgamos necessárias e que, eventualmente, pudessem ser úteis ao estudo. Assim, o aquecimento constou de um “bate-papo” sobre formação acadêmica, carreira profissional, escolha da profissão, cujo roteiro norteador consta no Apêndice 1. A questão desencadeadora objetiva fomentar no entrevistado uma primeira elaboração, ou um primeiro “arranjo narrativo” sobre o tema investigado (SZYMANSKI, 2018). Deve ser proposta a partir dos objetivos específicos da investigação, focalizando a temática em estudo, mas de forma ampla o suficiente para que as colaboradoras possam escolher por onde iniciar, de modo a aprimorar a “validade de constructo”, isto é, a validade da questão geradora. Com base nessas orientações, formulamos a seguinte questão desencadeadora: *O que significa, hoje, ser professora graduada em Pedagogia?*

A expressão da compreensão é a apresentação gradativa que o pesquisador vai fazendo sobre o discurso do entrevistado no decorrer da entrevista. A compreensão tem um caráter descritivo e de síntese da informação recebida, portanto, não se constitui em interpretação e nem avaliação pessoal. “Refere-se ao conteúdo verbal, basicamente, mas pode trazer alguma referência ao tom emocional e aos índices não verbais percebidos” (SZYMANSKI, 2018, p. 35), desde que esclareçam o assunto em foco. A possibilidade de correção por parte do

entrevistado é um aspecto importante da expressão da compreensão do entrevistador. Além de expressar sua compreensão, a questão apresentada pelo pesquisador poderá manter o foco no problema investigado. No excerto a seguir ilustramos um momento da entrevista em que ao final da fala da colaboradora intervimos, expressando nossa compreensão.

Pesquisadora - Isaura, fala um pouco da sua escolha profissional; como foi essa escolha, como é que você se tornou professora, que motivos, ou quem influenciou você?

Colaboradora - Assim, muita coisa me influenciou, mas, na verdade, eu não escolhi, eu fui escolhida por Deus pra ser professora. Que no interior, na minha época, a gente era criado pra isso, pra você ser dona de casa, e no máximo era professora, eu tenho 56 anos, então no interior. Mas também não vou dizer que não tive chance de estudar. Meus pais até que, do interior, não são ricos, mas tinham uma condição. Fui eu que quis mesmo, não quis estudar, entendeu? Me arrependo hoje, mas... eu poderia ter escolhido outra coisa, mas sou muito feliz em ser professora, muito mesmo, gosto. Hoje eu estou mais... não sou 100% do jeito que eu era, até pelo tempo, pela idade, mas eu gosto muito. E pra mim o principal é ser humano. Eu ver o ser humano, eu poder ajudar as pessoas, entendeu? Trabalhar assim no corpo a corpo, entendendo, olhando no olho do aluno, entendendo esse aluno, de onde ele veio. Como diz o Paulo Freire, ninguém é uma página em branco. Eu tenho que entender de onde ele veio, porque que ele é assim. Eu discuto muito aqui com as colegas nesse sentido, "ah, porque você passa a mão da cabeça", não, vá ver a realidade. Eu converso muito com eles mesmo, no pessoal assim, de contar segredo. Porque a gente conhece o aluno pelo olhar, se ele tá bem naquele dia, se aconteceu alguma coisa em casa, a gente sabe. Eu preocupo em conversar. Você pode ir, que você chora, a tristeza do que acontece. Ontem mesmo nós tivemos um problema aqui com uma, que a gente foi atrás, o padraço dela tá assediando, e aonde é que ela se rebela? Onde é que ela vai mostrar a dor dela? Aqui na escola. Então ela começa a agredir todo mundo, a gente foi descobrir. Agrediu coordenadora, agrediu vários alunos, há vários dias ela vinha assim, por quê? Porque em casa ela tá sofrendo uma agressão, e ela chega aqui, mudou o comportamento. Aí gente vai atrás, já estamos com os trâmites legais pra verificar isso.

Pesquisadora - Isaura, então a escolha da profissão foi mais por questão de necessidade de trabalhar?

Colaboradora - De trabalhar, foi a oportunidade que eu tive, assim, eu não queria sair. Pessoa do interior se acomoda com aquilo. E eu via as professoras lá, inclusive as minhas professoras, a minha primeira professora, que é uma referência pra mim até hoje, dona Filomena. E ela... eu achava interessante aquele jeito dela tratar a gente. Como eu disse, antigamente o professor era uma autoridade, né? Eu via ela e me espelhava nela. Eu escolhi e Deus me escolheu. Foi assim... (ISAURA, ENTREVISTA REFLIXA).

A partir da intervenção de compreensão, a colaboradora retoma o foco da pergunta, resgatando reminiscências da infância que trouxeram à tona as professoras que a influenciaram, especialmente a primeira professora, sua grande referência. As sínteses mantêm uma postura descritiva, além de buscar uma imersão no discurso do entrevistado destacando os pontos principais, podendo também assumir a função de trazer a entrevista para o foco que se deseja examinar e aprofundar, encerrando uma digressão. Diferenciam das intervenções de compreensão, que são elaborações mais amplas do entrevistador (SZYMANSKI, 2018).

As questões de esclarecimento são usadas quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre ideias ou fatos narrados não ficam claras para o entrevistador. Essa situação pode ocorrer quando o entrevistado oculta parte da fala ou não encontra as informações necessárias para responder a pergunta. As questões de esclarecimento são significativas porque na análise posterior o pesquisador poderá “verificar como foram respondidas as questões de esclarecimento – se a questão pedindo esclarecimento gerou ou não uma nova articulação” (SZYMANSKI, 2018, p. 43). Na formulação da questão pode-se dizer o que não ficou claro, como, por exemplo, nessa situação em que indagamos: *Se entendemos, antes do curso de Pedagogia, era como se você utilizasse o livro didático como base para tudo; é isso?*

Na perspectiva da entrevista reflexiva, as questões focalizadoras são aquelas que trazem o discurso do entrevistado para o foco de reflexão desejado, quando a digressão é demasiadamente prolongada. Segundo Szymanski (2018, p. 46), “[...] é informativo, na análise, observar em que momentos houve digressão, que tipo de digressão e qual a reação da chamada de volta ao tema principal da pesquisa”. Nesta pesquisa, as digressões foram mais frequentes no momento inicial da entrevista, quando solicitamos alguns dados pessoais (motivos da escolha da carreira, história da experiência profissional etc.), e a pergunta focalizadora teve o propósito de retomar o tema da conversação.

As questões de aprofundamento podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca de modo superficial no foco da reflexão, sugerindo que um aprofundamento é desejável. Igualmente às estratégias anteriores, Szymanski (2018) considera informativo, na análise, observar itens aprofundados e os que foram tratados superficialmente. A autora observa que nas questões de aprofundamento podem ser usadas indagações que investiguem diferenças, relações interpessoais e também a perspectiva do observador. A seguir, exemplificamos um momento, quando a professora referia-se as expectativas em relação ao curso, em que indagamos sobre as especificidades das diferenças mencionadas.

Pesquisadora: Suas expectativas foram atendidas no curso? Quais eram as suas expectativas em relação ao curso?

Colaboradora: Eu imaginei assim um curso de Pedagogia “vamos ter aula só brincando, cantando, vai ser aulas divertidas” e quando eu cheguei lá no primeiro dia eu vi que não ia ser exatamente o que eu pensava, né? Aulas cantadas sempre, foi bem diferente. Claro que também teve os momentos lúdicos, mas atendeu sim as expectativas.

Pesquisadora: Você disse que esperava algo lúdico e que foi muito diferente. Foi diferente em que sentido? Foi positiva essa diferença ou foi negativa? (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLIXA).

Além da questão desencadeadora, o roteiro da entrevista constou de mais três questões que indagaram sobre as representações construídas pelas egressas sobre o Parfor e o processo formativo, os sentidos e significados que atribuem à formação vivenciada no curso de Pedagogia, as mudanças na prática docente atribuídas aos efeitos da formação e os modos como identificam a si e aos outros no percurso formativo. As representações discursivas materializadas nos textos (entrevistas) foram analisadas em busca de conexões entre mecanismos discursivos e a questão social em foco a partir de um contexto específico de formação, o Parfor na UFPI, na sua relação com a ressignificação da prática docente de egressas do curso de Pedagogia. Ao todo, foram analisadas quarenta e sete sequências discursivas extraídas das entrevistas com base nas seguintes categorias linguístico-discursivas: *intertextualidade*, ligada ao significado acional; *interdiscursividade* e *representação de atores sociais*, associadas ao significado representacional; *ethos*, *avaliação*, *modalidade e metáfora*, relacionadas ao significado identificacional.

Durante as entrevistas também fizemos várias fotografias dos prédios escolares, de atividades, de exposições e de cartazes afixados nas paredes das salas de aula e de outros espaços das escolas, tentando reunir artefatos discursivos e materiais que “[...] servem como elaboradores de significado e controles de significados no mundo social-material da escola” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 172). O contexto é um elemento mediador no trabalho que é desenvolvido nas escolas e único, apesar da semelhança que possam parecer apresentar. Por isso, segundo os referidos autores, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise, a fim de compreender melhor o universo sociocultural no qual vivem e atuam as colaboradoras já que as variáveis contextuais específicas funcionam como fatores restritivos, coercitivos e facilitadores, influenciando intimamente concepções e práticas docentes. Parafraseando os autores referidos, é preciso levar o contexto a sério.

Na perspectiva de Szymanski (2018), a última estratégia da condução da entrevista reflexiva é a devolução posterior da compreensão do pesquisador sobre a experiência narrada pelo entrevistado. Assim, enviamos por e-mail cópia da gravação para as colaboradoras, no mesmo dia da realização da entrevista e após uma semana da realização de cada entrevista, enviamos, também por e-mail, o conteúdo da transcrição, para apreciação das entrevistadas. Cabe ressaltar que não foram sugeridas alterações no conteúdo narrado e transcrito, garantindo-se, portanto, a autenticidade do conhecimento produzido no processo de construção de dados. Com este procedimento, cumprimos o compromisso assumido com as colaboradoras, no contato inicial, no tocante ao acesso à gravação e a transcrição da

entrevista, buscando equilibrar as relações de poder na realização da pesquisa, conforme recomenda Szymanski (2018).

As entrevistas foram realizadas nos municípios e escolas de atuação das professoras colaboradoras da pesquisa e agendadas previamente. Considerando a importância de se compreender melhor o caminho percorrido na construção dos dados gerados pelas narrativas das egressas, apresentamos a seguir as colaboradoras da pesquisa, situando-as nos municípios e nas escolas de atuação com suas diferentes variáveis contextuais: estruturais, administrativas, materiais e pedagógicas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Os dados relativos aos municípios foram obtidos a partir de pesquisa nos sites do IBGE e do governo do estado do Piauí. A caracterização das escolas foi feita com base nos dados do último Educacenso disponibilizados no site do INEP e informações concedidas pelas professoras colaboradoras.

4.3 ITINERÁRIOS E ITINERÂNCIAS DA PESQUISA

Devido ao grande alcance social do Parfor, os registros institucionais dão conta de que entre 2010 e 2018 a formação ofertada pela UFPI alcançou grande parte dos 224 municípios piauienses⁵², com, pelo menos, um professor formado ou matriculado em um dos cursos ofertados pelo Programa. O curso de Pedagogia já formou um número superior a 450 professores(as) da Educação Básica. Por isso, decidimos selecionar os colaboradores do estudo a partir dos seguintes critérios: a) ter cursado a primeira graduação no Parfor na UFPI; b) atuar efetivamente como professor(a) na rede pública de Educação Básica; c) possuir experiência docente de pelo menos 05 (cinco) anos na Educação Básica em escolas públicas; d) ter participado do I Encontro sobre Formação de Professores em Exercício na Educação Básica do Parfor/UFPI (I ENFORUFPI); e) aderir voluntariamente à pesquisa.

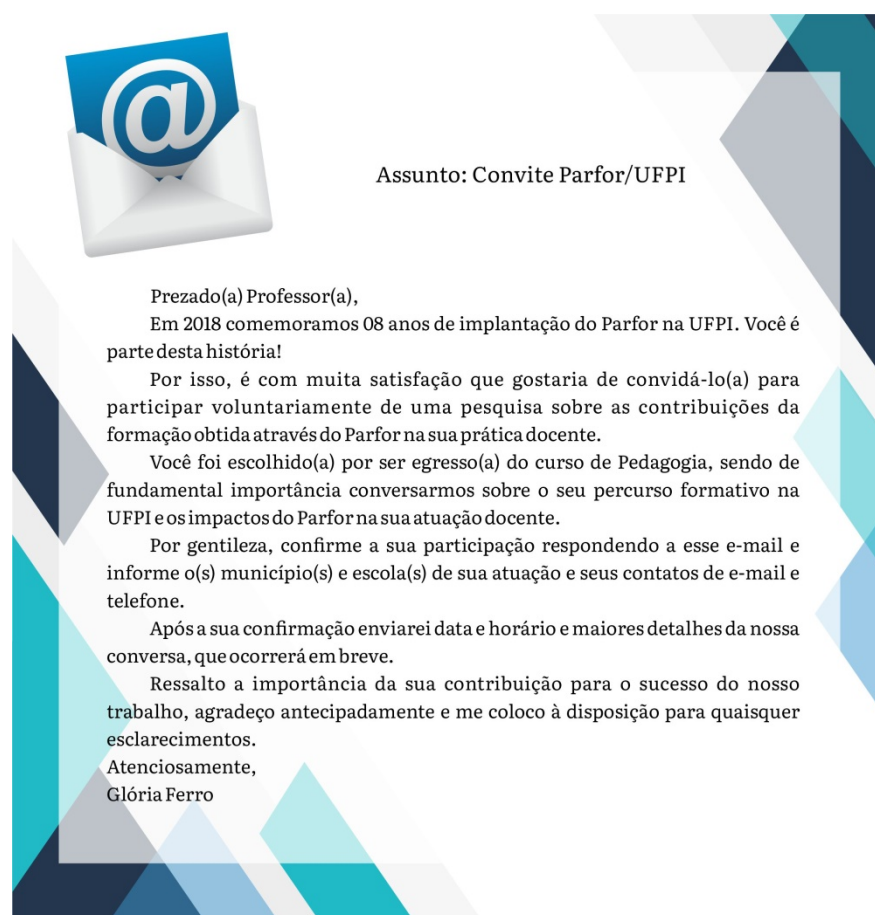
Escolhemos trabalhar com egressos porque acreditamos que como eles já vivenciaram todo o processo formativo têm mais condições de articular as experiências formativas vividas no Parfor com a prática docente desenvolvida nas escolas de atuação. Priorizamos docentes que cursaram a primeira graduação no Parfor/UFPI pelo interesse em apreender os sentidos da formação atribuídos por professores que encontraram no Programa a oportunidade de ingressar pela primeira vez na universidade, tendo em vista o foco deste trabalho na formação inicial de professores. A determinação do tempo mínimo de atuação (5 anos) foi um

⁵² Vale ressaltar que foram identificados entre os cursistas do Parfor/UFPI professores da Bahia, Belém e do vizinho estado do Maranhão, que tiveram sua pré-inscrição validada pela secretaria de educação à qual são vinculados.

parâmetro usado somente como procedimento operacional para definição da amostra. Assim sendo, a definição desse critério não tem relação com a crença de que as experiências práticas contribuem, necessariamente, para formar melhores professores (GARCÍA, 2013; TARDIF, 2012, 2014). Trazemos também a participação no I ENFORUFPI como um critério porque este evento, promovido no âmbito do Parfor/UFPI em junho de 2015, teve como um dos seus objetivos “avaliar o desenvolvimento do Parfor na UFPI, através do diálogo e partilha com todos os setores envolvidos, com vistas a traçar diretrizes de trabalho para aprimoramento das ações do Programa” (UFPI, 2015). Nesse encontro, coordenadores, gestores, professores formadores e cursistas foram convidados a avaliar, no ato da inscrição, o desenvolvimento do Parfor, transcorridos cinco anos da sua implementação na UFPI.

O instrumento avaliativo utilizado por ocasião desse evento foi elaborado com base em um questionário enviado pela equipe da CAPES, utilizando a ferramenta *Google Forms*. O link de acesso ao documento foi enviado no primeiro semestre de 2014 através de correio eletrônico para todos os cursistas do Parfor com registro na Plataforma Freire e matrícula ativa no SIGAA. O questionário continha questões abertas e fechadas, organizadas, em quatro eixos temáticos: a) Perfil do professor aluno; b) Caracterização do curso; c) Avaliação do curso; e, d) Contribuição do Programa para a atuação profissional do professor. Acreditamos que as marcas discursivas deixadas nesses textos podem lançar luz em direção à análise da contribuição do Parfor na formação dos professores da Educação Básica no estado do Piauí.

A partir dos critérios definidos, identificamos um total de 43 professores que participaram do I ENFORUFPI na condição de egresso do curso de Pedagogia. Contudo, como não seria viável trabalhar com esse número de colaboradores, tendo em vista a recomendação de Pires (2014) de que o pesquisador qualitativo não deve utilizar uma amostra extensa para não prejudicar uma abordagem direta e total, decidimos enviar uma mensagem de e-mail para esses egressos convidando-os para participarem da pesquisa, contendo o seguinte texto:



Selecionamos aqueles que responderam ao e-mail dentro do prazo de uma semana após o envio da mensagem. Chegamos, então, a doze professoras, porém duas não puderam ser incluídas na pesquisa: uma porque precisou viajar para outro estado da federação no período de realização da pesquisa, e a outra porque atua em município maranhense, fugindo, assim, ao escopo do estudo. Cabe ressaltar que apesar do curso ter sido ofertado no campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina, os professores cursistas eram provenientes de diversos municípios do interior do estado.

Desse modo, o caminho escolhido levou-nos a dez professoras egressas do curso de Pedagogia: Antonia, Antonieta, Beth, Deuzinete, Ghelba, Isaura, Leila, Rakeline, Rejane e Socorro⁵³. As colaboradoras selecionadas levaram-nos a seis municípios/povoados que fazem parte da mesorregião centro-norte piauiense, mas localizados em microrregiões diferentes: Altos e Teresina na microrregião de Teresina; Assunção do Piauí, Boqueirão do Piauí e São Miguel do Tapuio na microrregião de Campo Maior e Palmeirais na microrregião do Médio

⁵³ Obtivemos utorização das colaboradoras da pesquisa para identificá-las com seus nomes próprios e usar nome e dados institucionais das escolas.

Parnaíba Piauiense. Nestes municípios foram selecionadas nove escolas: em Teresina, Centro Estadual de Ensino Fundamental de Tempo Integral Professor Raldir Cavalcante Bastos (CEFTI), Unidade Escolar Professora Mercedes Costa e Escola Municipal Galileu Veloso; em Altos/Povoado Sítio Água Boa, Unidade Escolar Maria Sampaio; em Boqueirão do Piauí, Grupo Escolar Jerônimo Pereira de Abreu; em São Miguel do Tapuio/Povoado Assentamento São Francisco, Unidade Escolar São Francisco; em Assunção do Piauí, Unidade Escolar Evaristo Campêlo de Matos e Unidade Escolar Maria Divina Pastora (Anexo); em Palmerais/Povoado Cafundó, Unidade Escolar Manoel Almeida Alencar.

Consideramos essa amostra significativa, dado que na pesquisa qualitativa, em face da sua independência aos dados estatísticos, o que conta mais na definição da amostra é a relação entre o objeto de estudo e o *corpus* de pesquisa. Tomando emprestada a expressão de Pires (2014, p. 189, grifo do autor), “[...] não é a frequência do *flash* de luz que importa, mas sim o que ele permite ver”. Essa amostra nos possibilitou ter acesso a discursos provenientes de professoras de localidades e escolas diferentes, porém, com a mesma necessidade formativa. Contudo, neste trabalho, não buscamos enxergar regularidades, mas possibilidades, uma vez que para cada egressa a formação obtida através do Parfor produziu um significado particular.

Selecionadas as participantes do estudo, partimos para a realização das entrevistas, ou, como disse Certeau (2014), para a organização das caminhadas. Resolvemos partir dos caminhos mais acessíveis, para, depois, chegarmos aos mais distantes, de acordo com as circunstâncias e as disponibilidades de horários das colaboradoras. Então, iniciamos as entrevistas por Teresina, que é a capital do estado do Piauí. Teresina tem um IDH alto, figurando como a oitava colocada entre as capitais do Nordeste. Conforme dados do último censo escolar realizado pelo INEP, os alunos dos anos iniciais da rede pública municipal tiveram nota média de 6,7 no IDEB, média superior a meta projetada, que foi de 5,8. Esses índices apontam Teresina como a capital do país com a melhor educação nos primeiros anos do ensino fundamental. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 6,0, superando também a meta prevista, de 5,4. Os números caracterizam, de modo geral, uma melhoria no rendimento dos alunos a partir de 2009, período que coincide com a implantação do Parfor e de outras políticas de formação de professores da Educação Básica, corroborando, assim, a importância de se investir em políticas de formação e valorização dos profissionais da educação.

Dentre as três escolas selecionadas em Teresina, duas são da rede estadual de ensino e uma da rede municipal. Decidimos começar as entrevistas pelas duas escolas da rede estadual porque ficam relativamente próximas. Era uma quarta-feira, 12 de setembro de 2018, em

pleno b r o - bró⁵⁴ de quase 40° C, quando chegamos ao Centro Estadual de Ensino Fundamental de Tempo Integral Professor Raldir Cavalcante Bastos (CEFTI). A escola pertence à 21ª Gerência Regional de Ensino (GRE) e fica localizada no Bairro Renascença, na Zona Sudeste de Teresina. Possui uma estrutura física ampla, arejada, bem conservada e um ambiente muito acolhedor. Conta com equipe gestora e pedagógica composta de 26 profissionais e equipe administrativa e operacional com 19 funcionários. Em 2009, a escola passou a funcionar em tempo integral e atualmente atende a 428 (quatrocentos e vinte e oito) alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Possui laboratório de informática, biblioteca, refeitório, quadra coberta, salas climatizadas e banheiros limpos e bem conservados.

No CEFTI fomos recebidas pela colaboradora Beth, que estava muito feliz com o resultado da escola no IDEB (6.1), que tinha acabado de ser divulgado. Beth, como prefere ser chamada, é egressa da turma de Pedagogia do Parfor/UFPI que foi concluída no período 2015.1. Ingressou na docência por influência do avô por quem foi “criada”. É concursada e foi convocada dois anos após a aprovação no concurso. Atua no CEFTI há 16 (anos), mas antes de vir morar em Teresina trabalhou durante três anos e oito meses em Vitória no estado Maranhão, sua cidade natal. Atualmente é professora de informática porque a escola trabalha apenas com os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Ensino Médio. Beth já fez um curso de Especialização em Educação Especial e tem interesse de fazer um mestrado e de crescer profissionalmente.

Antes de iniciar a entrevista, a professora Beth nos levou até a sala do diretor e às demais dependências da escola, incluindo as salas de aula, onde encontramos mais sete professoras que também estudaram no Parfor/UFPI: Artes Visuais (1), História (2), Letras Português (2), Matemática (1), Pedagogia (1). Conhecemos também duas professoras que cursaram Biologia no Parfor/UESPI. Aproveitamos para fazer o registro fotográfico dos inúmeros artefatos discursivos, isto é, dos recursos materiais e atividades que são produtores de significado no mundo social e material da escola, haja vista que, no dizer de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 172) essas produções culturais carregam “conjuntos de crenças e significados que falam com os processos sociais e com as atuações das políticas – maneiras de ser e tornar-se [...]”. Feito isso, voltamos para o laboratório de informática e iniciamos a entrevista que durou cerca de quarenta minutos. Ao final, tivemos uma breve conversa com as egressas, que queriam saber sobre a oferta de pós-graduação pelo Parfor. Fomos agraciadas

⁵⁴ Expressão usada no Piauí, resultante da junção das últimas sílabas dos meses mais quentes do ano: setembro, outubro, novembro, dezembro.

com alguns artefatos que traziam a imagem do mascote e o lema da escola. Despedimo-nos e fomos para a Unidade Escolar Professora Mercedes Costa para conversar com a professora Isaura, conforme horário combinado.

A Unidade Escolar Professora Mercedes Costa pertence à 19ª GRE e está localizada no bairro Promorar, na Zona Sul de Teresina. A equipe gestora e pedagógica da escola atual é composta por 25 profissionais e 21 funcionários integram a equipe administrativa e operacional. A escola atende 286 alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), distribuídos em 14 turmas: 8 funcionando pela manhã e 6 à tarde. Possui uma pequena biblioteca e desenvolve atividades complementares de apoio escolar em leitura e produção de textos, apoio escolar em Matemática, apoio escolar em Português e desenvolve ações que integram o projeto "Chão da Escola". Possui uma cantina que fica situada entre os dois banheiros; tem também uma quadra, mas não é adequada porque foi construída num aterro muito alto e, por isso, não é utilizada. As salas de aula não são climatizadas e a escola não possui laboratório de informática e nem refeitório. O ambiente escolar é bastante acolhedor, mas a escola precisa de uma boa reforma. Apesar das dificuldades e da falta de condições, é uma das escolas da rede estadual com o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais.

A professora Isaura atua na escola há 18 anos, mas já tem 34 anos de experiência no magistério. É egressa da turma de Pedagogia do Parfor/UFPI que foi concluída também no período 2015.1. É professora contratada e efetivada da rede estadual e atualmente trabalha somente 16 horas semanais, pois tem direito a redução de carga horária, em virtude da proximidade da aposentadoria. O seu ingresso no magistério ocorreu quando ainda morava no interior do Piauí porque “era uma das melhores profissões da sua cidade” (ISAURA, ENTREVISTA REFLEXIVA).

Enquanto esperávamos a professora Isaura encerrar a sua atividade de sala de aula, aproveitamos para conhecer o prédio e conversar com a secretária e a diretora da escola, e também para fazer os registros fotográficos dos materiais discursivos, que eram em menor quantidade e variedade que na escola anterior. A colaboradora chegou por volta das onze horas, muito descontraída, já estabelecendo um clima mais informal, necessário ao momento inicial da entrevista (o aquecimento), conforme orienta Szymanski (2018). A colaboradora certificou-se do tempo de duração da nossa conversa, informando que havia acontecido um imprevisto e que precisaria deixar a escola até meio dia, no máximo. Combinamos, então, de usar a mesma média de tempo da entrevista anterior. Porém, Isaura se envolveu bastante com as reminiscências do seu percurso formativo, se emocionou por diversas vezes ao lembrar a

sua trajetória de vida e acadêmico-profissional, e a conversa prevista para quarenta minutos chegou a quase uma hora e meia de muita emoção. Apressamo-nos em liberar Isaura para o seu compromisso e deixamos a escola por volta das treze horas.

A terceira entrevista realizada em Teresina foi também a última de todas e aconteceu na Escola Municipal Galileu Veloso, localizada no bairro Alto Alegre, na zona norte de Teresina. A escola trabalha com Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e oferece 16 turmas no total, sendo 8 pela manhã e 8 à tarde, atendendo em média 500 alunos. Possui 81 funcionários e a equipe gestora da escola é constituída de 4 profissionais: diretora, graduada em Letras Português e pós-graduação em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, diretor adjunto, graduado em Pedagogia, pedagoga graduada em Pedagogia, com especialização em Pedagogia Escolar, e secretária, graduada em Pedagogia, com especialização em Gestão e Supervisão Escolar.

A escola é bem acolhedora e possui uma boa infraestrutura com as seguintes dependências: 8 salas de aulas utilizadas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, almoxarifado, pátio coberto e biblioteca/sala de leitura que é usada como referência para o fortalecimento no incentivo à leitura. Desenvolve vários projetos e ações diático-pedagógicas, como por exemplo, projeto cordel, projeto água, projeto picoler, Projeto UCA (Um Computador por Aluno), projeto paz e gincanas culturais.

Na Escola Municipal Galileu Veloso a nossa colaboradora foi a professora Ghelba, que tem 17 anos de magistério, reside em Teresina e é concursada do município de Campo Maior. Em 2012 conseguiu permuta com uma professora que reside em Campo Maior, mas era concursada no município de Teresina. A permuta teve amparo legal porque a colaboradora tem um filho “especial”, fato que lhe assegura também redução de carga horária. Ghelba é egressa da turma de Pedagogia que foi concluída no período 2017.1 e está fazendo especialização em Neuropsicopedagogia, no campo da Neuroeducação, por conta da síndrome do filho. Tem muito interesse na Educação Especial e pretende avançar nessa área. É comprometida com a aprendizagem dos alunos e desenvolve atividades de incentivo à leitura, que compartilha com os pais por meio de um grupo de WhatsApp.

A entrevista ocorreu no dia 24 de setembro de 2018 pela manhã. Havíamos combinado com a professora Ghelba que chegaríamos mais próximo do final da manhã para não interferir

muito na sua atividade de sala de aula. Chegamos por volta das dez horas para conhecer a escola previamente e garantir o registro de atividades, materiais e recursos discursivos. A exemplo do CEFTI, a escola reúne um conjunto de artefatos e desenvolve alguns projetos, apesar de seguir a orientação metodológica da Secretaria Municipal de Educação. Também aproveitamos o tempo para conversar com a diretora e a coordenadora pedagógica e saber um pouco mais sobre a escola, pois apesar de residirmos na zona norte da cidade, essa era a nossa primeira visita a instituição.

A professora Ghelba chegou por volta das onze horas com muita disposição para colaborar com a pesquisa, informando que teria o tempo que fosse necessário para a conversa. Seguindo o protocolo da entrevista reflexiva, apresentamos o propósito do estudo, os esclarecimentos necessários e agradecemos pela disponibilidade da colaboradora, da mesma forma que procedemos nas duas situações anteriores. Nesse momento, Ghelba confessou a sua reação ao receber o convite para colaborar na pesquisa: “Foi uma honra, até me assustei, falei, menina, a Glória me mandando e-mail...Meu Deus!...confusão não! Depois de tudo que a gente já se livrou [referência à correria do período das aulas]” (GHELBA, ENTREVISTA REFLEXIVA).

Como a colaboradora concluiu o curso recentemente, resgatou com muita tranquilidade os mínimos detalhes do seu percurso formativo no Parfor. Ao final da conversa descontraída, que durou mais de uma hora, reiteramos agradecimentos pela colaboração e ouvimos novamente a voz firme da professora: “Eu também adorei, me sinto mesmo muito feliz por ter sido escolhida de tantas. [...] estamos aqui pra ajudar no que for preciso” (GHELBA, ENTREVISTA REFLEXIVA). Cabe aqui resgatar o pensamento de Fairclough (2016), para quem a forma como representamos o mundo é um aspecto importante de como nos identificamos, em relação às outras pessoas com as quais interagimos. Essas construções trazem uma ideia de envolvimento da professora na sua prática particular, assim como de suas concepções sobre o ensinar e o aprender (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Deixamos a escola por volta de meio dia e meia.

Para realizar as entrevistas nos demais municípios, decidimos começar pela localidade mais próxima de Teresina, perfazendo três percursos em momentos distintos. Primeiro percurso: Teresina - Povoado Sítio Água Boa (zona rural de Altos) - Boqueirão do Piauí – Teresina. O segundo: Teresina - Povoado Cafundó (zona rural de Palmeirais) – Teresina. O terceiro: Teresina - Assentamento São Francisco (zona rural de São Miguel do Tapuio) - Assunção do Piauí - Teresina.

O município de Altos fica a 38 km de Teresina. Possui IDH médio de 0,618 e a sua principal atividade econômica é o comércio. No tocante à educação, em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública tiveram nota média de 4.6 no IDEB e os alunos dos anos finais, obtiveram nota 3.7, ocupando a posição 52 e 93 de 224 cidades piauienses, respectivamente. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.6 em 2010, posicionando o município na classificação 121 de 224 dentre as cidades do estado e na posição 2.733 de 5.570 dentre as cidades do Brasil.

Sáimos de Teresina na terça-feira, 18 de setembro de 2018, às 8 horas, com destino Altos. Seguindo de carro pela BR – 343, foi um trajeto curto de cerca de 25 km, percorrido em menos de meia hora, com bastante tranquilidade e muito colorido na estrada. No b r o - bró do Piauí, além do calor e da baixa umidade do ar, entra em cena a florada dos ipês. Assim, por vários pontos da estrada ainda foi possível contemplar a beleza das copas amarelas dos ipês que tomavam a paisagem do lugar.

A escola selecionada em Altos foi a Unidade Escolar Maria Sampaio, que fica localizada no povoado Sítio Água Boa na zona rural do município. A escola é pequena, limpa, bem conservada e cercada pela paisagem verde peculiar da zona rural, que contrasta bem com o amarelo e o verde vibrantes das portas, janelas e paredes. Possui apenas uma turma multisseriada que atende 26 alunos da Educação Infantil. Dispõe de internet banda larga e de computadores administrativos, TV e copiadora. A escola possui 6 funcionários e as seguintes dependências: 1 sala de aula, sala de diretoria, pequeno pátio coberto, cozinha e banheiro.

Na Unidade Escolar Maria Sampaio fui recebida pela professora Antonia, egressa de uma das quatro primeiras turmas do curso de Pedagogia que foram implantadas no segundo semestre de 2010 (2010.2) e concluídas no primeiro período de 2014 (2014.1). Antonia não é concursada, mas já é efetivada na rede municipal de Altos porque já tem 35 anos de magistério. É responsável pela escola e atua também como auxiliar de turma. Antonia não escolheu ser professora, mas se descobriu apaixonada pela profissão.

Como havíamos marcado previamente a entrevista, a professora Antonia já estava a nossa espera e ao nos receber com um caloroso abraço, não disfarçou a ansiedade: “[...] eu tava dizendo, o que será que a Glória Ferro quer comigo? Eu tava tão curiosa, que se você não viesse eu iria a Teresina” (ANTONIA, ENTREVISTA REFLEXIVA). Percebemos nesse momento quão a nossa visita era esperada e valorizada. Reiteramos o nosso propósito e o objetivo da pesquisa e ela passou a contar do seu trabalho como “responsável pela escola”. Antonia nos apresentou aos alunos e à professora regente com a qual divide a única turma de Educação Infantil (multisseriada), na condição de professora auxiliar da classe.

Depois de conhecermos os demais espaços e dependências da Unidade Escolar Maria Sampaio, demos início à entrevista. No começo, Antonia demonstrou certa aflição porque temia não lembrar a sua trajetória profissional, mas os intercâmbios informais e relaxados, peculiares ao momento inicial da entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2018), deixaram a colaboradora muito à vontade para falar da sua experiência. A ansiedade diminuía visivelmente a cada pergunta. Antonia foi respondendo e se envolvendo com lembranças e marcas da formação de tal modo que foi mais de uma hora de uma conversa bastante descontraída. Após a narrativa, manifestou satisfação em rememorar a sua trajetória profissional e o seu percurso formativo. Deixamos a escola, por volta das 11 horas rumo a Boqueirão do Piauí.

Seguindo pela BR – 343, passamos pela vizinha cidade de Altos e paramos para almoçar em Campo Maior, palco da Batalha do Jenipapo. Depois do almoço, fomos em direção a Boqueirão do Piauí, que fica cerca de 87 km de Campo Maior e a 134,5 km de Teresina via BR – 343. Ao longo do trajeto pudemos apreciar ainda mais o encanto dos ipês, que agora eram amarelo, rosa, roxo. Depois de algumas curvas e cerca de uma hora e meia de viagem, chegamos a Boqueirão, por volta das 13 horas.

Boqueirão possui IDH baixo de 0,566 e no que se refere à educação, em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 3.9 no IDEB e os alunos dos anos finais alcançaram a nota 3.1, ficando na posição 132 e 182, respectivamente, num comparativo entre as 224 cidades piauienses. A taxa de escolarização para pessoas de 6 a 14 anos foi de 98.8 em 2010, posicionando o município na colocação 38 de 224 dentre as cidades do estado e na posição 834 de 5.570 dentre as cidades do Brasil.

Seguimos direto para o Grupo Escolar Jerônimo Pereira de Abreu, que funciona nos turnos manhã e tarde e atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais. O prédio é amplo, limpo e bem conservado, tem uma boa infraestrutura e, diferentemente da maioria das escolas, tem portas, janelas e detalhes pintados em tom de vermelho, que se destacam do branco das paredes. A escola oferece alimentação escolar para os alunos, água filtrada, acesso à internet banda larga e dispõe de diversos equipamentos: computadores administrativos, TV, copiadora, impressora etc. Possui 16 funcionários e as seguintes dependências: 3 salas de aulas, sala de diretoria, pátio coberto, cozinha, despensa, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e laboratório de informática. Contudo, não tem conseguido atingir as metas projetadas pelo IDEB e a maior nota alcançada foi 4.1, em 2015, contra uma projeção de 4,6.

No Grupo Escolar Jerônimo Pereira de Abreu a nossa colaboradora foi a professora Socorro, egressa de uma das quatro turmas do curso de Pedagogia que foram implantadas no segundo semestre de 2011 (2011.2) e concluídas no primeiro período de 2015 (2015.1). Socorro tem mais de 20 anos de magistério, 10 anos de concursada e trabalha apenas no turno da tarde com alunos do segundo ano. Já fez especialização e tem interesse em prosseguir para o mestrado. Apesar de afirmar não ter escolhido ser professora, demonstra dedicação e compromisso com o desenvolvimento dos alunos. Prioriza o trabalho com projetos porque acredita que favorece a integração e a aprendizagem dos alunos.

Para não interferir muito na aula da professora Socorro, decidimos iniciar logo a entrevista, enquanto a coordenadora conduzia uma atividade com os alunos da turma da colaboradora. No momento inicial, quando fornecemos os dados sobre a pesquisa e reiteramos agradecimentos pela colaboração, Socorro, demonstrando muita determinação, falou: “Eu quero primeiro lhe agradecer [...] eu me sinto até lisonjeada assim de ter sido escolhida pra participar da sua pesquisa” (SOCORRO, ENTREVISTA REFLEXIVA). Dito isso, a colaboradora começou a narrar o percurso formativo vivido no Parfor, desvelando as suas representações e interpretações em relação às contribuições da formação na ressignificação da sua prática docente.

Depois de mais de uma hora de conversa, Socorro nos levou à sua turma, onde os alunos estavam ansiosos para nos conhecer. Aproveitamos também para conhecer toda a escola e os demais profissionais e fazer vários registros fotográficos dos artefatos discursivos. Após, retornamos a Teresina, por volta das 17 horas, cansadas, porém muito satisfeitas com o que ouvimos, sentimos e vivenciamos naquela tarde. As palavras finais da professora Socorro ainda ressoam em nossos ouvidos: “[...] eu que agradeço pela escolha, por ter sido escolhida, [...] pra colaborar na sua pesquisa. Estou aqui à disposição. Como eu disse, quando se fala de educação, eu estou pronta pra ajudar, pra colaborar” (SOCORRO, ENTREVISTA REFLEXIVA). Essas elaborações evidenciam uma ideia de envolvimento profissional, desvelando concepções e crenças sobre o processo de ensino e de relações em sua prática docente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2004, 2016), que dialogam com os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cabendo destacar o seguinte princípio: “[...] a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas” (BRASIL, 2009a, p. 1).

No dia seguinte, 19/09/2018, no mesmo horário, saímos de Teresina rumo a Palmerais, que fica a cerca de 122 km de distancia da capital. A cidade possui IDH baixo de 0,587, de acordo com o último censo, e taxa de escolarização para as pessoas de 6 a 14 anos de 98.3 em 2010, posicionando o município na colocação 75 de 224 dentre as cidades do estado e na posição 1603 de 5570 dentre as cidades brasileiras. Após um percurso de cerca de 110 km via PI-130 por uma estrada contornada por campo cerrado e floresta tropical, que agora estavam entrecortados pela beleza dos ipês, em torno de uma hora e quarenta e cinco minutos, chegamos à Unidade Escolar Manoel Almeida Alencar, que fica no Cafundó, povoado cercado de morros por todos os lados, na zona rural de Palmeirais.

A Unidade Escolar Manoel Almeida Alencar funciona nos turnos manhã e tarde e atende 182 alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais. Atende a comunidade local e as comunidades vizinhas. A escola é ampla e limpa e tem boas instalações. É bem arborizada com muitas árvores frutíferas e excelente circulação de ar. O quadro de pessoal constitui-se de 11 professores, incluindo a diretora geral e o diretor adjunto (destes, 6 graduados, 2 graduandos e 2 pós- graduados), e 7 Auxiliares de Serviços Gerais. Possui 6 salas de aula com boa iluminação, contendo armários, ventiladores e quadro de acrílico. Funciona no turno manhã com turmas de Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental dos anos iniciais, e a tarde com o Ensino Fundamental dos anos finais, perfazendo um total de 186 alunos distribuídos nos dois turnos.

A Unidade Escolar Manoel Almeida Alencar oferece alimentação escolar para os alunos, água filtrada e acesso à internet banda larga. Dispõe de material de apoio pedagógico e diversos equipamentos: computadores administrativos, TV, antena parabólica, copiadora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow), câmera fotográfica/filmadora, freezer e bebedouro industrial. Porém, não tem conseguido atingir as metas projetadas pelo IDEB e a maior nota alcançada foi 3.4, em 2009. Em 2015 baixou a nota para 2.3, contra uma projeção de 4.2. Em 2017 elevou a nota para 3.1, mas permanece abaixo da projeção que é de 5.1. A escola aderiu ao programa Mais Educação, que oferece reforço nas disciplinas de Português e Matemática e oficinas de dança, futebol e Educação Ambiental, com construção de horta escolar e pomar.

Nessa escola, a colaboradora da pesquisa foi a professora Antonieta, que mora na comunidade Olho D'água e trabalha há quatro anos no Cafundó. Antonieta iniciou a carreira no magistério em 1998, antes de concluir o ensino médio, quando prestou concurso para auxiliar de serviços gerais, mas foi “desviada” da função para atuar como professora leiga em turma multisseriada. A professora é egressa da turma de Pedagogia que foi concluída no

período letivo 2014.2 e trabalha nos dois turnos, atuando no primeiro e terceiro ano do Ensino Fundamental. Antonieta, a princípio, não pensava em ser professora, mas hoje afirma que gosta muito da profissão e que fica feliz quando ver uma criança aprendendo a ler e escrever.

Antonieta nos aguardava em frente à escola juntamente com a diretora da escola, que é egressa do curso de Letras Português do Parfor/UFPI. Num clima de muita euforia, Antonieta exclamou: “Glória Ferro! Não acredito! Nem minha professora de estágio veio aqui!” (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLEXIVA). Esse exercício reflexivo que a professora realizou em sua fala evidencia um aspecto lacunar dos cursos de formação de professores em exercício oferecidos em regime especial como o Parfor, tendo em vista as disposições da Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública: “[...] As atividades de estágio curricular supervisionado deverão ser, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor-estudante” (BRASIL, 2009d, p. 2). Dessa forma, a professora Antonieta lança um olhar crítico para a grave e antiga questão da legitimação de práticas cristalizadas nos cursos de formação de professores em serviço que não levam em consideração a necessária relação dialética entre teoria e prática que se entrecruzam para melhorar a atuação dos professores cursistas.

Nesse movimento de reflexão, a professora assume uma postura contrária, que se coaduna com a concepção de estágio como proposta de formação contínua e oportunidade de reflexão da prática e ressignificação da identidade docente (NÓVOA, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012). A professora Antonieta coloca aí uma questão da maior relevância para nós formadores de professores porque traz em seu bojo um convite à reflexão sobre o sentido ético e a dimensão política do trabalho docente (SEVERINO, 2003; TEDESCO, 2001). Esse evento discursivo de articulação/internalização da atividade material (prática docente) com as crenças, valores e desejos da professora acionou em nós o “sentir”, suscitando uma autorreflexão (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2004, 2016) que nos impeliu a olhar de modo mais crítico para as nossas próprias histórias de vida e profissão docente, uma vez que o dispositivo legal supracitado segue estabelecendo: “§ 2º As atividades de estágio supervisionado deverão ser orientadas por um projeto de melhoria e atualização do ensino, realizado sob supervisão concomitante da instituição formadora e da escola” (BRASIL, 2009, p. 2). Também, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 estabelece a obrigatoriedade do estágio supervisionado na organização curricular das licenciaturas, sendo

uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e demais atividades acadêmicas (BRASIL, 2015).

Adentrando à escola, fomos apresentadas aos demais profissionais e reencontramos um professor, ex-aluno do curso de Educação Física do Parfor/UFPI, que também manifestou surpresa com a nossa presença. Iniciamos a entrevista, que também ultrapassou uma hora de gravação. Depois, continuamos a conversar, andamos por toda a escola, que tem uma área extensa e muitos artefatos discursivos. Fizemos muitos registros e ouvimos atentamente a história de vários incêndios “criminosos” que a escola sofreu (inclusive um bem recente) e a luta da equipe para reconstruir o que foi perdido. Relutamos em encerrar aquele bate-papo tão agradável, mas já se aproximava das treze horas e eu ainda teria que participar da reunião do NUFAGEC, às quinze horas. Apressamos-nos em sair, mas só conseguimos deixar o Cafundó por volta de treze e trinta horas.

Na sexta-feira da mesma semana, dia 21 de setembro, fizemos o percurso Teresina - Assentamento São Francisco (zona rural de São Miguel do Tapuio) - Assunção do Piauí - Teresina. Como a intenção era fazer esse trajeto e retornar no mesmo dia, saímos de Teresina na madrugada, às 2 horas, rumo a São Miguel do Tapuio, que fica em torno de 272 km da capital via BR-343 e PI-115. Depois de cerca de quase 4 horas de viagem, chegamos à cidade. São Miguel do Tapuio possui IDH baixo de 0,540, e no que toca à educação, em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública tiveram nota média de 5.2 no IDEB, colocando o município na posição 20 de 224 cidades piauienses. Para os alunos dos anos finais, a nota foi de 4.8, colocando a cidade na posição 9 entre as demais cidades do estado. A taxa de escolarização para pessoas de 6 a 14 anos foi de 97.5 em 2010, posicionando São Miguel do Tapuio na colocação 128 dentre as 224 cidades do estado e na posição 2.904 de 5.570 dentre as cidades brasileiras.

Nesse município a pesquisa teve como referência a Unidade Escolar São Francisco, localizada na zona rural, no Assentamento São Francisco, que fica a 32 km de São Miguel do Tapuio. Nessa escola contamos com a colaboração da professora Leila, que também é egressa de uma das quatro turmas de Pedagogia que iniciaram no segundo semestre de 2011 (2011.2) e foram concluídas no primeiro período de 2015 (2015.1). Leila é professora concursada e estava com 10 anos trabalhando nessa escola, atuando nos turnos manhã e tarde como diretora e professora de uma turma multisseriada que atendia 13 alunos de pré-escola e alfabetização. Disse que não teve oportunidade de escolher a profissão, mas gosta de ser professora e trabalhar principalmente com alfabetização, e que após o Parfor está se identificando também com o trabalho na Educação Infantil. Desenvolve projetos com as crianças e gosta de envolver

a família na escola. Atualmente vem realizando reuniões periódicas visando à sensibilização dos pais para a importância do acompanhamento nas atividades escolares dos filhos.

A colaboradora teve um cuidado especial conosco enviando algumas mensagens pelo Whatsapp, ao longo da semana: para confirmar se realmente iríamos na data agendada; explicando o percurso que deveríamos seguir; (Teresina – Altos - Campo Maior – Juazeiro - Castelo do Piauí - São Miguel do Tapuio); para termos cuidados com animais na estrada, principalmente no trecho de Campo Maior a Castelo; para informar o endereço da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Tapuio e o nome de uma coordenadora que ficou de sobreaviso para nos acompanhar no trajeto; com dicas de acesso à zona rural porque existem dois assentamentos próximos com o nome de São Francisco: o dos “Marianos”, que fica na zona rural de São Miguel do Tapuio, e o dos “Gayosos” que fica ali nas redondezas, a quase 24 km, mas é zona rural de Buriti dos Montes; e, no dia da visita, para saber se já estávamos em São Miguel do Tapuio.

Como chegamos antes das 6 horas da manhã, e a cidade ainda dormia, decidimos não acordar a coordenadora e seguir direto para o assentamento, tendo em vista que deveria ser um trajeto curto, de cerca de 33 km. No início, seguindo as orientações da professora Leila, o itinerário parecia muito fácil. Passamos por alguns trechos habitados e seguimos. Mas, eis que de repente nos deparamos com uma bifurcação no caminho e nada mais parecia ser óbvio; nenhuma moradia e nenhum itinerante para nos orientar no caminho. Só muita poeira que subia das depressões e elevações da estrada de chão. A paisagem típica do cerrado piauiense castigada pelo sol do b r o – bró lembrava uma tela pintada em tons de marrom. Tudo era pó, tudo era marrom. E como o viajante de Robert Frost, ficamos novamente a pensar: entre essas duas possibilidades, que caminho seguir para chegar ao assentamento São Francisco dos “Marianos” e não ao dos “Gayosos”? Seguindo pela direita ou pela esquerda? Então, decidimos tomar o caminho da esquerda. Mas, em alguns metros encontramos um viajante em uma motocicleta, meio de transporte mais usado na região, que disse para voltarmos porque ali ia dá no São Francisco dos Gayosos. Agradecemos, voltamos à bifurcação e pegamos a direção da direita.

Depois de cerca de meia hora chegamos à Unidade Escolar São Francisco onde Leila nos aguardava. O prédio escolar é bem conservado, limpo e arejado. De acordo com os dados do censo, a escola oferece alimentação escolar para os alunos, água filtrada e dispõe de TV, impressora e câmera fotográfica/filmadora. Possui 21 alunos, 5 funcionários (2 professores regentes e 3 auxiliares de serviços gerais) e as seguintes dependências: 3 salas de aulas, sala de diretoria, cozinha, despensa e banheiro dentro do prédio. A escola prioriza o trabalho a partir

da pedagogia de projetos e está inserida no programa Saúde na Escola. Além do ensino formal oferece atividades socioeducativas tais como: palestras, aula passeio e festividades comemorativas em homenagem as mães, pais, estudantes, crianças, aniversário da escola, aniversário da cidade, páscoa e dia da consciência negra para valorização da diversidade cultural.

A expectativa pela nossa chegada era grande e no início da entrevista (momento do aquecimento) Leila confessou que não acreditava que iríamos lá, e confidenciou que quando leu a mensagem de e-mail, pensou que se tratava desses “golpes” que acontecem pelo whatsapp, e exclamou: “Outro dia eu ia daqui [...] pensando: se tivesse uma nova oportunidade d’eu cursar Pedagogia, [...] se dissesse assim: tem um ‘anexo’ para Pedagogia, umas novas disciplinas, quem já fez a primeira licenciatura, que quiser colocar esse ‘anexo’, eu faria de novo lá na federal [...]” (LEILA, ENTREVISTA REFLEXIVA). Essa narrativa da professora Leila já anunciava muito sobre suas posições, percepções e crenças (ideologias), concepções de processos de ensino e de aprendizagem, suas atuações e trajetória profissional fundamentada num exercício crítico e autoral, uma vez que, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), os diferentes elementos da vida estão interligados na prática particular numa relação dialética de articulação e internalização desses elementos em momentos/eventos, conforme abordado antes. Nas entrelinhas da fala (discurso) inicial da professora Leila já “enxergávamos” indícios da importância do Parfor na ressignificação da sua prática docente.

A posição objetiva, clara e lúcida da professora Leila permaneceu durante toda entrevista que durou cerca de duas horas de gravação, afora o *making of* que teve duração aproximada de uma hora. Conhecemos toda escola, o vigia, a zeladora, que também é a merendeira da escola, o professor regente da outra turma que estava cursando Educação Física pelo Parfor/UFPI. Fomos à sala de aula da professora Leila, que é classe multiseriada de Educação Infantil e conversamos com os alunos, que estavam curiosos com a presença de pessoas estranhas. Fizemos vários registros fotográficos do conjunto de artefatos e práticas que dialogam com processos sociais mais amplos de escolarização, que no dizer de Ball, Maguire e Braun (2016) são “grupos de declarações” que constituem a formação discursiva da escola e, principalmente, da sala de aula da professora Leila.

Deixamos a escola por volta das 11 horas rumo a Assunção do Piauí, que fica na divisa com o Ceará, a quase 80 km de São Miguel do Tapuio via BR-407 e PI-115. Depois de cerca de uma hora e meia de estrada ladeada de caatinga e “manchas” de campo cerrado, chegamos à pequena cidade. Assunção possui IDH baixo de 0,563 e sua população no último censo era de 7.503 habitantes. Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública de

Assunção tiveram nota média de 3.9 no IDEB e os dos anos finais ficaram com nota 3.1, colocando o município na posição 132 entre as cidades piauienses, considerando a nota dos alunos dos anos iniciais, e na posição 182 de 224 cidades do estado, comparando-se nota dos alunos dos anos finais. A taxa de escolarização para pessoas de 6 a 14 anos foi de 98.8 em 2010, posicionando o município na colocação 38 de 224 dentre as cidades do estado e na posição 834 de 5570 dentre as cidades do Brasil. Em Assunção a taxa de analfabetismo é de quase 40% entre pessoas com 15 anos ou mais.

Seguimos direto para a Unidade Escolar Evaristo Campelo de Matos e fomos recebidas primeiramente por Deuzinete, que estava nos aguardando em frente à escola e nos levou à casa de uma senhora que costuma preparar refeição para atender as pessoas que chegam à localidade, porque em Assunção não tem restaurante. Era uma “comida caseira” deliciosa, mas pelo avançar da hora tivemos que comer apressadamente para voltar à escola. No retorno, combinamos que faríamos a entrevista coletiva com as três professoras, pois precisávamos deixar a cidade ainda com a luz do sol para evitar pegar um trecho mais longo da estrada à noite. Então, para conduzir a entrevista combinamos a seguinte dinâmica: cada professora falaria o seu nome e daria a resposta à pergunta formulada, seguindo a ordem alfabética dos nomes das colaboradoras (Deuzinete, Rakeline e Rejane) para viabilizar a transcrição da entrevista. A estratégia funcionou e a conversa fluiu por mais de duas horas. Da mesma forma que nas escolas anteriores, fizemos vários registros fotográficos para posterior análise de discursos e práticas que eles “carregam” e articulam com concepções mais amplas de educação e escolarização (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A escola é ampla e relativamente conservada, mas não dispõe de muitos artefatos discursivos.

Deuzinete, Rakeline e Rejane também são egressas de uma das quatro turmas de Pedagogia que iniciaram no segundo semestre de 2011 e foram concluídas no primeiro período de 2015. Na época da pesquisa as colaboradoras atuavam em escolas distintas: Deuzinete e Rakeline trabalhavam na Unidade Escolar Evaristo Campêlo de Matos e Rejane na Unidade Escolar Maria Divina Pastora (Anexo). A professora Deuzinete tem 14 anos de magistério e trabalhava pela manhã com uma turma de correção de fluxo escolar composta por 15 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que ainda precisavam ser alfabetizados; a tarde ela trabalhava com 26 alunos do 5º ano, muitos deles oriundos da zona rural e apresentavam dificuldades em leitura e escrita. Rakeline tem 16 anos de magistério, estava na direção da escola diurna e à noite no acompanhamento pedagógico dos professores que trabalham com turmas de 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Unidade Escolar Evaristo Campêlo de Matos atende alunos do Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano) nos turnos manhã e tarde, sendo 165 no matutino e 173 no vespertino. A noite a escola atende 2 turmas de Ensino Fundamental dos anos finais (9º ano) e 2 turmas de EJA, totalizando 100 alunos. A escola conta com 45 funcionários e possui 11 salas de aulas, sala de diretoria, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para o AEE, cozinha, banheiro dentro do prédio com chuveiro e pátio coberto. Oferece alimentação escolar para os alunos, água filtrada, acesso à internet e possui os seguintes equipamentos: TV, antena parabólica, retroprojetor, impressora, aparelho de som e projetor multimídia (datashow). A escola, de modo geral, tem conseguido atingir as metas projetadas pelo IDEB, e a maior nota alcançada foi 4.3, em 2017, no Ensino Fundamental dos anos iniciais contra uma projeção de 3.5.

A professora Rejane tem 15 anos de magistério e trabalhava pela manhã na Unidade Escolar Maria Divina Pastora (Anexo), com alunos de cinco anos (Pré - Escolar II), que era a sua primeira experiência com Educação Infantil. Rejane disse que apesar do desafio não foi tão difícil se adaptar à nova realidade e já se identificava com o trabalho da Pré – Escola. “Quando eu entrei, eu pedi muito a ajuda das minhas colegas que já são veteranas na Educação Infantil e tive muita ajuda delas também” (REJANE, ENTREVISTA REFLEXIVA), disse a colaboradora.

A Unidade Escolar Maria Divina Pastora (Anexo) atende 129 alunos, sendo 62 pela manhã e 67 à tarde. Pela manhã funcionam turmas de Educação Infantil (Pré - escolar I e Pré - escolar II) e a tarde funcionam turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental dos anos iniciais. A escola conta com 51 funcionários e possui 4 salas de aulas, sala de diretoria, cozinha, banheiro dentro do prédio, banheiro, com chuveiro e pátio coberto. Oferece alimentação escolar para os alunos, água filtrada e possui TV, DVD, antena parabólica e impressora. A escola participou do IDEB pela primeira vez em 2015 e em 2017 alcançou nota 4.5 superando a meta prevista de 2.9.

Em Assunção do Piauí, concluímos as entrevistas com as professoras egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI que atuam nos cinco municípios do interior do estado, depois de percorrer cerca de 1.300 km de estradas. Deixamos a cidade por volta das 17 horas, completamente exaustas, mas certamente em situação ainda muito mais cômoda em comparação às circunstâncias enfrentadas pelas egressas no deslocamento de Assunção do Piauí para Teresina durante o curso. Certamente havia um grande interesse que motivou aquelas professoras a percorrerem uma distância de quase 280 km durante os quatro anos da formação superior.

De volta a Teresina, ficamos analisando como foi importante o nosso deslocamento aos municípios e localidades onde as egressas residem e trabalham. Se tivéssemos escolhido outro caminho, não teríamos tido acesso às suas interpretações, crenças e percepções com a riqueza de detalhes e informações da forma como vivenciamos em cada município, em cada escola. Percorrer o mesmo trajeto que as egressas fizeram inúmeras vezes possibilitou avaliarmos melhor sentimentos vividos, esforços empreendidos e dificuldades enfrentadas pelas professoras em busca da tão sonhada graduação. Esse movimento reflexivo trouxe para a pesquisadora outras possibilidades de interpretação dos discursos das professoras e propiciou a coordenadora um olhar mais crítico para a atuação do Parfor.

De acordo com os dados apresentados, exceto Teresina, os demais municípios piauienses são bastante similares. No geral, possuem IDH muito baixo, o que reflete em outros indicadores sociais, notadamente na educação, colocando o Piauí entre os estados brasileiros mais pobres e com índices de escolarização muito precários, que indicaram a urgência do incremento de ações na área da formação e valorização de professores da Educação Básica, cujo perfil, aos olhos da lei, já não mais atendia às demandas que se apresentavam para a profissão docente, o que ensejou a implantação do Parfor, conforme abordado na segunda seção.

4.4 A IMAGEM DE SI NO DISCURSO: O *ETHOS* DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Como abordado na segunda seção, na perspectiva da ADC faircloughiana, os modos de agir, representar e ser, são práticas sociais que figuram, respectivamente, como parte da ação (significados acionais), nas representações (significados representacionais) e como constituição de modos particulares de ser (significados identificacionais). Sem deixar de considerar a natureza dialética das relações entre os três elementos discursivos de práticas sociais, Fairclough (2004, 2016) destaca a importância na análise de discurso dos modos particulares de ser, isto é, da construção do “eu” no discurso, visto que por meio dos significados identificacionais podemos ter acesso aos modos pelos quais os atores sociais emergem do evento discursivo.

Os significados identificacionais lançam luz sobre as formas como as relações sociais e as identidades são manifestadas e construídas no discurso, tendo em vista que o comportamento global de uma pessoa - do qual seu estilo verbal e tom de voz fazem parte - expressa o tipo de pessoa que ela é e sinaliza sua identidade social, assim como sua subjetividade (FAIRCLOUGH, 2016). As identidades são relacionais, tendo em vista que

aquilo que uma pessoa é está estreitamente relacionado ao modo como ela se relaciona com o mundo e com as outras pessoas. Por essa ótica, a forma como as pessoas se envolvem e se comprometem por meio da linguagem é parte de um processo mais geral de construção da identidade.

Em ADC, essas identidades podem ser analisadas em termos da construção do *ethos*, que, segundo Fairclough (2016), refere-se aos modos pelos quais os sujeitos envolvidos nas práticas discursivas constroem uma imagem de si, que é moldada por seus interlocutores. Todo ato enunciativo implica a construção de uma imagem de si por parte do enunciador. Ou seja, em toda situação interacional os atores sociais fornecem, voluntária ou involuntariamente, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus interlocutores durante a enunciação, o que não necessariamente terá êxito, haja vista que existem outros fatores ligados à conjuntura social que não são passíveis de controle e influenciam as práticas discursivas.

Os construtos teóricos elaborados por Norman Fairclough sobre a construção de identidades sociais, ou a construção do “eu” no discurso, encontram fundamento na noção de *ethos* do linguista francês Dominique Maingueneau, que permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a uma determinada posição discursiva, indo além, portanto, do conceito aristotélico da imagem de si no discurso. Simultaneamente à construção da imagem do enunciador no momento interativo, existem imagens anteriormente construídas, relacionadas ao papel social daquele que enuncia, partilhadas por uma dada comunidade, que interferem na prática discursiva. Numa situação interativa a imagem discursiva do enunciador se apresenta, portanto, amparada por escolhas linguísticas feitas pelo enunciador (escolha de léxico, modalizadores, metáforas etc.) que revelam pistas acerca de sua própria imagem, continuamente construída no âmbito discursivo, permeada por crenças, valores, ideologias, isto é, por elementos de natureza extralinguística.

Assim, Maingueneau (1997) estabelece uma importante diferenciação entre o *ethos* pré-discursivo e discursivo. O *ethos* pré-discursivo é a imagem que o co-enunciador faz do enunciador, antes mesmo que este último tome a palavra para si, utilizando-se de representações construídas socialmente. O *ethos* discursivo é a imagem de si mostrada no discurso do enunciador. Ao ser proferido, o discurso ganha materialidade discursiva tornando possível ao interlocutor acessar as imagens de quem fala. O *ethos* discursivo engloba as noções de *ethos* dito e mostrado. No primeiro, o enunciador mostra diretamente suas características, dizendo ser certa pessoa, ao passo que no segundo o *ethos* não é dito

diretamente pelo enunciador, mas é reconstituído através de pistas fornecidas por ele no seu discurso.

Fairclough (2016) observa que não é apenas a fala que sinaliza o *ethos*, mas também a corporalidade (aspecto físico do orador, seus gestos, bem como sua entonação de voz etc.) e as características psicológicas do enunciador. Em síntese, no âmbito discursivo a versão particular do “eu” é construída, consciente ou inconscientemente, por meio de características não apenas do discurso, mas também pela disposição corporal total (*héxis* corporal) e o comportamento em geral do enunciador, reelaborados pelos interactantes do discurso. Há vários tipos de *ethos*, como por exemplo credibilidade, seriedade, virtude, competência, identificação, humanidade, solidariedade, que podem ser identificados de acordo com a posição enunciativa de quem profere o discurso, os processos discursivos e as escolhas lexicais utilizados e o contexto onde o discurso é produzido.

Buscando realçar os significados identificacionais, por se tratar de um aspecto discursivo de mudança cultural e social importante, reservamos no roteiro de entrevista uma seção que solicita a identificação das colaboradoras no tocante à faixa etária, jornada de trabalho e formação acadêmica. Com base nessas informações foi possível delinear, ainda que de maneira geral, o perfil das professoras com as quais dialogamos neste trabalho. Também, a questão formulada na fase do aquecimento da entrevista (“Cara professora, gostaria que você se apresentasse, destacando o processo de escolha profissional. *Como foi a escolha de sua profissão?*”), que objetivou explorar aspectos relativos à carreira e profissão docente, com ênfase no processo de escolha profissional (motivos da escolha da profissão, influências sobre a escolha da profissão) e ao percurso profissional das colaboradoras, nos possibilitou analisar a construção do *ethos* das egressas, a partir de recortes das narrativas que dão conta do registro da materialidade das representações discursivas sobre os modos de ser e tornar-se professora.

Como a identificação é um processo complexo que envolve a distinção entre aspectos da identidade pessoal e social, Fairclough (2004) esclarece que ela não deve ser considerada como um processo puramente textual, ou discursivo, uma vez que também envolve aspectos não discursivos nesse processo. Em seu breve “manifesto” para o programa de pesquisa da análise de discurso ele reforça a característica transdisciplinar do campo, ressaltando que a ADC em si não fornece todas as categorias e procedimentos analíticos, sendo necessário recorrer a outros métodos de análise da linguagem. Dado que a ADC é um recurso para a pesquisa social crítica, o referido autor recomenda que esse dispositivo seja combinado com recursos teóricos e analíticos de outras áreas de acordo com a construção do objeto de estudo.

À luz dessas recomendações, concentramo-nos a seguir na apresentação das colaboradoras e na análise dos modos como egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI constroem discursivamente uma imagem de si como docente (*ethos* docente), entendendo que o enunciador, ao se engajar no jogo enunciativo, forçosamente apresenta uma versão de si que colabora para a significação do dito, provocando efeitos de sentido no/pelo discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2016).

O nosso interesse foi analisar o *ethos* docente emergente no discurso das colaboradoras, buscando compreender o seu processamento a partir de recursos linguístico-discursivos por elas utilizados e os efeitos de sentidos provocados por essa emergência em torno do ser e fazer-se docente das egressas. Para tanto, tomando como fundamento teórico a concepção de identificação em Fairclough (2004, 2016), os dados analíticos foram construídos a partir de duas características textuais (categorias linguísticas), *modalidade* e *avaliação*, articuladas aos construtos teóricos e analíticos do campo da formação docente, com destaque especial para o pensamento de Amiguiño *et al.* (2003); Brzezinski *et al.* (2018); Freire (1967, 1983, 1987, 2000, 2001, 2014, 2015); García (2013); Gatti e Barretto (2009); Gatti, Barretto e André (2011); Giroux (1997); Moita (2013); Nóvoa (2011, 2013); Sacristán (1998a, 1998b, 2000, 2013a, 2013b, 2013c, 2014), Tardif (2012, 2014) e Lessard e Tardif (2014).

4.4.1 Primeiro o bolso, depois o coração! Discursos sobre caminhos de ser e tornar-se professora

Nos termos da Portaria Nº 82/2017, “O Parfor visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2017, p. 23). O público alvo do programa são os professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuam a formação exigida pela LDB. Para ter acesso aos cursos, o professor precisa comprovar estar no exercício da docência na rede pública, na área ou na disciplina em que atua e para a qual não têm formação superior ou grau de licenciatura, e ter a participação autorizada pela secretaria de educação ou órgão equivalente, por meio do processo de validação da pré-inscrição, que é o ato pelo o qual a autoridade municipal atesta que o professor atende aos requisitos do programa.

Todas as egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI que colaboraram com a pesquisa são efetivadas na rede de ensino a qual estão vinculadas e atuam na educação básica, em séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental e tiveram suas pré-inscrições validadas na

Plataforma Freire. Do total, 03 atuam em escolas municipais localizadas na zona rural, 02 em escolas estaduais da zona urbana e 05 atuam na zona urbana, em escolas municipais. Portanto, os dados confirmam que as 10 colaboradoras atenderam ao requisito básico para ingresso no programa, nos termos da legislação vigente.

A jornada de trabalho informada indica que das 10 professoras entrevistadas, 6 trabalham apenas um turno (20 horas semanais) e 4 atuam em dois turnos (40 horas semanais). Entretanto, cumpre observar que, no caso do profissional docente, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma extrapolar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, que engloba também o tempo utilizado em atividades fundamentais de apoio ao ensino (preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar etc.), que “deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes”, em conformidade com o pensamento de Gatti e Barretto (2009, p. 30).

Do total de egressas, 3 atuam na Educação Infantil, 1 trabalha somente com os anos iniciais do Ensino Fundamental, 2 atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, 1 é gestora em uma escola que atende alunos na modalidade de EJA e 3 atuam somente nos anos finais do Ensino Fundamental. Constata-se neste último caso um descompasso entre a formação e a série de atuação das professoras, tendo em vista as disposições da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que dispõe:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 11).

Em conformidade com as disposições legais e o projeto pedagógico, o curso de Pedagogia do Parfor na UFPI é voltado para a formação inicial, com vistas principalmente ao exercício da docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e também na gestão e coordenação pedagógica em ambientes escolares. Contudo, esse desacordo pode sugerir que houve um redimensionamento das recomendações legais para atender demandas locais, confirmando, assim, que no contexto da prática esse Programa sofreu alterações na sua proposição, em face das características locais, gerando implicações no seu processo de atuação (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006).

Os dados informam que das 3 professoras que atuam na Educação Infantil, 2 delas trabalham em escolas da zona rural com classes multisseriadas, exercendo também a tarefa de “responsáveis pela escola”. De acordo com o Censo Escolar 2017, existem 97,5 mil turmas multisseriadas no Brasil, número que permanece praticamente inalterado nos últimos dez anos. Esses dados parecem corroborar os estudos que indicam que as exigências para o exercício da docência nas escolas da área rural são minimizadas devido às dificuldades de acesso e às más condições de trabalho, especialmente nas classes de Educação Infantil, pelo entendimento equivocado de que o trabalho nesta etapa, por direcionar-se para o ensino de crianças menores, requer menos conhecimentos didático-pedagógicos.

Os estudos de Gatti e Barretto (2009), por exemplo, indicam que 5,3% dos professores sem licenciatura lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental, e 6,4% no Ensino Médio. Entre os que atuavam na Educação Básica só com formação até o ensino fundamental (os chamados professores leigos), foram encontrados 15.982 docentes, 6.135 dos quais trabalhavam em creches e pré-escolas, e 5.515 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo essas autoras, a região Nordeste era a que concentrava maior número de professores leigos, seguida da região Norte. É notório que a maioria absoluta dos professores leigos está concentrada nas áreas rurais brasileiras e o número mais expressivo de professores sem a formação superior exigida em lei também está localizada nos municípios do interior do país, evidenciando uma estreita ligação entre educação e desenvolvimento.

Essas estatísticas foram confirmadas através da oferta de curso pelo Parfor, cujos dados extraídos da Plataforma Freire revelam que entre 2009 e 2014, de um total de 2.053 turmas apenas 15% funcionam nas capitais, enquanto 85% estavam sediadas em municípios do interior do país, na região Norte com o percentual de 47,62% das matrículas, seguida da Nordeste, a região mais pobre do país, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), com 37,64% de professores matriculados. Por outro lado, esses dados podem sugerir que o Parfor é uma ação com potencial de redução das assimetrias regionais, à medida que promove o acesso de professores do interior do país a formação inicial em instituições, principalmente públicas, reconhecidas e avaliadas pelo MEC. Ao acolher os professores da Educação Básica em turmas especiais ofertadas pelo Programa, as IES ampliam sua capilaridade e democratizam o acesso ao ensino superior, cumprindo o papel emergencial da política pública implantada (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, se faz necessária a ampliação do debate sobre a especificidade da educação que ocorre em espaços rurais, especialmente das regiões mais pobres do país, devendo o currículo dos cursos de formação de professores em serviço como o Parfor levar

em consideração as especificidades desses professores que atuam em classes multisseriadas e enfrentam dificuldades de várias ordens. Entre esses problemas, os mais recorrentes são os que se referem a: planejamento de aulas para séries diferentes que funcionam em uma mesma turma; atuação em sala extremamente heterogênea abrangendo vários alunos de séries diferentes, independente do nível de conhecimento de cada um; atendimento individual aos alunos. A falta de biblioteca e material de apoio didático-pedagógico no ambiente rural é mais um obstáculo que os professores das classes multisseriadas precisam enfrentar. Aqui é oportuno destacar o estudo de Amiguiño *et al.* (2003), que faz uma leitura e apresentação crítica do trabalho que vem sendo desenvolvido em escolas rurais no Nordeste alentejano, no âmbito de um projeto de intervenção socioeducativa em escolas rurais, enfatizando a importância de experiências e processos de formação-ação, que visam, fundamentalmente, articular produção e aprendizagem.

Os dados informados pelas colaboradoras mostram que 2 das egressas têm até 36 anos de idade, 5 têm idade entre 37 e 42 e são 3 as que têm entre 53 e 65 anos. O tempo de serviço no magistério oscila entre 13 e 16 anos para 4 das professoras, totalizam também 4 as que têm entre 17 e 22 anos de experiência no magistério e 2 colaboradoras têm um tempo de serviço entre 34 e 35 anos de experiência docente. Todas as professoras já têm acima de 10 anos de experiência no magistério, contudo as que têm mais tempo de serviço representam um número bem menor de egressas. Um dado que considero importante destacar é que 8 egressas ainda estão distantes da aposentadoria e poderão exercer a docência por pelo menos mais 10 anos, um tempo importante para a consolidação da unidade entre a teoria vivenciada no percurso formativo e prática docente, almejando-se, assim, o direito de aprender das crianças e jovens das escolas públicas de Educação Básica.

Das 10 colaboradoras da pesquisa, 2 têm entre 3 e 5 anos de efetivo exercício na escola que atuam hoje, 5 têm entre 7 e 18 anos de estabilidade na escola de atuação e 3 disseram que há uma rotatividade constante na lotação dos professores da rede de ensino do município, conforme afirmou uma colaboradora: “todo ano eles [*equipe da secretaria de educação*] colocam a gente numa escola diferente, mas de acordo com a necessidade” (DEUZINETE, ENTREVISTA REFLEXIVA). Em que pese a exigência do rodízio frequente, talvez esse seja um ponto que mereça mais atenção da equipe administrativo-pedagógica do município, tendo em vista que a estabilidade no espaço de trabalho do professor é também um fator importante para o envolvimento profissional necessário à ressignificação da prática docente (GARCÍA, 2013).

No Brasil, com a implantação da política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, a recomendação do sistema educacional brasileiro para a conclusão do ensino médio é 17 anos de idade. No caso das colaboradoras, 8 professoras concluíram o ensino médio na rede pública e 2 na rede particular de ensino. Grande parte concluiu o ensino médio entre 15 e 18 anos atrás, correspondendo a 7 do total das entrevistadas, e 3 das colaboradoras têm entre 30 e 40 anos de conclusão do ensino médio. Das 10 colaboradoras da pesquisa, 2 ingressaram no Parfor em 2011, foram 7 as que ingressaram em 2012 e 1 ingressou em 2014. Considerando a situação ideal de imediato ingresso na universidade, as pessoas devem concluir o ensino superior com a idade média entre 21 e 22 anos. No caso das egressas do Parfor, os dados revelam que 4 ingressaram na universidade pela primeira vez com idade entre 26 e 29 anos, 4 também foram as que ingressaram com idade entre 30 e 45 anos e o ingresso de 2 se deu entre 49 e 56 anos de idade. O intervalo de tempo entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na universidade para a maioria (7) foi de 7 a 12 anos e para 3 das egressas foi de 22 a 31 anos, muito acima, portanto, da média desejada.

Os dados confirmam que a maioria das egressas obteve tardiamente, a formação acadêmico-profissional, consoante exigências legais, ratificando os estudos de Brzezinski *et al.* (2018). Ressalte-se, porém, que essa tem sido a média da idade dos professores que ingressam no ensino superior através dos programas de oferta de cursos emergenciais. Uma das distorções verificadas no Censo do Ensino Superior, realizado anualmente pelo INEP, diz respeito à idade de ingresso dos brasileiros na universidade. A idade média de ingressantes na Educação Superior é de 25 anos, quando deveria ser de 21 ou 22, no máximo, se todos tivessem iniciado seus cursos aos 18 ou 19 anos. O ingresso tardio na universidade faz com que o Brasil tenha uma das mais baixas taxas de escolarização bruta no nível superior. Cabe ressaltar que se não fosse pelo Parfor talvez essas professoras não teriam acesso ao ensino superior. Esse aspecto também evidencia que o Parfor é uma ação com potencial de redução das assimetrias regionais, à medida que promove o acesso de professores do interior do país a formação inicial em instituições, principalmente públicas, reconhecidas e avaliadas pelo MEC.

É importante destacar que entre as 10 egressas entrevistadas, 3 estão cursando especialização e 3 já concluíram a pós-graduação *lato sensu*. O movimento crítico-reflexivo viabilizado pela formação permanente gera profundo (auto)conhecimento e (auto)transformação, aspecto fundamental para a postura agentiva e emancipatória no exercício da profissão professor e a construção de sistemas educativos de qualidade,

equitativos e inclusivos (GARCIA, 2013; GIROUX, 1997; SACRISTÁN, 2000), o que reforça a necessidade de investimento permanente na formação de professores.

Quanto aos aspectos relativos à carreira e profissão docente, a professora Socorro informou que ingressou na docência muito cedo, aos 15 anos de idade, conforme relato: “Tinha uns 15 anos. Mas assim, [...] eu não era compensada, nem nada, comecei tirando licença de professores [...]. De outros professores. Inclusive nessa escola foi uma das primeiras que eu trabalhei” (SOCORRO, ENTREVISTA REFLEXIVA). Antonieta também iniciou muito cedo na profissão docente, conforme narra: “Eu iniciei a minha carreira no magistério em 98, na época eu não tinha concluído o ensino médio, [...] o científico, comecei assim mesmo na comunidade carente então eu era a pessoa com o grau de estudo mais elevado e fiquei atuando leiga” (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLEXIVA). A história contada pelas duas colaboradoras em relação ao momento inicial da profissão reforça a constatação dos estudos de Andrade (2011) e Rocha (2012). Essas autoras trazem uma reflexão importante sobre o ingresso “autorizado” do professor leigo no sistema educacional brasileiro, em virtude das necessidades conjunturais impostas, ligadas a extensão da oferta de escolarização e a demanda escolar colocada muito acima do coeficiente de professores, por exemplo, que abriram espaço para a contratação de pessoas sem o conhecimento adequado para a atuação no magistério.

Convém insistir na forma como as egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI se integraram na docência para destacar mais uma questão que consideramos fundamental na constituição identitária do docente. A inserção profissional na docência é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais o professor terá de fazer a transição do lugar de estudante para o lugar de docente. Esse é geralmente um período de tensões e aprendizagens intensivas (muitas vezes em contextos desconhecidos), durante o qual o professor iniciante deve obter conhecimento da profissão, além de equilíbrio pessoal. Portanto, o momento de ingresso na docência é um fator distintivo e determinante para levar a um desenvolvimento profissional⁵⁵ coerente e progressivo (GARCÍA, 2013). Assim sendo, a inserção na docência deve ser compreendida como um período diferenciado no caminho para ser e tornar-se professor.

As professoras egressas, assim como muitos professores brasileiros, construíram saberes práticos na experiência direta da sala de aula, no ofício da profissão docente.

⁵⁵ A discussão dessa temática é produtiva e tem merecido grande atenção de vários estudiosos na atualidade, mas por falta de espaço remetemos o leitor aos estudos de Day (2001, 2004); Dubar (2003); Flores (2014); Formosinho (2009a, 2009b, 2011); García (2013); Goodson (2008, 2013a, 2013b, 2015); Young (2010); Tardif (2012, 2014).

Aprenderam a ensinar ensinando, por tentativa e erro, num instinto de pura sobrevivência, muitas vezes sobrecarregadas pelas mesmas responsabilidades dos professores mais experientes, e em situação de total isolamento, conforme relata novamente Antonieta:

[...] até quatro anos atrás eu trabalhava nessa escola Duque de Caxias na comunidade Olho D'água. Atendia as crianças da minha comunidade, trabalhava com (turma multisseriada), eu atendia todas as turmas em uma pequena salinha. [...] eu trabalhava das 7 às 11 normalmente, todos os dias da semana. [...] **a gente enfrentava muita dificuldade**, quer dizer, mais do que aqui porque um grupo maior, **lá eu sozinha, horas que eu me sentia desamparada, mas mesmo assim eu não desisti, eu continuei, persisti** e até que dias que a gente saía feliz porque achava que foi bom, conseguiu, mas dias que a gente também saía assim um pouco cabisbaixo, achando 'ah tá faltando' e era assim a minha vida lá na minha escolinha. **Passei temporada sem que eu não tinha nenhuma pessoa pra me auxiliar então eu tinha que fazer todo o trabalho sozinha, o trabalho de atender na sala, de atender também na merenda, eu realizada tudo isso sozinha.** Eu passava a cobrar, cobrar, depois de muita cobrança fui ganhando a pessoa que me auxiliava (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLIXA, grifos nossos).

O relato de Rakeline também se junta aos demais: “[...] Quando eu entrei na sala de aula primeira vez em 2002, 2003 eu não tinha nem noção; entrei: ‘eu tenho um emprego, oba! é bom, bora trabalhar’; [...] com o curso de formação [*aperfeiçoamento*] que eu fui ver o que eu deveria fazer em sala de aula [...]. Tive assim uma base [...]” (RAKELINE, ENTREVISTA REFLEXIVA). Essas duas narrativas confirmam que muitos professores em início de carreira têm que cumprir as tarefas de ensinar e aprender a ensinar, independentemente da qualidade da formação que tenham alcançado levando muitos professores iniciantes a desistirem da docência ou permanecerem inseguros e insatisfeitos com a profissão. E como argumenta García (2013), o aprendizado da profissão docente pressupõe a compreensão prévia do funcionamento da escola como organização educacional e da cultura escolar, o que implica conhecer e vivenciar a complexidade do seu contexto durante o processo formativo.

Nessa mesma direção, Tardif (2014) observa que a tarefa de aprender a ensinar – ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários ao exercício da profissão docente - se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a ação do professor. Esses condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são suscetíveis de definições fechadas e, por isso, exigem improvisação e habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos provisórias e cambiantes. Conforme o autor,

[...] lidar com os condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2014, p. 49).

Esse pensamento ganha materialidade nos relatos das colaboradoras da pesquisa, que tiveram que se ajustar às necessidades impostas pelo cotidiano da profissão docente, acionando saberes necessários à sua sobrevivência pessoal e profissional em contextos, por vezes, tão controversos. O saber dos professores é, portanto, diverso e temporal. A diversidade do saber indica que ele é situado na interface entre o individual e o social, envolvendo múltiplos conhecimentos. A temporalidade do saber do professor supõe que é adquirido no contexto de sua história de vida e de sua carreira profissional. Isso significa que ensinar supõe o aprendizado do ensinar, isto é, aprender a dominar gradativamente os saberes necessários à realização do trabalho docente em contextos plurais de interações, como por exemplo, a família e a escola (TARDIF, 2014). O exceto retirado da entrevista da professora Beth parece expressar essa compreensão:

Porque eu fui criada com avô [...] e ele sempre dizia, ‘essa menina quando crescer vai ser professora’, porque tinha sempre uma lousa em casa, um quadro que eu ensinava meus primos [...] E eu tive essa paixão desde muito antes mesmo de chegar na adolescência, ainda criança eu já pensava assim. E eu comecei lá em Vitória no Maranhão, de onde eu sou, na rede estadual e depois eu vim pra cá, e aqui eu comecei a fazer o concurso [...], comecei a estudar mesmo, fazer cursinho, fui me preparando [...], e eu fui e fiz o concurso, graças a Deus eu passei. E eu queria assim, aperfeiçoar o meu conhecimento [...]. Porque a cada dia **a gente quer renovar os nossos conhecimentos, quer se atualizar de tudo, e poder passar também e transmitir para os alunos coisas novas** [...]. Então, quando veio a oportunidade do Parfor, a primeira vez eu me alistei [...]. Preenchi tudo direitinho, mas não deu certo, não sei por que, acho que não era o tempo. Então, da segunda vez que teve, novamente eu fiz, preenchi e deu certo e graças a Deus, foi assim uma benção, foi maravilhoso [...]. (BETH, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

O relato da colaboradora evidencia razões para a escolha profissional relacionadas às aspirações do avô que influenciaram suas crenças, valores e desejos em relação à profissão docente. O sonho de ser professora, motivado por essas vivências familiares, foi perseguido ao longo da sua vida estudantil, desde a infância, se concretizando após a conclusão da escolaridade secundária. Esse caso coloca em evidência “a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar”, conforme afirma Tardif (2014, p. 20). Contudo, o autor observa que a ideia de temporalidade não se restringe à história de vida escolar ou familiar dos professores, mas se aplica também à sua carreira profissional, compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional, na confluência com outras questões, como por exemplo:

[...] a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem (TARDIF, 2014, p. 20).

No que toca especialmente à dimensão subjetiva do desenvolvimento profissional do professor, Gatti, Barretto e André (2011, p. 26) observam que as disposições subjetivas “se constroem nas experiências formativas e profissionais concretamente vivenciadas e interpretadas de forma representativa com base em um dado contexto socioprofissional significativo por cada educador(a)”. As autoras chamam a atenção para o fato de que não é possível descartar as questões da subjetividade nos processos educacionais e, portanto, no aprendizado do ofício da profissão de professor.

O desejo de ser professora aparece para algumas pessoas ainda na infância, mas é a necessidade de sobrevivência, de obter uma atividade remunerada e a possibilidade de entrada no mercado de trabalho que impulsionou a maioria das egressas para o magistério, conforme sequências discursivas a seguir:

É, realmente, inicialmente foi a necessidade. A família carente, minha mãe... nunca tive a presença do meu pai e eu fui, estudei em campo maior na escola Patronato [...]. E lá tinha continuação, o nível médio, que era o pedagógico. E eles escolhiam sempre, - não me gabando, mas me gabando -, escolhiam sempre os melhores... as melhores alunas pra continuar dentro da escola como estagiária, até mesmo ganhar uma pequena bolsa. Eu gostava... eu gosto de matemática, eu sou fascinada por matemática e psicologia, eu acho que o desafio da mente pra mim é algo maravilhoso. Minha mãe dizia, **‘minha filha, primeiro o do bolso, depois a do coração. Primeiro o do bolso, depois o do coração’**. E aquilo ficou na minha cabeça. Então eu continuei com o pedagógico. Quando eu saí do pedagógico, eu já saí trabalhando. Terminei em 2001, em 2002 eu já tinha passado no concurso. [...] o primeiro ano foi muito difícil, realmente, porque o que eu vi no pedagógico, aquele encantamento, quando chegou na realidade, bateu algo frustrante. Eu digo, **‘não posso, eu não posso deixar me abater’**. E quando eu comecei no próprio estágio na escola, eu já ganhei gosto, de tanto minha mãe colocar, **‘primeiro do bolso, depois do coração’ eu comecei a gostar**. Então, **no início foi mesmo pela questão financeira, mas depois que eu comecei no curso pedagógico [...] eu ganhei o gosto pelo magistério**. (GHELBA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

[...] **A princípio não era o que eu tinha pensado de ser na vida, mas surgiu a oportunidade e eu ingressei, aprendi a gostar, hoje eu gosto do que eu faço, eu gosto muito do que eu faço, eu me dedico o máximo que eu posso**. E surgiu as oportunidades, eu fui engatando, agarrando a cada uma, **cursei o magistério pra que eu pudesse ter mais conhecimento do que eu estava fazendo**. Foi quando surgiu a oportunidade do Parfor então eu iniciei... (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Pois é, **eu não escolhi ser professora, acho que a profissão me escolheu, me pegou de ser professora. A necessidade também levou a isso**. Na época, como eu disse, eu tinha uns 15 anos de idade mais ou menos, e aí surgiu... é que aqui nessa escola uma moça ia tirar licença-maternidade e precisava de alguém, não encontrava, então uma colega, ela pegou e me indicou. Aí a pessoa foi me procurar e eu aceitei, sem experiência, sem nada, mas tava precisando, precisando fazer alguma coisa, precisando ganhar dinheiro, então fui. E daí então eu continuei. Depois trabalhei 10 anos numa escola de freiras, mas dizendo que não queria ser professora, sempre dizia isso [...] Que eu queria fazer direito. Eu ainda quero, (ainda) vou fazer uma faculdade de direito. E eu dizia que queria fazer direito, não queria ser professora [...] Esse tanto de tempo, mais de 10 anos sendo professora, dizendo que não queria. E quando eu fiz o magistério... não sei se você conheceu o Proformação? Eu fiz o Proformação, **então daí eu já senti que era isso que eu queria. ‘Não, é isso mesmo que eu quero, é ser professora mesmo’**. E depois do Proformação já fiz vestibular algumas vezes, aí eu não passei, não consegui passar. E quando veio a oportunidade do Parfor, eu abracei, não perdi a oportunidade. **E lá eu terminei de me encontrar mesmo como**

professora [...] Nessa época quando eu entrei no Parfor, **eu já gostava**, a partir do Proformação **eu já comecei a me encontrar e já gostava do que fazia, já gostava de ser professora** (SOCORRO, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

A carência financeira foi elemento decisivo na escolha profissional de todas as colaboradoras. A professora Ghelba, especificamente, foi impulsionada pela mãe que desde muito cedo lhe ensinou que a vida é feita de escolhas: primeiro do bolso, depois do coração! Inúmeros trabalhos voltados à aprendizagem do ofício de professor, dentre os quais destacamos o de Tardif (2014) e Lessard e Tardif (2014), evidenciam a importância das crenças sobre a educação e experiências construídas nos contextos familiar e escolar anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Ou seja, o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como assinalado anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional que se desenvolve num ambiente de múltiplas interações que restringem a atuação do professor. “Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2014, p. 18). As narrativas das egressas confirmam essa diversidade e temporalidade do saber dos professores, construídos na interface entre as experiências individuais e sociais, envolvendo múltiplos conhecimentos, oriundos de sua história de vida pessoal, familiar, escolar e de seu percurso profissional.

A despeito da forma de ingresso no magistério, a valorização da educação como campo profissional aconteceu para as colaboradoras logo nos primeiros anos de exercício da profissão (período de iniciação), durante os quais muitos professores aprendem na prática, geralmente através de estratégias de sobrevivência, colocando em cheque sua escolha profissional (GARCÍA, 2013; TARDIF, 2014). A necessidade de sobrevivência como motivação da escolha profissional também transparece nos discursos de outras colaboradoras, conforme relatos a seguir:

[...] Você sabe como é zona rural, e principalmente eu, que comecei em 83 [...] Eu não me lembro o número de alunos, mas era do maternal ao quinto ano, que corresponde hoje ao quarto. Aí o dono do terreno precisava de um professor, porque nessa época tinha muitos moradores, muitas crianças. Aí precisava de uma pessoa pra dar aula para os filhos, senão eles iriam embora. Aí o homem me conhecia, meus primos trabalhavam lá nessa fazenda, aí falou pra ele, disse, ‘não, eu tenho uma prima, que ela terminou o curso pedagógico, ela é professora’, ‘ah, pois fale com ela’. Aí eles vieram, falaram comigo,... **no início, eu não queria** [...]. Aí meu tio disse: ‘minha filha, é o seguinte, não é obrigado você ficar. Você vai, experimenta, se não gostar, você sai’. Aí ele foi, disse que já tinha falado com o prefeito e que me pagava uma parte. Que aí o salário, você imagina [...] Aí eu aceitei, daí eu comecei lá na casinha... **E gostei. Eu gostei de, sei lá, trabalhando como professora pra eles. Aí foi passando um ano, dois anos, três anos, eu acho que eu trabalhei bem uns cinco anos pra lá ou mais** [...]. (ANTONIA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Na verdade não foi escolha. Assim, eu não pude nem escolher. Eu sou filha de pais pobres, meu pai é agricultor, minha mãe também. E eu estudava... sempre estudei em São Miguel, nunca estudei em escola particular, sempre na escola pública. E na cidade pequena, lá em São Miguel, costuma assim, a gente vai terminando o ensino médio, se tiver uma oportunidade, a gente pega, senão, a gente vai embora, quem quer ir, né? E aí assim, quando eu terminei o ensino médio, eu já tinha também o magistério [...] aquele curso lá que são dois anos, eu já tinha, aí eu... quando eu terminei o ensino médio, um vereador disse, ‘Leila, tem uma vaga na Palmeira de Cima’, aí eu... ‘você quer uma vaga de professora?’, que aqui pra gente funciona assim, e principalmente na época, hoje já tem alguns critérios a mais, aí eu disse, ‘quero sim, ora se quero’, aí eu fui, foi em 2002. [...] **Hoje, pra mim, talvez eu não saberia fazer outra coisa, eu não saberia.** Então assim, trabalhar aqui pra mim é **muito bom.** E eu vivo, assim, com muito medo de... da nossa escola fechar. Eu fico sempre pensando, "ano que vem, se ela fechar, como é que vai ser. Eu ter que trabalhar em outro ambiente". Eu sei que as coisas, com os passar dos tempos, vão se modificando, e a gente vai aceitando o que vier, mas no momento antes da aceitação dói muito, eu fico só pensando, imaginando. Que eu me sinto assim como se fosse a minha casa aqui, principalmente porque eu já venho da cidade, aí eu fico aqui, eu só trabalho um turno, só pela manhã, mas... sou 40 horas, mas é como se eu trabalhasse as 40 horas diretamente com as crianças, porque às vezes eu tô aqui à tarde preparando tarefa, preparando alguma coisa, mas eu prefiro trazer eles no contra turno pra mim tá perto deles, pra mim tá ajudando no “para casa” [...]. E é isso. Eu, pra mim, **eu gosto muito, muito de trabalhar aqui nessa escola.** (LEILA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Esses dois últimos relatos também confirmam os achados de algumas pesquisas sobre a inserção na carreira docente no contexto brasileiro. Os estudos de Rocha (2012) e Andrade (2011), por exemplo, apontam que nas cidades interioranas brasileiras, sobretudo as menores, com destaque para área rural, a docência ainda tem sido a oportunidade mais comum de se conseguir um emprego, e em muitos casos o ingresso na profissão ocorre por indicação política. As autoras observam que, mais do que uma oportunidade oferecida para todos os interessados, a inserção na docência no contexto brasileiro é uma chance fabricada pelos laços de amizade com políticos ou lideranças ligadas às organizações centrais do poder. Para a colaboradora Deuzinete a falta de oportunidade no mercado de trabalho também foi elemento decisivo na escolha da profissão docente, conforme mostra o excerto seguinte:

[...] **não tive escolha não... A falta de oportunidade, aí a oportunidade que surgiu pra mim foi entrar na sala de aula.** Aí primeiro ano e tal, fui, segundo... aí fui me acostumando [...]. Fui cada vez me aperfeiçoando, pegando prática [...] Mas, até então eu não gostava não, não vou mentir, eu dizia direto ‘se tivesse em que eu trabalhar...’ às vezes eu ainda digo quando eu tô assim chateada com alguma coisa, eu não era professora. Aí depois que eu iniciei uma graduação aqui aí não tinha nada a ver, sabe? Coisa mal feita, tinha dia que vinha professor, dia não vinha, aí eu ‘não, não quero não’. Aí foi surgiu a oportunidade, né, pra mim ir para o Parfor, aí lá eu **aprendi a gostar mais um pouco...** Não foi do jeito que eu queria. **Aprendi a gostar mais, aprendi a valorizar mais, aprendi a olhar meus alunos com um olhar diferente e aí foi isso. Mas assim dizer ‘não, eu sou professora porque eu gosto, porque eu amo’ não é, foi uma falta de oportunidade,** oportunidade que surgiu foi essa de eu ser professora, **mas nunca, em nenhum momento eu deixei de ter as minhas responsabilidades e meu compromisso com minha sala de aula, nunca.** Sou bem sincera (DEUZINETE, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Como já destacado, os estudos de Tardif (2014) indicam que os saberes adquiridos pelos professores através da experiência profissional constituem fundamentos de sua

competência. Para o autor, esses saberes e experiências atuam na construção de um *saber-ser* e um *saber-fazer* pessoal e profissional que vão sendo validados no cotidiano. À luz dessas considerações, e a despeito das posições objetivas da colaboradora ao definir a sua inserção / permanência na docência, é aceitável pensar que esse movimento reflexivo-crítico de autoconhecimento no qual a professora Deuzinete se lançou é fundamental na aprendizagem da profissão, tendo em vista que o professor não nasce professor, ele se faz professor, face às condições concretas de realização do seu trabalho, assim como da sua personalidade e experiência profissional. Por essa lógica, o saber dos professores “[...] parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*” (TARDIF, 2014, p. 16, grifos do autor). Nessa perspectiva, a tarefa complexa de ensinar implica mobilizar uma gama de saberes, (re)utilizando-os no trabalho para ambientá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.

A possibilidade de agir com um dado sentido sobre a situação é, segundo Amiguiño *et al.* (2003, p. 108), um dos componentes fundamentais da formação experiencial porque “reforça o contato directo, a relação sujeito/objeto e favorece o ambiente de reflexividade e de releitura da experiência”. Para ilustrar essa compreensão trazemos o testemunho da colaboradora Isaura, que ao relatar a sua história de vida e de construção do saber profissional, também oferece pistas discursivas sobre os condicionantes e o conteúdo formativo da experiência.

Assim, muita coisa me influenciou, mas, **na verdade, eu não escolhi**, eu fui escolhida por Deus pra ser professora. Que no interior, na minha época, a gente era criado pra isso, pra você ser dona de casa, e no máximo era professora [...]. Mas também não vou dizer que não tive chance de estudar. Meus pais, que são do interior, não são ricos, mas tinham uma condição. Fui eu que quis mesmo, não quis estudar, entendeu? Me arrependo hoje, mas... eu poderia ter escolhido outra coisa, **mas sou muito feliz em ser professora, muito mesmo, gosto**. Hoje eu não sou 100% do jeito que eu era, até pelo tempo, pela idade, **mas eu gosto muito. E pra mim o principal é o ser humano. Eu ver o ser humano, eu poder ajudar as pessoas, entendeu? Trabalhar assim no corpo a corpo, entendendo, olhando no olho do aluno, entendendo esse aluno, de onde ele veio. Como diz o Paulo Freire, ninguém é uma página em branco. Eu tenho que entender de onde ele veio, porque que ele é assim.** [...] Eu discuto muito aqui com as colegas nesse sentido, ‘ah, porque você passa a mão na cabeça’. Mas, não é: vá ver a realidade. Eu converso muito com eles [*alunos*], mesmo no pessoal, assim de contar segredo. Porque a gente conhece o aluno pelo olhar, se ele tá bem naquele dia, se aconteceu alguma coisa em casa, a gente sabe. Eu me preocupo em conversar. Você pode ir ver, que você chora, a tristeza do que acontece. Ontem mesmo nós tivemos um problema aqui com uma aluna, que a gente foi atrás, o padrasto dela tá assediando, e aonde é que ela se rebela? Onde é que ela vai mostrar a dor dela? Aqui na escola. Então ela começa a agredir todo mundo, a gente foi descobrir. Agrediu coordenadora, agrediu vários alunos, há vários dias ela vinha assim; por quê? Porque em casa ela tá sofrendo uma agressão, e ela chega aqui, mudou o comportamento. Aí gente vai atrás, já estamos com os trâmites legais pra verificar isso (ISAURA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

O relato evidencia inicialmente razões para a escolha profissional tanto ligadas à necessidade de exercer uma profissão para o sustento familiar quanto a experiências escolares significativas vividas ainda na infância que fizeram a colaboradora valorizar uma educação em favor da formação de sujeitos em sua totalidade, em contraposição a práticas educativas obsoletas que ainda persistem. Percebemos nesse depoimento uma materialização discursiva de crenças sobre o engajamento da professora na formação crítica dos alunos, fundamentalmente vinculadas à sua trajetória pessoal e profissional de valorização da educação como instrumento de mudança e transformação social, ligados a contextos mais amplos de formação ancorados em uma visão crítica da realidade (FREIRE, 1983, 1987, 2015).

O exercício reflexivo que a professora realiza em sua narrativa evidencia a importante articulação entre o momento da atividade material (prática docente), na qual (inter)age com alunos e os colegas de profissão, e suas crenças, valores e desejos. Como visto, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), essas formas de articulação e internalização dos momentos da prática promovem fortalecimento das interações sociais e mudanças nas formas de (inter)agir no mundo material (prática social). Nesse contexto, cabe destacar o olhar crítico que a professora Isaura projeta sobre uma crescente e preocupante "ameaça universal": a vulnerabilidade das crianças e dos adolescentes ao abuso sexual⁵⁶.

Cabe destacar que o enfrentamento da violência sexual infantil passa necessariamente pela implantação de políticas públicas, criação de ambientes acolhedores e inclusivos (família, escola, igreja etc.) e ações educacionais preventivas que explorem temas ligados ao conhecimento do corpo, desenvolvimento socioafetivo (sexualidade), questões culturais de gênero e, em especial, as relacionadas aos padrões de feminilidade e masculinidade. Essas informações evidenciam o papel indispensável da escola e dos professores no combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, conforme evidenciado no excerto selecionado.

No movimento de reflexão evidenciado na narrativa a professora Isaura busca acionar o *pensar*, o *sentir* e o *fazer* na prática docente, através da interação intencional na situação de trabalho, potencializando a formação experiencial que se encaminha na direção do exercício protagonista e alteritário do ofício da profissão docente. E como argumenta Nóvoa (2013, p.

⁵⁶ Segundo boletim epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde, entre 2011 e 2017, o Brasil teve um aumento de 83% nas notificações gerais de violência o abuso sexual infantil, considerado problema de saúde pública e violação dos direitos humanos, que gera graves consequências nos âmbitos individual e social. Os dados revelam que a maioria das ocorrências ocorre nos espaços doméstico, familiar e escolar e que os agressores são pessoas do convívio das vítimas, geralmente **familiares**.

17, grifos do autor), o processo identitário dos professores passa necessariamente pela capacidade de exercerem com autonomia a atividade docente. Em suas palavras: “[...] A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. Nesse sentido, o referido autor observa que é fundamental que os professores se apropriem dos saberes que produzem e trabalhem-nos do ponto de vista teórico e conceitual.

Uma marca discursiva importante evidenciada na narrativa de Isaura é a representação de *atores sociais* nos eventos (FAIRCLOUGH, 2003). Ao colocar o aluno em cena, como protagonista, a professora se posiciona ideologicamente e constrói discursivamente representações favoráveis ao estabelecimento de relações sociais mais dialógicas e produtivas, se contrapondo às práticas tradicionais de ensino (FREIRE, 2015). Em suma, o movimento de reflexão realizado por Isaura revela um exercício de comprometimento com o contexto escolar e cuidado com o outro (aluno), evidenciados no estabelecimento de relações sociais dialógicas e democráticas, que contribuem para instaurar um posicionamento ético face ao aluno e um ambiente de respeito e colaboração na prática particular. Assim, a colaboradora assegura discursivamente a existência de espaços legítimos de construção do sentido de emancipação individual e coletiva, com vistas à superação dos obstáculos para o alcance das mudanças sociais (FAIRCLOUGH, 2016), princípio que orienta a proposta da ADC.

Esse posicionamento engajado de Isaura expressa, através principalmente de verbos no gerúndio (entendendo, olhando) e infinitivo (ver, poder, entender), evidencia a constituição de um *ethos* de humanidade e solidadriedade, porque aparece não apenas como uma professora que está interessada em ensinar os conteúdos escolares, mas se solidariza com a necessidade do outro, tendo em vista sua preocupação em desenvolver uma prática docente relacionada diretamente com o melhor aproveitamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, de forma contínua e permanente. Também se solidariza com a necessidade de seus colegas de profissão ao compartilhar seus saberes e os modos utilizados para conduzir situações desafiadoras no cotidiano escolar. Essas crenças e valores atravessam a atividade material no que diz respeito ao modo como a professora realiza o exercício da sua prática docente, com propostas de ações “desencaixadas”, voltadas para o enfrentamento de problemas complexos da vida escolar, que se aproximam de um modelo reflexivo e crítico (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; GIROUX, 1999).

Os discursos foram produzidos em espaços diferentes, mas em contextos sócio-históricos semelhantes, fato que os legitimam como práticas discursivas de sujeitos singulares que apresentam trajetórias de vida similares, possibilitando, assim, a emergência de um *ethos*

coletivo. Assim, em linhas gerais, podemos dizer que a análise das narrativas das colaboradoras sobre a forma de inserção na profissão docente evidencia que as histórias de vida da maioria das egressas do Parfor/UFPI se entrelaçam a configurações familiares e subjetivas relacionadas à necessidade de trabalhar muito cedo para garantir o sustento e a sobrevivência da família e, circunstancialmente, pela carência de pessoas com um grau de instrução mais elevado nas localidades onde moravam. À exceção de Beth, o ingresso na docência não foi necessariamente almejado pelas colaboradoras, mas condicionado pelas variáveis contextuais e marcado por dificuldades de toda ordem, revelando a recorrência de um *ethos* dito de sofredora, sinalizado nos relatos de Antonieta, Socorro, Antonia, Deuzinete, Isaura, Ghelba e Leila, respectivamente: **“A princípio não era o que eu tinha pensado de ser na vida, mas surgiu a oportunidade e eu ingressei [...] a gente enfrentava muita dificuldade [...] lá eu sozinha, horas que eu me sentia desamparada, mas mesmo assim eu não desisti, eu continuei, persisti”**; **“eu não escolhi ser professora, acho que a profissão me escolheu, me pegou de ser professora. A necessidade também levou a isso”**; **“no início, eu não queria”**; **“não tive escolha não... A falta de oportunidade, aí a oportunidade que surgiu pra mim foi entrar na sala de aula”**; **“na verdade, eu não escolhi”**; **“realmente, inicialmente foi a necessidade. A família carente, minha mãe... nunca tive a presença do meu pai”**; **“Na verdade não foi escolha. Assim, eu não pude nem escolher. Eu sou filha de pais pobres, meu pai é agricultor, minha mãe também”**. Diante desse contexto, o *ethos* mostrado é de persistência e determinação, visto que, ante todas as dificuldades narradas, percebemos que houve da parte da maioria das colaboradoras, persistência, superação, envolvimento, compromisso e dedicação à profissão docente. Salvo, no caso de Antonieta, que sinaliza um *ethos* de persistência e determinação através de referências diretas (**“mas mesmo assim eu não desisti, eu continuei, persisti”**), estando, portanto, no domínio do explícito (*ethos* dito).

As colaboradoras assumem, a partir do que propõe Fairclough (2016), um *ethos* de seriedade, demonstrando firmeza e segurança no que dizem a respeito aos motivos do ingresso na carreira docente. A despeito dos motivos do ingresso no magistério, as marcas discursivas encontradas nos textos enunciam que as egressas se percebem e se reconhecem professoras, como ilustrado nas narrativas de Deuzinete, Socorro e Antonia: **“[...] mas nunca, em nenhum momento eu deixei de ter as minhas responsabilidades e meu compromisso com minha sala de aula, nunca. Sou bem sincera”**; **“[...] então daí eu já senti que era isso que eu queria. Não, é isso mesmo que eu quero, é ser professora mesmo”**; **“E gostei. Eu gostei de, sei lá, trabalhando como professora pra eles. Aí foi passando um ano, dois**

anos, três anos...”. Além dessas formas de manifestação discursiva, a entonação firme no dizer das colaboradoras, lançada no âmbito discursivo, fez emergir a figura do fiador, entendida, segundo Fairclough (2016), como aquela que deriva da representação do corpo (corporalidade) do enunciador efetivo, que é construída no âmbito do discurso, indicando um elevado grau de afinidade e comprometimento do enunciador com o enunciado (*modalidade*).

Nas sequências discursivas analisadas, esse modo de sentir e perceber a docência é materializado em *declarações avaliativas (avaliação)*, que são maneiras (explícitas ou implícitas) pelas quais os autores se comprometem com valores (FAIRCLOUGH, 2004). Ao narrarem sobre o processo de escolha profissional as egressas utilizam *afirmações avaliativas*, utilizando atributo como elemento avaliativo (adjetivo) e advérbio avaliativo (**“bom”**; **“muito”**). Usam também *avaliações afetivas*, isto é, declarações com processos mentais afetivos, que envolvem eventos psicológicos (reflexões, sentimentos e percepções) e marcam explicitamente a avaliação como sendo do autor (FAIRCLOUGH, 2004; VIEIRA; RESENDE, 2016), como por exemplo: **“e gostei”**; **“gosto muito do que eu faço”**; **“sou muito feliz em ser professora, muito mesmo”**. Lançam mão, ainda, da modalidade categórica com marcador da modalidade com o pronome da primeira pessoa do singular e o tempo verbal no presente do indicativo (**“eu já senti que era isso que eu queria”**; **“é isso mesmo que eu quero, é ser professora mesmo”**; **“hoje eu gosto do que eu faço”**; **“aprendi a gostar, hoje eu gosto do que eu faço, eu gosto muito do que eu faço, eu me dedico o máximo que eu posso”**; **“[...] eu ganhei o gosto pelo magistério”**), que comprometem o narrador com o valor de verdade subjacente aos seus textos, indicando um alto nível de comprometimento com a verdade por parte do enunciador (FAIRCLOUGH, 2016).

Em síntese, as regularidades discursivas identificadas no modo de dizer das egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI evidenciam representações do ser e fazer docente relacionadas com uma avaliação positiva da profissão escolhida. As suas narrativas em relação à motivação na escolha da profissão reforça a tese defendida por Tardif (2014, p. 14, grifo do autor) de que o saber dos professores é um saber social “por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. Ou seja, o ofício do professor é construído ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar a pluralidade de situações educativas que o ambiente de trabalho proporciona, sugerindo uma unidade entre formação e o exercício do trabalho docente, temática que será explorada na próxima seção.



SEÇÃO 5
O PONTO DE CHEGADA...
O PARFOR NA PRÁTICA:
SENTIDOS E EFEITOS DA FORMAÇÃO NO CURSO
DE PEDAGOGIA

SEÇÃO 5 - O PONTO DE CHEGADA...

O PARFOR NA PRÁTICA: SENTIDOS E EFEITOS DA FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

O foco de interesse deste trabalho é a formação inicial de professores em exercício na Educação Básica ofertada no curso de Pedagogia através do Parfor no contexto da UFPI. Entendemos, com base em Giroux e Simon (1995, 1997), que os programas de formação de professores podem desempenhar um papel relevante no desenvolvimento de profissionais comprometidos com a construção de uma escola responsiva à necessidade da formação de cidadãos ativos, autoconfiantes, organizados e fortalecidos em torno da construção de uma sociedade democrática e cidadania crítica. Adotando essa perspectiva e tendo como horizonte a escola como centro de aprendizagens e de propósitos democráticos, defendemos que as condições para democratizar os espaços escolares em proveito da autorização de estudantes e professores devem começar nas faculdades de educação por meio da reconstrução dos programas de formação de professores à luz de uma perspectiva de educação emancipatória.

A partir dessas considerações, construímos esta seção com base na etapa dois da abordagem crítico-explanatória da ADC (*identificação de obstáculos a serem superados*), mas desta feita com foco na *análise da prática particular* e na *análise do discurso*, e também na etapa três (*investigação da função do problema na prática*), em articulação com dois contextos da ACP: o *contexto da prática* e o *contexto de efeitos e resultados*. Concentramos-nos na análise de aspectos específicos da prática particular para o mapeamento de conexões dialéticas entre o discurso e os demais momentos da prática social, a fim de, em conjunto com a análise da conjuntura realizada na terceira seção, procurar compreender a relação da formação desenvolvida no Parfor/UFPI com a ressignificação da prática docente de egressas do curso de Pedagogia. Esclarecemos que o termo prática particular, neste trabalho, refere-se à prática específica de formação docente desenvolvida no curso de Pedagogia presencial ofertado na UFPI, no âmbito do Parfor.

Em consonância com o pensamento de Goodson (2013a, 2013b) e Sacristán (1998a, 1998b, 2013a, 2013b, 2013c, 2014), entendemos que as relações de poder se manifestam inicialmente no currículo proposto (escrito) e, portanto, evidenciá-las é o caminho para compreender o currículo praticado (em ação). A par dessa compreensão sentimos necessidade de resgatar o processo de produção da proposta pedagógica do curso de Pedagogia ofertado pelo Parfor na UFPI, enfatizando as principais marcas curriculares que orientam os itinerários formativos. Desse modo, na primeira parte desta seção, analisamos o discurso da formação e prática docente materializado no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), de modo articulado com

as diretrizes da Resolução CNE/CP Nº 1/2006 e do Decreto Nº 6.755/2009, visando compreender o seu processo de construção, as articulações necessárias e as negociações possíveis no âmbito da IES, assim como os consensos e dissensos face à aprovação e desdobramento do projeto pedagógico. Procuramos desvelar a perspectiva de formação (explícita ou implícita) que orienta o projeto formativo, os aspectos da formação docente que são priorizados e preteridos e o modo como os sujeitos (coordenadores, professores formadores e cursistas etc.) são posicionados nesse processo, tendo em vista suas potencialidades para gerar mudanças significativas no campo da formação docente e do ensino.

Considerando que um dos pressupostos básicos de análises discursivas críticas é a interdisciplinaridade, a ADC faircloughiana abre possibilidades de interconexão com recursos teóricos e analíticos em várias áreas (FAIRCLOUGH, 2004). Desse modo, a análise sociodiscursiva do texto do projeto de curso foi organizada com base em eixos temáticos, definidos a partir de uma incursão sobre trabalhos de investigadores e especialistas credenciados na área da formação de professores, das ciências da educação e da Didática, que, apesar da sua heterogeneidade, criaram e difundiram, no cenário mundial, conceitos, princípios e linguagens recorrentes para pensar a profissão docente e seus problemas, constituindo aquilo que Nóvoa (2011) tem designado de consenso discursivo.

Esses princípios, atualmente, bastante consensuais entre os pesquisadores brasileiros evidenciam, segundo o supramencionado autor, a necessidade de construir políticas de valorização da profissão docente e o redirecionamento da formação e da prática dos professores e orientam para a construção de alternativas teórico-metodológicas que possam ajudar a superar muitos dos dilemas atuais. Como a análise do discurso não está necessariamente presa ao formato ou à dimensão do texto, mas à sua discursividade, os enunciados apresentam extensão variada. Assim, com base na leitura prévia da matriz curricular do curso, priorizamos cinco temas que indicam possibilidade de transgressão⁵⁷ na formação de professores da Educação Básica: *unidade teoria e prática, conteúdos e metodologias específicas, ações integradoras e interdisciplinares, valorização da postura investigativa, articulação entre universidade e escola*. A análise linguístico-discursiva foi empreendida a partir de três categorias: *intertextualidade* (significado acional), *interdiscursividade* e *representação de atores sociais* (significado representacional),

⁵⁷ A expressão “transgressão” é aqui utilizada para identificar enunciados do PPC que de algum modo sugerem rompimento com a lógica tradicional e conservadora da formação inicial de professores da Educação Básica (GIROUX, 1997a; PEDROSO *et al.*, 2019).

evidenciando estratégias típicas de construção simbólica que operacionalizam modos de operação ideológica, segundo Tompson (2011, 2014), em busca de conexões dialéticas entre mecanismos discursivos e a questão social em foco relacionada aos sentidos e efeitos da formação na prática docente de egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI.

Compreendemos, inspiradas em Escudeiro e Trillo (2017) e Flores (2014), que a ação efetiva da formação inicial depende da natureza, do modelo e da estrutura do curso, das concepções de professor subjacentes aos cursos de formação, quer no currículo explícito, quer no currículo oculto, e ainda das crenças e das perspectivas pessoais que os cursistas trazem consigo. Entendemos também que as fragilidades de uma proposta curricular podem ser revisitadas na implementação do currículo, conforme afirmam Pedroso *et al.* (2019). Por isso, na segunda parte desta seção trazemos as análises do discurso de egressas do curso de Pedagogia, a fim de evidenciar suas interpretações sobre os efeitos da formação de professores ofertada pelo Parfor na UFPI, no sentido da ressignificação da prática docente.

Na perspectiva da ADC faircloughiana, as práticas de formação docente integram as práticas sociais, historicamente situadas, em que (inter)agimos, estabelecendo relações sociais em um mundo material concreto, representamos e identificamos o mundo, as pessoas e a nós mesmos(as) e a outrem pela linguagem, e, por isso, podem contribuir para instaurar, reproduzir e/ou superar relações assimétricas de poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1995; RAMALHO, 2012). É sob essa ótica que analisamos a interpretação de egressas sobre os sentidos e efeitos da formação ofertada no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, que será apresentada na segunda parte da seção. A análise crítico-discursiva das narrativas selecionadas da entrevista reflexiva das colaboradoras foi realizada a partir das categorias linguísticas *intertextualidade* (significado acional); *interdiscursividade* e *representação de atores sociais* (significado representacional); *avaliação, modalidade, ethos* e *metáfora* (significado identificacional), e das representações ideológicas (TOMPSON, 2011, 2014) veiculadas nas aloções das colaboradoras (*legitimação/racionalização, legitimação/narrativização* e *dissimulação/eufemização*), em articulação com as construções teóricas da Pedagogia Crítico Radical.

5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFPI: DO(S) CONTEXTO(S) DE (RE)PRODUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

A educação está inextricavelmente ligada a um sistema político que é parte integrante de uma estrutura social mais ampla. Desse modo, numa sociedade com marcas profundas de desigualdade, como a nossa, as finalidades educativas resultam de uma relação de forças entre

grupos sociais antagônicos com interesses conflitantes e repercutem em concepções e formatos de formação de professores. Nessa perspectiva, Giroux e Simon (1997) afirmam que os educadores que se dispõem a (re)pensar a escolarização contemporânea devem iniciar indagando sobre a abordagem programática do ensino acadêmico desejável para articular tal revisão e com quem estes esforços estariam aliados. “Isto é especialmente importante a fim de que os educadores considerem o que terá que ser levado em conta na formulação das práticas de ensino e organização que poderiam opor-se ao discurso e ideologia dominante” (GIROUX; SIMON, 1997, p. 166). É preciso, pois, pensar uma ação educativa contra-hegemônica, isto é, o desenvolvimento de uma nova formação acadêmica que sustente o que esses autores chamam de construção de uma política cultural.

Seguindo essa a mesma linha de pensamento, Libâneo (2011a, 2011b, 2017) adverte que as investigações atinentes à formação devem iniciar interrogando os interesses por trás das propostas educacionais. E nos termos de Franco (2011a, 2011b, 2012, 2017), toda projeção de intervenção no social deve ser mediada por perguntas que garantem a eticidade da ação: por que e para quem a intervenção? Também consideramos oportuno trazer para essa discussão a contribuição de Almeida e Pimenta (2011, p. 22, grifos das autoras) que defendem a criação de uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação na universidade que leve em consideração:

[...] o direito do acesso a uma *formação* que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do *pensamento autônomo*, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita *interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente*; que enseje a *resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa)*; que *confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões inter e transdisciplinares* sobre os fenômenos e aponte e possibilite a *solução de problemas sociais* (ensinar com extensão).

Este argumento coaduna-se com uma perspectiva emancipatória de formação docente que possibilita aos professores uma atuação crítica e competente, ética e socialmente comprometida com o percurso formativo dos estudantes, tendo em vista a superação das desigualdades sociais que ainda imperam na nossa sociedade. Nessa perspectiva, o projeto pedagógico, que é o documento norteador das ações a serem desenvolvidas no curso de modo a concretizar a política educacional da instituição, deve pautar-se por uma visão de mundo

fundada numa racionalidade ética. Deve, portanto, ser construído a partir do diálogo, definido no coletivo do grupo de professores e da equipe pedagógica e vivenciado no cotidiano das práticas pedagógicas.

O processo de elaboração do PPC nas IES é uma iniciativa relativamente recente no contexto da educação brasileira. Surge articulado ao movimento de mudanças educacionais iniciado em meados da década de 1980 com o declínio da ditadura militar, prolongando-se ao longo da década de 1990, até a sua legalização através da LDB nº 9.394/96, que estabelece no seu art. 12, inciso I: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de [...] elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]” (BRASIL, 1996). Este preceito legal está ancorado na ideia de que uma das principais atribuições das instituições de ensino é refletir sobre a intencionalidade do ato educativo.

O processo de construção do PPC é dinâmico e exige comprometimento e esforço coletivo. Como observa Veiga (1998), a legitimidade de um projeto pedagógico está diretamente relacionada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com a proposta educacional da instituição. Não se resume, portanto, à elaboração escrita de um documento para cumprir uma formalidade que em muito pouco contribui para mudar a realidade de um curso face às novas exigências impostas pela sociedade à organização do trabalho educativo.

Na UFPI, o projeto do curso de Pedagogia aberto à demanda social foi elaborado em conformidade com as DCNs de 2006 e, ao longo dos seus 46 anos de criação, já passou por várias reformulações e diversos ajustes curriculares, em consequência dos determinantes de políticas educacionais de âmbito nacional, por sua vez, ancoradas em políticas dos grandes centros mundiais (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A última reformulação ocorreu em 2018, por força das determinações da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O processo de discussão e debate sobre a reformulação curricular iniciou em 2016 e foi intensificado em 2017, por meio do Fórum das Licenciaturas (FORLIC), presidido pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG) e pela Coordenação de Currículo, cuja composição agrega os coordenadores dos cursos de licenciatura da UFPI.

No âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia, as discussões aconteceram por intermédio dos professores que integram o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Centro de

Ciências da Educação (CCE) e o Colegiado do Curso de Pedagogia que tem em sua composição professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), bem como representante do Centro Acadêmico (CA) de Pedagogia. O curso elege como áreas de formação a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão Educacional (PPC PEDAGOGIA, UFPI, 2018).

No contexto do Parfor, a primeira turma do curso de Pedagogia da UFPI foi implantada em 05 de julho de 2010, no município de Picos. O PPC foi elaborado em 2010, em consonância com a Resolução CNE/CP Nº 1/2006 e a legislação específica do Programa, notadamente o Decreto Nº 6.755/2009 e a Portaria Normativa Nº 9/2009, e está alinhado ao PPC do curso de Pedagogia da UFPI destinado à demanda social, vigente à época⁵⁸, ofertado no campus de Teresina, resguardadas as especificidades metodológicas em virtude da clientela específica do Parfor. Contudo, sua aprovação só ocorreu no ano seguinte, através da Resolução Nº 061 de 28 de fevereiro de 2011, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da UFPI.

A dinâmica de elaboração do PPC de Pedagogia do Parfor contou com a assessoria da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação através da Coordenação de Currículo e envolveu a equipe da coordenação do Programa. No entanto, a proposta não foi pensada, apreciada e votada nos órgãos colegiados do CCE, seguindo, assim, na contramão dos trâmites institucionais e das recomendações de Veiga (1998, p. 11), que concebe o projeto pedagógico como expressão de anseios e expectativas de um grupo, que “nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem”. O projeto de curso é espaço de profunda reflexão sobre as finalidades da ação educativa e de explicitação dos caminhos, estratégias e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo, constituindo-se em compromisso político e pedagógico do coletivo. Portanto, resulta de reflexão e investigação.

Em pesquisa recente, Pedroso *et al.* (2011, p. 29) ao analisar matrizes curriculares de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo procurando indícios de inovação na formação de professores polivalentes, explicitou o conceito de projeto de um curso inovador como sendo aquele que é construído no interior das instituições, “de maneira democrática, no qual se pressupõe que os ‘sujeitos do processo inovador são protagonistas das experiências – de forma coletiva – em todos os momentos do processo: ‘desde sua concepção até a análise dos

⁵⁸ O projeto do curso de Pedagogia do parfor ainda não foi reformulado para atender as diretrizes da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, recentemente revogada pela Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019.

resultados' [...]". Assim, o processo de produção do projeto de curso é um importante momento de formação dos atores envolvidos porque oferece possibilidades de construir conhecimentos amparados por concepções teóricas sólidas e de solucionar problemas. Por isso, o PPC é um instrumento indispensável de ação e transformação e requer o envolvimento do coletivo do curso na sua construção, execução e avaliação.

Quando não apreciada a elaboração de uma proposta curricular, a tendência é aceitá-la como um pressuposto, afirma Goodson (2013a, 2013b). E se reproduzida acriticamente, uma perspectiva de mundo material particular (educação/formação docente) como se fosse a única possível, legítima e aceitável, contribui para sustentar desigualdades, pois, como visto, a universalização de representações particulares destaca-se como importante instrumento de lutas hegemônicas (TOMPSON, 2011, 2014). Nesse sentido, é possível afirmar que as instituições por meio da escrita de textos (documentos) podem também manter, fortalecer ou superar ações coercivas e modeladoras de comportamentos, evidenciando-se claramente a relação entre discurso e poder. E, como destacado, a ADC se interessa exatamente por investigações que relacionam o uso da linguagem a contextos situados que envolvem o poder, razão pela qual é um referencial teórico-metodológico deste trabalho investigativo.

Embora os documentos oficiais sejam por si próprios modeladores de práticas, é preciso considerar que eles também são produzidos em um contexto sócio-histórico e envolvem discursos na sua elaboração. São gêneros discursivos que revelam parcialmente o contexto em que foram produzidos, não podendo ser tomados unilateralmente, porquanto a análise requer que o investigador tenha presentes não apenas elementos de análise linguística, mas também de corte sociológico (VIEIRA; RESENDE, 2016).

Assim sendo, é oportuno ressaltar que como todo saber o projeto de um curso é construído numa arena de possibilidades históricas e culturais, dentro de condições reais que organizam a sua situação social (BALL, 1994; GIROUX; SIMON, 1995, 1997) e resulta da coordenação de esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a implantação dos cursos do Parfor em caráter emergencial e a exiguidade dos prazos estabelecidos pelo órgão de fomento do Programa, acabaram acelerando o processo de construção dos projetos pedagógicos dos cursos implantados, o que inviabilizou um diálogo mais fecundo, tanto no âmbito da CAPES quanto no interior das IES que ofertam o Programa.

Com efeito, no momento de revisão curricular, por força das determinações das novas disposições legais, o projeto do curso de Pedagogia há que ser discutido juntamente com o coletivo do Parfor e os professores dos cursos de oferta regular, através das instâncias

colegiadas da instituição, garantindo, assim, a circulação de sentidos e o envolvimento de todos na sua reorganização e recriação cotidiana, tendo em vista o que Franco (2012, p. 164) chama de “insustentável leveza das práticas pedagógicas”, decorrente das transformações inexoráveis do conjunto de práticas sociais, das quais a educação é uma delas.

Outro aspecto da elaboração do projeto de curso de Pedagogia do Parfor/UFPI que consideramos importante destacar pela relação direta com a possibilidade de mudanças na prática docente, diz respeito à articulação da equipe de sistematização em torno de um projeto pedagógico único para os cursos abertos à demanda social e do Parfor, resguardadas as especificidades metodológicas de um curso destinado à formação de professores em exercício. O Decreto Nº 6.755/2009 propõe que as ações formativas deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. Nos artigos 10 e 11, especificamente, o documento estabelece que a CAPES fomentará projetos pedagógicos inovadores, com novos desenhos curriculares ou percursos formativos dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes em exercício na rede pública básica.

As propostas contidas no dispositivo legal supracitado procuram encaminhar alguns dos problemas já apontados há muito tempo pelas pesquisas realizadas no contexto brasileiro sobre o processo de formação de professores, cabendo destacar entre os listados por Gatti e Barretto (2009, p. 53) a necessidade de: “[...] dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades”. Assim, é possível afirmar que os preceitos do decreto presidencial buscam romper com estruturas tradicionais de formação de professores, mobilizando os instituídos já cristalizados, nos termos de Fairclough (2004) e Foucault (1998, 2014), em direção a uma mudança nas ações educativas, notadamente nas práticas formativas.

Entretanto, a equipe da coordenadoria de ensino e currículo foi firme na defesa da hegemonia de um discurso de formação de professores na instituição, ainda que os cursos do Parfor sejam oferecidos numa modalidade diferente daquela para a qual o projeto institucional foi pensado, com o argumento de que não se justifica a existência de mais de uma proposta de um mesmo curso na IES, numa mesma unidade acadêmica. Há um entendimento no âmbito dessas coordenações de que os cursos do Parfor devem manter a mesma estrutura curricular dos cursos extensivos correspondentes, levando em conta, por exemplo, a viabilidade de mobilidade estudantil interna e o desempenho satisfatório dos cursistas no Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes (ENADE) que é pautado no currículo dos cursos abertos à demanda social. Essas representações que ainda encontram-se fortemente impregnadas nas instituições são legados dos modelos hegemônicos de formação de professores que historicamente têm sido instituídos nos espaços formativos, como visto na segunda seção desta tese.

Em vista disso, considerando que a visão de educação (e, portanto, do seu campo científico: a Pedagogia), de formação e docência subjacente ao currículo, do qual o PPC é um componente importante, é um dos elementos centrais de análise da formação de professores (FLORES, 2014), importa destacar que neste trabalho a Pedagogia é entendida como um campo de conhecimento que estuda a prática educativa que se realiza concretamente na sociedade (ciência prática) e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (práxis educacional). Pedagogia é, pois, teoria e prática da educação. Ou melhor, é uma ciência prática da e para a práxis educativa (FRANCO, 2016, 2017; FREIRE, 2015; PIMENTA, 1998). A prática educativa é aqui concebida, à luz do pensamento de Franco (2012), como um processo formativo amplo que ocorre nas várias instituições sociais, enquanto a prática pedagógica refere-se ao conjunto de ações organizadas nos diferentes contextos sociais (escolares ou não) intencionando o atendimento das expectativas educacionais de indivíduos e grupos com a participação de todos os atores envolvidos. As práticas pedagógicas transcendem as salas de aula. Elas fundamentam as práticas docentes, dando-lhes sentido e direção. Práticas pedagógicas e práticas docentes são práticas inter-relacionadas, mas conceitualmente distintas.

Trazemos esse esclarecimento para concordar com Libâneo e Pimenta (2011) que restringir a ação pedagógica à docência é incorrer num equívoco lógico-conceitual, já que estreita o conceito de Pedagogia. Nas palavras desses autores: “[...] A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos” (p. 33). Sendo assim, não faz sentido o reducionismo da ação pedagógica à atividade docente, ainda que esta possa vir a ser uma prática pedagógica.

Nesse ponto de vista fica explícita a defesa a favor de um curso específico de Pedagogia para formar o pedagogo *stricto sensu*, profissional preparado para atuar nos diferentes contextos sociais, escolares ou não, distinto do curso de formação de professores. A interpretação de Libâneo e Pimenta (2011) é que o curso de Pedagogia, a partir da legislação vigente e por força desta, é obrigado a considerar que o pedagogo é o professor, ou de

educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental. Os referidos autores argumentam que tal como funciona atualmente, o curso de Pedagogia oferece uma formação aligeirada e fragmentária, comprometendo a qualidade do ensino.

Essa visão reducionista da docência, fundada na perspectiva instrumental, tem gerado problemas nos resultados do ensino e do processo formativo dos professores, uma vez que reforça a noção de docência como tarefa simples, que se realiza através da reprodução de ações mecânicas desprovidas de reflexão, e, por isso, passível de ser alcançada com poucos recursos e baixos salários, concorrendo para a desvalorização da profissão docente, como alerta Franco (2011, 2012).

Como toda prática social, a educação não é neutra. É prática social e histórica, por isso, instável, que se transforma na e pela ação dos homens em relação (PIMENTA, 1998). Como tal, a educação é determinada por práticas materiais e ideológicas que incorporam uma multiplicidade de contradições e disputas dentro de relações assimétricas de poder que definem as realidades vivenciadas das várias sociedades, como lembra Foucault (1998, 2014). Daí porque o ato de educar é sempre imbuído de intencionalidades, na medida em que exige tomada de decisão sobre concepção de educação, articulada a uma visão de homem e a um projeto de sociedade. O ato de educar é, portanto, um ato político porque visa à formação humana, o que implica definição de finalidades (por que, para que, o que e como ensinar), escolhas de valores, crenças e compromissos éticos (FREIRE, 2015).

Com isso queremos dizer que devido ao caráter intencional e político da prática educativa, cabe pensar em razão de quais circunstâncias históricas e contextuais da educação brasileira foi acatado o argumento de que a docência deve ser a base da formação de todo educador. Para além do desconhecimento de alguns legisladores que estruturaram as diretrizes para o curso de Pedagogia em relação às diferenças e articulações entre Pedagogia e docência, talvez um breve resgate da história dos vinte e um anos de ditadura militar no Brasil e o seu impacto político e social em várias áreas, notadamente na educação, possa desvelar regimes de verdade de que fala Foucault (1998, 2014) e nos ajudar a entender o desdobramento das vicissitudes do curso de Pedagogia na sociedade brasileira nos últimos vinte anos. Entretanto, resta a esperança de que, como a história nunca é predeterminada, mas construída nas relações sociais (GIROUX, 1997), há sempre um espaço para a resistência; há sempre um espaço para a “liberdade gazeteira das práticas”, isto é, para as invenções do cotidiano, conforme Certeau (2014). Há sempre uma possibilidade de (des)construção da realidade, pois a história é mutável.

Por isso, cabe problematizar: quais são os interesses ocultos (reais interesses) por detrás do estreitamento dessa concepção de Pedagogia? A quem interessa o discurso que dissimula a situação real, que distorce e oculta as raízes econômicas, políticas, sociais que estão na base dos problemas educacionais brasileiros? A serviço de qual projeto político de sociedade está esse discurso: da democracia (que protege e assegura os direitos humanos fundamentais) ou do neoliberalismo (que exclui a educação do campo social e político, integrando-a no mercado)? A favor de qual proposta educacional estão esses interesses: de uma que protege e assegura o direito de todos a uma educação que prepara para o exercício da cidadania (uma educação transformadora) ou de uma educação que reduz as questões educacionais aos problemas administrativos e técnicos que serve para estabelecer e sustentar relações sistematicamente assimétricas de poder? No cerne desses questionamentos está a certificação de que o conhecimento, a ideologia e a escolarização estão inter-relacionados.

Entendemos que estas considerações em torno do estatuto da educação são fundamentais para se evitar o afunilamento do conceito de Pedagogia que deturpa a complexidade das práticas pedagógicas, apequena e altera a identidade desse campo teórico e incorre na superficialização da formação docente, reduzindo-a ao treinamento de habilidades e competências com base no entendimento de que a prática do professor fica restringida a mera transmissão de conteúdos. As DCNs para o curso de Pedagogia, promulgadas em 2006, não conseguiram atender as posições antagônicas desses desacordos e consagrou a sua centralidade na formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, ampliou o campo de atuação profissional para o licenciado em Pedagogia para a área da gestão educacional englobando espaços não escolares, nos termos do seu artigo 4º, o que, segundo Gatti *et al.* (2019), deixa a identidade desse curso ainda problemática, uma vez que essa formação implica amplo espectro curricular, capacidades e saberes múltiplos.

Mas, esta é uma questão complexa e polêmica e, considerando que o conteúdo desses desacordos já é amplamente conhecido, que já existe uma vasta publicação internacional e nacional que discute a construção da subjetividade pedagógica, e em função das finalidades e dos limites deste trabalho, não adentraremos na discussão sobre o estatuto de cientificidade da Pedagogia e recomendamos ao leitor que deseje ampliar o debate consulte às fontes destacadas neste trabalho. Por isso, saímos do campo dos dissensos e retomamos à questão mais específica, mas não menos inquietante, decorrente da unificação dos projetos pedagógicos, conforme mencionado anteriormente.

Os projetos pedagógicos dos dois cursos, Parfor e extensivo, têm um núcleo comum idêntico, os mesmos componentes curriculares e carga horária compatível. Entretanto, a formação oferecida no curso do Parfor é voltada para professores que estão no exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de Educação Básica, diferenciando-se, portanto, do curso de oferta regular que é voltado para um público que não necessariamente exerce a docência, e cuja organização curricular abrange também a formação de técnicos em gestão educacional.

Considerando a especificidade de um curso de formação de professores que já exercem a docência, convém perguntar: o projeto pedagógico dos cursos do Parfor pode ter uma mesma organização curricular de um curso aberto à demanda social? Apenas a adequação metodológica garante a especificidade do curso? E se assim for, o PPC de Pedagogia do Parfor na UFPI, da forma como é organizado, responde às necessidades dos professores cursistas? Qual a perspectiva de escolarização, docência, formação e prática subjacente à abordagem programática do PPC? A estruturação programática articula-se com uma perspectiva emancipatória de formação de professores? Estas interrogações ajudam a problematizar a coerência e consistência de programas e cursos de formação de professores e sugeriram a revisitação do PPC de Pedagogia do ParforUFPI em busca de enunciados discursivos que constroem representações (discursos) particulares da formação docente materializada na proposta pedagógica do curso, considerando que, segundo Chourialaki e Fairclough (1999), são nos enunciados que o discurso se estabelece.

Conforme dito na segunda seção, na perspectiva relacional/dialética da ADC britânica textos são materializações discursivas situadas, que envolvem, além de discurso, pessoas em (inter)ação no mundo material. Por isso, textos “constituem crenças, valores, formas de ação e interação, relações sociais, mundo material, e, ao mesmo tempo, são constituídos por esses outros momentos de práticas sociais” (VIEIRA; RAMALHO, 2016, p. 103). Nos termos da pesquisa realizada, esta abordagem de textos possibilitou investigar discursos particulares articulados em textos oficiais (representação) que podem ser legitimados no (sub)gênero documentos pedagógicos (ação/relação), em determinadas práticas, e inculcados em *estilos* de vida projetados na imagem do(a) professor(a) em formação (identificação).

5.1.1 Discursos sobre formação e prática docente anunciados no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI: reinterpretando o projeto pedagógico

Reiteramos que o fenômeno educativo é aqui compreendido como produção social, política e cultural e dialoga com uma perspectiva emancipatória de formação de professores,

com vistas à superação das desigualdades sociais que ainda imperam na sociedade brasileira. Para se entender a formação docente enquanto produção cultural faz-se necessário compreender que este processo “funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (BALL, 2006, p.18), não devendo, portanto, ser tomada como um objeto de análise independente de seus contextos relacionais. Por isso, a análise do PPC de Pedagogia foi empreendida em consonância com os principais documentos oficiais que trazem as diretrizes da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em particular com o texto da Resolução CNE/CP Nº 1/2006 e com o Decreto Nº 6.755/2009, vigente no período da elaboração do projeto do curso de Pedagogia do Parfor.

A (re)leitura do PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI mostrou que nas poucas linhas dos dois parágrafos da justificativa, os argumentos sobre a necessidade social e institucional da implantação do curso de Pedagogia do Parfor ficam reduzidos ao reconhecimento da importância da adesão da UFPI ao Parfor em função da carência de docentes com formação específica para atuarem na Educação Básica, sem, no entanto, problematizar os inúmeros aspectos envolvidos na relação educação, escola e sociedade, a exemplo dos indicadores apresentados na terceira seção desta tese.

Um aspecto central em análises crítico-discursivas é que a descrição e a avaliação não são atividades estanques, como ocorre, por exemplo, neste trecho retirado do texto construído para justificar a adesão da UFPI ao Programa: “O que por si justifica a adesão da UFPI ao [...] PARFOR” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 8). À luz da ADC britânica, estes argumentos quando estagnados podem fortalecer a ideia de um PPC posto como imposição de mudanças por agentes externos, a fim de justificar mudanças internas, caracterizando-se, portanto, como um discurso autoritário que se evidencia no cerne do próprio enunciado, na sua intencionalidade e na recorrência discursiva (FAIRCLOUGH, 2004). E como destacamos no início desta seção, para ser legítimo, um projeto de curso deve ser assumido, construído e avaliado coletivamente nas dimensões pedagógicas e político-administrativas (GOODSON, 2008, 2013a, 2013b, 2015; SACRISTÁN, 1998a, 1998b, 2013a, 2013b, 2013c; VEIGA, 1998).

O objetivo principal do Parfor é contribuir para a melhoria da Educação Básica por meio da oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. O documento da proposta pedagógica do Parfor/UFPI indica como objetivo geral do curso de Pedagogia:

[...] contribuir para a superação da falta de professores habilitados, para atuar nas escolas de Educação Infantil e nas dos anos iniciais do Ensino Fundamental formando, o pedagogo para atuar na **Docência**, neste nível de ensino da educação básica, comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 9, grifo do documento).

O texto deixa explícita a intenção de privilegiar a dimensão pedagógica articulada às dimensões política, econômica, social e cultural da realidade brasileira, assim como também indica preocupações epistemológicas, compatibilizando-se com o propósito de um projeto que evoca a linguagem da crítica e conceitualiza a formação de professores como parte de um projeto político mais amplo, concebendo, portanto, a educação como prática social.

Como vimos, para Fairclough (2016), a *intertextualidade* diz respeito à capacidade que têm os textos de serem carregados de fragmentos de outros textos, que podem ser manifestamente marcados ou sugeridos no texto (intertextualidade manifesta) ou através de convenções discursivas (intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade), que podem ser assimilados ou contestados pelo texto sob análise. Nesse sentido, percebemos uma relação dialógica do texto do PPC com o Decreto Nº 6.755/2009 e com as DCNs de 2006. O discurso prevalente no objetivo do curso está explicitamente alinhado à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por esse decreto presidencial. Reconhecemos especialmente enunciados (sublinhados) do texto de três incisos do art. 3º que explicita os objetivos da Política:

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
 IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
 VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; [...] (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos).

A partir da análise do documento citado percebemos marcas de *intertextualidade* uma vez que, segundo Fairclough (2004), a dialogicidade da linguagem (intertextualidade), isto é, a combinação de vozes, pode ser marcada não apenas em discurso direto, quando se atualizam as palavras exatas do texto anterior, mas também em discurso indireto, parafraseando as palavras de outro texto, como no caso em epígrafe.

Em consonância com as DCNs/2006, o excerto anterior evidencia também a contestação das práticas hegemônicas de formação de professores, mobilizando os instituídos

já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas (FOUCAULT, 1998, 2014), à medida que acentua o compromisso com *questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social*. A confirmação dessa relação de oposição aos modelos tradicionais de formação docente ocorre com a assimilação da voz da pedagogia crítica, materializada no propósito do pedagogo assumir um papel *crítico e transformador* no interesse de desenvolver pedagogias contra-hegemônicas que promovam a autorização dos estudantes da Educação Básica com conhecimento e habilidades sociais necessários para abordar as injustiças e atuar criticamente para construir um mundo livre da opressão e exploração (GIROUX, 1997b).

O projeto de curso acentua o empenho em “formar um profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões: humana, ética, política, técnica e social - que fundamentam seu ofício [...]” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 9), e nesse sentido reforça os interesses da equipe coordenadora que se alinham ao compromisso ético com a valorização dos profissionais da educação, a defesa da escola pública e com uma educação de qualidade socialmente referenciada (GIROUX; SIMON, 1995, 1997), conforme bem explicitado nas competências a serem desenvolvidas na formação do pedagogo e no perfil do egresso do curso.

Tomando a perspectiva faircloughiana segundo a qual a *intertextualidade* conecta elementos atualizados de um texto a outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou por enunciações discursivas (*interdiscursividade*), percebemos também que o discurso das competências transversaliza todo o texto do projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI. A noção de competência, comumente associada à perspectiva do professor reflexivo, foi amplamente difundida e apropriada por pesquisadores e pelos programas de formação inicial de professores em serviço, muitas vezes de forma descontextualizada, sem um estudo mais consistente e uma análise crítica das suas origens, como adverte Contreras (2012).

A esse respeito Libâneo (2002, p. 46) também alerta para o risco da ausência desses cuidados gerar uma apropriação generalizada, banalizada e meramente discursiva do termo, à medida que essa tendência pode levar à “tecnização da reflexão, a partir de sua operacionalização em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo inicial e em serviço, colocando as bases para uma avaliação da atividade dos professores, a partir delas, individualmente consideradas”, servindo para fomentar um discurso que culpabiliza os professores e exime os governantes de responsabilidades e compromissos. A apropriação acrítica dessa tendência pode motivar também uma atitude de sistemática

desqualificação das universidades como espaços formativos, assim como de desvalorização dos professores com a simplificação dos seus saberes em competências (*saberes-fazer*es), podendo resultar em menores investimentos em sua formação.

Especificamente em relação à ampliação do enfoque das competências para os programas de formação inicial de professores que já atuam nos sistemas de ensino, como é o caso do Parfor, o autor supramencionado ressalta, ainda, o agravante de se fazer uma formação superior aligeirada em virtude da supervalorização da prática dos professores, considerada em si mesma, sem tomá-la como objeto de análise crítica (o que demandaria mais tempo para uma ampla e sólida formação teórica), sugerindo, assim, um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação.

Vale lembrar que como toda produção humana, todo conhecimento, a construção de um PPC insere-se num contexto que é histórico, cultural e político (GIROUX, 1999). Nesse sentido, cabe ressaltar que a chamada “Pedagogia das competências” passou a ser nuclear nos programas de formação de professores em razão dos imperativos postos pelo mercado globalizado que visa maior eficácia no processo de produção, face às inovações tecnológicas e ao agravamento do desemprego (BALL, 1994, 1995, 2001, 2015). Daí porque essa perspectiva tem sido alvo de muitas críticas quando praticada no campo da formação docente, uma vez que o discurso das competências colabora para o fortalecimento do modelo hegemônico de formação que coloca em segundo plano o caráter crítico e emancipatório das práticas educativas.

Convém advertir que nesse campo de disputas surgem propostas de superação do discurso dominante com o estabelecimento da noção de competências dialógicas, ou de pedagogia das competências contra-hegemônica. A partir do argumento da necessidade de desconstrução do termo polissêmico “competência”, autores como Tardif e Guathier (2014), Perrenoud (1997, 1999, 2000, 2002) e Zabala (1998), propõem a superação da ideia de competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes enquanto requisito individual para ingressar no mercado de trabalho, para assumir uma perspectiva crítico-emancipatória de educação, uma pedagogia da autonomia, fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, nos termos de Freire (2015). Neste trabalho, denominamos essa concepção de “competências complexas”.

No PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI há explícita referência ao desenvolvimento de competências complexas, em particular as referentes ao exercício da crítica, à participação política e à construção de conhecimentos científicos e tecnológicos, necessários à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, capaz de enfrentar os desafios de uma

sociedade cada vez mais excludente. Os enunciados das seis competências estabelecidas para o pedagogo formado pelo Parfor na UFPI: comprometimento com os valores inspiradores de uma sociedade democrática, compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos e sua articulação interdisciplinar, domínio do conhecimento pedagógico, conhecimento de processos de investigação e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Essas capacidades pontuam demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e apontam para o propósito de superação de modelos teóricos e curriculares conservadores de formação de professores, evidenciando o engajamento com um projeto formativo crítico em consonância com os interesses de emancipação, isto é, com uma proposta de formação de professores enquanto política cultural, nos termos de Giroux e Simon (1995, 1997).

Neste aspecto, percebemos um distanciamento entre a proposta pedagógica do curso de Pedagogia do Parfor e as DCNs de 2006, uma vez que nesta última as competências elencadas, além de muito amplas, dizem respeito majoritariamente a dimensões práticas da ação educativa (saber fazer), evidenciando-se o caráter instrumentalizador da formação docente, mais próximo da epistemologia da prática. Contudo, no movimento polifônico que realiza, a proposta pedagógica do curso de Pedagogia inclui vozes das DCNs/2006 ao explicitar uma concepção de docência como pedra angular de um projeto de formação de professores no curso de Pedagogia. Assim, no projeto pedagógico do curso a noção de Pedagogia aparece subordinada à docência, como pode ser interpretado no parágrafo a seguir:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11, grifos nossos).

Como observam Libâneo e Pimenta (2011), ao definir a Pedagogia alicerçada na docência, o dispositivo legal não esclarece com precisão o conceito de Pedagogia e desconsidera a sua rica tradição enquanto campo teórico e prático da educação, provocando, assim, um esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação, um empobrecimento da prática e da teoria pedagógica e a descaracterização profissional do pedagogo.

Conforme já enfatizado, o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (os educadores são todos professores) reduz a formação do pedagogo à docência. A definição do termo principal (Pedagogia) pelo secundário (docência) levou à supressão em grande parte das universidades da formação de especialistas em educação e “ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-

investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 29), o que compromete características positivas do curso já asseguradas legalmente. Ao eleger a ação docente como categoria estruturante da formação docente, privilegia-se a prática em detrimento da teoria, resultando na redução do campo epistemológico da Pedagogia e no reforçamento da dimensão instrumentalizadora da prática educativa que supõe a aplicação inteligente de procedimentos técnicos para alcançar os efeitos ou resultados desejados.

Considerando o argumento sustentado no PPC de que a docência é a base da Pedagogia, percebemos uma contradição interna do discurso evidenciada na fundamentação epistemológica do projeto de curso, a saber: “Adotando este princípio, quer-se assegurar, na formação do Pedagogo, o estudo da Pedagogia como a ciência da educação. Nesta concepção, configura-se a Pedagogia como a ciência que tem como objeto de estudo a Educação como prática social” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 13). Segundo Libâneo (2011a, 2011b), essa ambiguidade pode estar assentada na escassez de suporte conceitual e histórico presente em alguns educadores brasileiros que lhes dificulta a compreensão das diferentes posições sobre a formação dos profissionais da educação, levando-os a certa improvisação na conceituação do campo da Pedagogia. Ao descrever os pressupostos teórico-metodológicos, observamos outra contradição em relação ao princípio da especificidade do curso como formação de profissionais da educação, conforme segue:

Este princípio concretiza-se pela estrutura curricular do Curso, o qual tem a **docência** como núcleo formador e a gestão educacional como organização do trabalho educacional. Com este princípio, o currículo se volta para a formação do Pedagogo como o profissional capacitado para atuar em diferentes situações educativas, seja na escola, seja em instituições não escolares, na docência ou na área técnica, com condições de intervir, se necessário, de forma competente, onde haja atividade educativa (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 15, grifo do documento).

Na medida em que o curso de Pedagogia do Parfor visa formar professores que já estão atuando na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cabe uma organização curricular voltada também para a atuação em situações educativas em instituições não escolares? Não seria o caso de reorganizar a matriz curricular para incluir disciplinas de conteúdos específicos?

Como exposto na primeira seção, na análise de discurso de vertente faircloughiana não há análise linguística isenta de reflexões de natureza social e nem problematização social sem análise linguística. Por este prisma, os discursos diferem em como os eventos sociais são representados. Logo, faz sentido em ADC analisar os textos, do ponto de vista representacional, em termos de quais elementos são incluídos e excluídos na representação

dos eventos sociais, porque, segundo Fairclough (2004), as formas de representação de eventos sociais em textos (abstratamente ou concretamente; discurso direto ou discurso indireto) podem ser útil no desvelamento de ideologias em textos e interações.

Com base nessas considerações cabe indagar: qual a concepção de formação que embasa o curso de Pedagogia do Parfor na UFPI? Que elementos da formação docente são representados? Quais são incluídos ou excluídos? Como são incluídos (abstrata ou concretamente) ou excluídos? A seção do PPC denominada “Pressupostos Teórico-Metodológicos” não explicita o referencial utilizado na elaboração do projeto de curso.

Cabe lembrar que, segundo Fairclough (2003, 2004, 2016), nem sempre as conexões entre textos (*intertextualidade*) são claramente distinguíveis e, por isso, ele definiu a noção de “pressuposição” como sendo proposições não ditas, mas tomadas como dadas (os implícitos não discursivos). Seguindo a perspectiva faircloughiana, lançando mão de implícitos não discursivos, isto é, “implícitos que decorrem necessariamente do sentido acionado por marcadores linguísticos” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 134), observamos uma forte tendência do uso de autores cujos trabalhos remetem à percepção da formação de professores sob a ótica *reflexiva e crítico-transformadora*.

Os marcadores linguísticos indicam evidências dos fundamentos da perspectiva reflexiva tanto na definição dos objetivos do curso quanto nas competências a serem desenvolvidas no percurso formativo, conforme já apresentado anteriormente. Da mesma forma, os recursos linguísticos extraídos da seção do PPC intitulada “Princípios Curriculares” também são fortes indícios da presença dessa concepção de formação docente na proposta pedagógica do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, alinhando-se com a perspectiva crítica de currículo, como ilustrado no trecho a seguir:

A partir de seu fundamento básico, o currículo está centrado na busca de uma visão crítica da realidade educacional, procurando articular as dimensões: filosófica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica e metodológica da práxis educativa. Esta práxis tem como pressuposto essencial a articulação orgânica entre os componentes teóricos e práticos do currículo do Curso. [...] Deverá, ainda, comprometer-se com a busca de uma eficiência técnica fundamentada nos aspectos éticos e políticos, da crítica e da transformação social (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 16, grifos nossos).

Novamente, a construção discursiva, na relação intertextual com o Decreto Nº 6.755/2009 ratifica um posicionamento contrário a projetos hegemônicos de dominação, marginalização e exclusão (FREIRE, 2015; GIROUX; SIMON, 1995, 1997). Percebemos uma articulação, especialmente com o segundo princípio da política nacional: “[...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa,

inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009, p. 1). Por meio de citações indiretas, a equipe de sistematização do PPC inclui vozes do referido documento e estabelece uma relação dialógica de proximidade não apenas com outros textos e outras vozes que compreendem a escola como reprodutora da ideologia dominante, mas também com aqueles textos e vozes que concebem o contexto escolar como um dos espaços importantes de resistência e luta contra as formas de opressão e exploração na sociedade mais ampla (GIROUX, 1997; MCLAREN, 2001) e defendem o acesso à educação de qualidade como uma das condições mais importantes para o enfrentamento dessa realidade (FRANCO, 2011, 2012; LIBÂNEO, 2011a, 2011b, 2017; PIMENTA, 1998, 2002).

Outro indicativo importante do referencial teórico-metodológico que ratifica o nosso argumento encontra-se mais explicitamente nas referências bibliográficas utilizadas na elaboração do PPC. Apesar de Schön (2000), principal representante da perspectiva reflexiva, ser citado apenas uma vez nas referências bibliográficas do projeto pedagógico, os pesquisadores Alarcão (2001, 2013), Nóvoa (1992, 1996) e Perrenoud (1997), da mesma afiliação teórica, também são referenciados, confirmando que os fundamentos dessa perspectiva são tomados também como contributos da formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia do Parfor.

Como já exposto, a proposta reflexiva da formação docente que foi elaborada por Donald Schön e posteriormente difundida por vários países, entre eles o Brasil, propõe a superação da racionalidade técnica por uma epistemologia da prática que destaca a importância de se compreender como se constituem e se mobilizam os saberes dos professores a partir da interação em sala de aula, situando os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva. Nessa concepção, a aprendizagem de ser professor ocorre por meio do exercício da docência, sob uma ótica diferenciada da relação entre teoria e prática, em que a primeira se estabelece *na* e *pela* segunda, numa valorização expressiva da prática em detrimento da teoria, perspectiva fortemente questionada na atualidade (CONTRERAS, 2012; PÉREZ-GÓMEZ, 1998; SCHÖN, 2000).

Cabe reiterar que apesar de ser uma proposta curricular que busca atender à demanda específica de professores em exercício na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, é interessante notar que o PPC do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI foi elaborado à luz das DCNs de 2006, que, por sua vez, foram pensadas num contexto de influência das políticas educacionais adotadas no país desde os anos de 1990. O palco dessas reformas educacionais foram os interesses econômicos dos detentores do capital mundial, representados pelos organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, cujas

orientações direcionam para a inserção rápida no mercado, com o consequente enxugamento/esvaziamento do currículo e redução do lugar da teoria em detrimento da supervalorização da prática (BALL, 1994; CONTRERAS, 2012; SACRISTÁN, 1998a).

O dispositivo legal supramencionado reconduziu o curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revestidos de atributos adicionais de gestão escolar/educacional), com reorganização curricular apoiada nos suportes da epistemologia da prática, fechando uma gama de possibilidades de atuação do pedagogo abertas às mudanças no mundo do trabalho, refletidas em profundas transformações econômicas, culturais e educacionais (SCHEIBE, 2003, 2012; SOARES; BETTEGA, 2008; VEIGA, 2010, 2012, 2016; VEIGA; VIANA, 2010).

Fica evidente que esse movimento de reforma educacional foi marcado por embates políticos e ideológicos de diversas ordens. No campo da formação de professores, especialmente, materializou-se em reformulações curriculares marcadas por relações de poder que resultaram em ecletismo epistemológico e princípios curriculares e pedagógicos contraditórios. Portanto, o discurso das DCNs de integração e flexibilidade para experimentar novas possibilidades pode na verdade ocultar o engessamento do trabalho do pedagogo. E como alerta Tompson (2011), a *dissimulação* é um modo de operação da ideologia por meio de relações de dominação mantidas mediante ocultação, negação, ofuscação, ou por desvio do foco de atenção, cuja construção simbólica, no caso enfocado, ocorre por meio da estratégia de *deslocamento* contextual de termos e suas conotações.

É importante reiterar que a crítica direcionada à proposta de Donald Schön não nega a importância da prática reflexiva, consciente e pessoal do professor, entretanto a considera insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre os condicionantes da prática profissional. É a partir dessa limitação que Henry Giroux propõe uma análise teórica crítica que possibilite ao professor, além da compreensão do contexto da prática, desenvolver, junto com os alunos, a transformação das práticas sociais mais amplas (CONTRERAS, 2012).

Na perspectiva *crítico-transformadora*, também denominada *crítico-emancipadora* (ou *emancipatória*) ou *enfoque do professor intelectual crítico*, são bastante difundidos os trabalhos de Henry Giroux, seu principal expoente, juntamente com Michael Apple, Peter McLaren e Roger Simon, e suas afiliações teóricas, cabendo destacar o pensamento de José Contreras, Eneida Shiroma, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Paulo Freire e Leda Scheibe, os quais se movimentam fortemente na perspectiva *crítico-transformadora*.

Dentre os autores que gravitam em torno da perspectiva *crítico-transformadora* que constam no PPC de Pedagogia destacam-se: uma referência de Giroux e Simon (1995, 1997), uma de Giroux e McLaren (1995) e uma referência de Giroux (1986). Das afiliações teóricas destacadas, foram citadas duas obras de Freire (2006, 2007) e quatro de Libâneo (1992, 1993, 1996). Neste sentido, é possível reafirmar que a proposta teórico-metodológica do curso de Pedagogia do Parfor na UFPI tem como pano de fundo a negação da visão tradicional de formação docente, à medida que o lastro teórico que transversaliza o projeto formativo do curso assenta-se nas perspectivas crítica e crítico-transformadora, conforme o discurso dominante nos princípios curriculares que fundamentam o curso:

Isso significa que o currículo deste curso é orientado pela racionalidade pedagógica prático-reflexiva na perspectiva crítica, que deverá tomar a reflexão-ação como elemento norteador da construção de competências profissionais do pedagogo, através da constituição de saberes específicos do trabalho docente (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 17, grifos nossos).

A partir da concepção transformacional e dialética de constituição da sociedade que fundamenta esta tese, entendemos que indivíduo e estrutura social constituem-se reciprocamente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2004; GIROUX, 1997; FREIRE, 1983, 1987, 2015). Nessa perspectiva, os *atores sociais* não são completamente livres nem totalmente constrangidos pela estrutura social. Conforme Fairclough (2004), os discursos constituem parte do recurso utilizado por *atores sociais* para se relacionarem e atuarem no mundo: cooperando, competindo, incluindo, excluindo etc. Para este autor, existem muitas motivações para exclusão, como redundância ou irrelevância, mas a exclusão pode ser política ou socialmente significativa. Em outras palavras, por serem relacionadas a discursos particulares, as maneiras como *atores sociais* são representados em textos (ativado / passivado, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/genérico) podem ter implicações ideológicas em relação a eles e a suas atividades, considerando os leitores aos quais se dirigem (RESENDE; RAMALHO, 2016). Daí porque a "escolha" textual tem significado político.

Qual o professor que se pretende formar no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI? Como os professores em formação são representados no PPC? A concepção de professor que emerge do texto do projeto pedagógico do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI coaduna-se com a finalidade de “formar um profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões: humana, ética, política, técnica e social - que fundamentam seu ofício [...]” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 9), conforme destacado nos objetivos do curso. Harmoniza-se, igualmente, com os objetivos da

política nacional, apresentados anteriormente. Observamos que o discurso dominante do papel dos professores cursistas se entrelaça também com o perfil do cursista que se deseja formar, profissional capaz de “situar-se no momento histórico, reconhecendo suas potencialidades e limitações, assumindo compromissos éticos com a valorização dos profissionais da educação e a defesa da escola pública, bem como uma educação de qualidade socialmente referenciada” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 10), o que reforça o nosso argumento de que o projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI se movimenta fortemente em torno de uma concepção *crítico-transformadora* de formação docente.

Na segunda seção, explicitamos alguns modelos teóricos e seus efeitos para a educação escolar, marcando posicionamento em favor do enfoque crítico-transformador de base girouxiana, que conecta a prática educativa à prática social mais ampla e coloca os professores no patamar de intelectuais críticos comprometidos com o imperativo de construir conhecimentos que possibilitem os estudantes lutar contras as práticas materiais e ideológicas que reforçam os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos. É por esta razão que a Pedagogia crítica proposta por Giroux (1992) não diz respeito apenas às práticas pedagógicas, mas engloba também um reconhecimento da política cultural que tais práticas validam, o que leva este autor a afirmar que a tarefa central dos intelectuais transformadores é estabelecer os laços entre o pedagógico e o político.

Isso exige o comprometimento responsável dos professores em tornar a ação e a reflexão críticas partes fundamentais de um projeto social engajado com formas diversas de luta e resistência coletiva em prol da liberdade e emancipação humana. Em outras palavras, é preciso ir além da reflexão crítica e construir formas de prática pedagógica que ligue a linguagem da crítica à possibilidade de transformação e permitam aos professores e estudantes assumir o papel de intelectuais. Considerar os professores como intelectuais críticos possibilita recuperar a ideia básica de que toda atividade humana, por mais rotineira que seja, envolve alguma forma de pensamento. Pressupõe-se, assim, que o potencial reflexivo é algo inerente a todo ser humano. Este argumento de que a reflexão é um fundamento básico de toda atividade humana dignifica a capacidade do homem para integrar pensamento e ação, teoria e prática e desvela o cerne daquilo que significa considerar os professores como atores reflexivos e críticos: intelectuais críticos.

A compreensão dos professores como intelectuais possibilita, portanto, a elaboração de uma rigorosa crítica às ideologias que legitimam as práticas sociais que separam, de um lado, projeto e planejamento, e, de outro, os processos de “implementação” e execução. Adicionalmente, este enfoque crítico contribui para uma melhor compreensão da formação de

professores à medida que denuncia o reducionismo da prática instrumental que restringe o processo formativo a mero treinamento de habilidades e competências, resultando, na ponta, em um empobrecimento das práticas escolares. Esse aspecto reveste-se de relevância normativa e política para os programas de formação de professores, pois, como observa Giroux (1983, 1992, 1997), ao superar a perspectiva meramente instrumental da ação docente por uma prática social - que como tal é uma forma de intervenção na realidade por meio da educação de sujeitos críticos essenciais para a construção de uma sociedade democrática-, a concepção de professor intelectual transformador potencializa a conexão do objetivo da formação docente aos mesmos princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem social democrática.

Seguindo essa linha de pensamento, em interlocução com a ADC faircloguiana, um aspecto importante a observar, diz respeito à ênfase da categorização “sujeito” atribuída aos professores cursistas (*atores sociais*) o que, de certa forma, significa uma valorização desses docentes no processo de ensinar e aprender. Entendemos essa representação de *atores sociais* em termos da presunção de sua capacidade de pensar e atuar criticamente, o que é coerente com uma perspectiva contra-hegemônica de formação de professores. Percebemos, pois, uma relação próxima com o perfil do professor almejado pela perspectiva girouxiana, o que evidencia mais uma vez o comprometimento da equipe do Parfor/UFPI em estimular os professores em formação a assumirem o papel do intelectual que trabalha no interesse da visão crítico-emancipatória proposta por Giroux (1997).

Como observam Vieira e Resende (2016), os modos de representação de atores em textos não estão rigorosamente relacionados a formas linguísticas, mas às escolhas sócio-semânticas, daí a denominação de *atores sociais*. Um esclarecimento importante apresentado por estas autoras é que os *atores sociais* podem ser representados de diversas formas: por *nomeação*, representação pelo nome; *categorização por funcionalização*, representação em termos de atividades, ocupações, funções que desempenham; e por *identificação*, representação por aquilo que “são”, como sexo, idade, classe social, etnicidade, religião. No PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI, as práticas sociais particulares dos professores cursistas são enfatizadas por meio da representação do papel (atividade) que se espera deles durante o curso:

O papel do aluno enquanto um dos sujeitos do processo de ensinar e aprender é de assumir uma postura de curiosidade epistemológica, marcada pelo interesse por novas aprendizagens com a finalidade de desenvolver a capacidade de trabalhar coletivamente, atitudes de ética e de humanização, responsabilidade e espírito crítico-reflexivo (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 18, grifos nossos).

Em se tratando de texto documental no qual entendemos não ser recomendável representação por *nomeação* (em que nomes próprios são citados), pode-se afirmar que a *categorização por funcionalização*, significa uma valorização do ator social representado. E nesse sentido, as marcas discursivas reforçam uma vez mais que os interesses da equipe coordenadora alinham-se ao compromisso ético com a valorização dos profissionais da educação, a defesa da escola pública e com uma educação de qualidade (GIROUX; SIMON, 1995, 1997), conforme explicitado nas competências a serem desenvolvidas na formação do pedagogo e no perfil do egresso do curso.

Flores (2014) ressalta que outro componente importante que influencia diretamente o perfil do professor que se pretende formar é o modo como as práticas de formação dos formadores são enunciadas na proposta pedagógica do curso. Esse aspecto da formação precisa ser considerado na elaboração do PPC porque quem protagoniza as práticas no contexto da formação inicial é o professor formador, o que implica, segundo Gatti *et al.* (2019, p. 274), “considerar que o professor formador, suas concepções, representações e formas de atuação, assim como as condições em que realiza seu trabalho interferem nas práticas de formação inicial [...]”, assim como no desenvolvimento profissional do professor em formação. Como enfatizado, a forma de conceber o trabalho docente pode sinalizar possibilidades de atuação no âmbito da formação inicial. Frente a estas observações cabe indagar: que concepção de professor formador emerge do texto do projeto pedagógico? Qual a perspectiva de ensino e aprendizagem veiculada nas práticas de formação dos formadores no contexto da formação inicial do Parfor?

Reiteramos que a visão de professor (formador) na perspectiva de Giroux (1997) é de “autoridade emancipadora”, cujo dever é problematizar os pressupostos que sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais, dentre elas a acadêmica, comprometendo-se com um ensino pautado nos princípios de liberdade, igualdade e democracia, dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de atuarem na transformação da sociedade. A concepção de professor formador que emerge do texto do PPC está em consonância com o perfil do cursista que se deseja formar e dialoga com uma pedagogia crítico-emancipatória, fundada nos princípios da ética, do respeito à voz, dignidade e autonomia do professor cursista, conforme descrito no trecho a seguir:

[...] fomentar saberes que requer, além de saberes éticos, morais e técnico-científicos, estéticos, lúdicos, artísticos e biossociais, também, saberes afetivos, interpessoais, pessoais, comunicacionais e dialógicos, inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do

conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo para que a relação estabelecida entre alunos e professores possa favorecer o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, nesse caso, o professor será o mediador do processo de construção do conhecimento científico necessário a formação do aluno egresso desse Curso, ou seja, do processo de ensino e aprendizagem situado na ecologia de sala de aula, no ambiente acadêmico ou nas instituições onde é realizado. Seja no Estágio Obrigatório, seja no acompanhamento do trabalho de conclusão de curso (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 18, grifos nossos).

Analisar o papel do formador de professores por essa perspectiva implica romper com concepções e práticas que negam a compreensão da ação docente enquanto dimensão social da formação humana. Pressupõe práticas docentes marcadas pela natureza política do ato de educar, para além da dimensão estritamente pedagógica (GIROUX; SIMON, 1995, 1997; MACLAREN, 2001). É nesses termos que Freire (2015) adverte que o professor precisa assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização e anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico e como um recurso de luta capaz de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”.

Como mencionamos no início deste trabalho, a pesquisa realizada orientou-se por uma perspectiva que compreende a produção do conhecimento como processo diretamente relacionado com as questões de controle e dominação na sociedade. Ou seja, reconhece que o poder, o conhecimento, ideologia e escolarização estão inter-relacionados por vínculo de natureza social e política, sendo, portanto, produto e processo da história. “Em termos mais concretos, os teóricos, professores e igualmente estudantes incorporam certas crenças e práticas que influenciam fortemente a maneira como percebem e estruturam suas experiências educacionais” (GIROUX, 1997b, p. 49). Estas crenças são de natureza histórica e social e podem ser tanto objeto de autoreflexão como podem passar despercebidas, estando, nesse caso, a serviço da dominação dos sujeitos.

A abordagem girouxiana supõe uma concepção de formação docente que considere o conhecimento como uma construção social e que, como tal, deve ser problematizado e situado em relação aos interesses econômicos políticos e sociais que as diferentes formas de conhecimento podem manifestar (BALL, 1994). Colocando de outra forma, é necessário um enfoque teórico que cultive o discurso crítico de formação de professores e que gere possibilidades de autocompreensão e emancipação, isto é, uma perspectiva crítico-emancipatória, capaz de elucidar o relacionamento muitas vezes ignorado entre escolarização e controle social e “desvelar as mensagens ideológicas embutidas tanto no conteúdo do currículo formal quanto nas relações sociais do encontro em sala de aula” (GIROUX; PENNA, 1997, p. 56). Isso significa que os programas de formação de professores terão que

construir propostas pedagógicas sobre uma estrutura teórica que situe a prática educativa em um contexto sócio-político e focalize a relação entre escolarização e justiça social.

Que programa de estudo se articularia a esta preocupação? Que temas específicos geram um discurso crítico para uma formação docente comprometida com as noções de esperança, luta e emancipação dos professores? O que se aprende num curso de formação de professores?

Estamos atentas à recomendação de Giroux e Penna (1997) de que a escolarização não pode ajudar o professor a desenvolver todo o seu potencial como intelectual crítico, atuante e comprometido com o processo democrático somente alterando o conteúdo e a metodologia do programa de formação. Todavia, entendemos que uma proposta pedagógica não pode ser compreendida como um pacote vazio, pois o conteúdo a ser ensinado desempenha papel fundamental na socialização política dos estudantes. Como assinalam os referidos autores, “[...] o modo como o conhecimento é selecionado e organizado representa suposições apriorísticas por parte do educador acerca de seu valor e legitimidade. Em última análise, estas são considerações ideológicas que estruturam a percepção de mundo dos estudantes” (GIROUX; PENNA, 1997, p. 64). Com base nessas considerações passamos a apresentar os dados obtidos na análise da matriz curricular do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, focalizando aspectos gerais da organização dos componentes curriculares com especial destaque para a problematização dos eixos temáticos selecionados (*unidade teoria e prática, conteúdos e metodologias específicas, ações integradoras e interdisciplinares, valorização da postura investigativa e articulação entre universidade e escola*) e as possibilidades de aprimoramento do PPC e do processo formativo, de modo a possibilitar aos professores da Educação Básica a ressignificação da prática docente por meio do exercício de uma ação crítico-emancipatória na realidade educativa na qual estão inseridos.

Do ponto de vista girouxiano, é preciso construir uma nova conceitualização da educação e, através desta, uma abordagem mais crítica da formação docente como parte de um projeto político mais amplo, que estimule os professores a se engajarem na luta por democracia e justiça social desde o início do processo formativo. Sua proposta destinada a radicalizar os programas de formação de professores deve evocar a linguagem da crítica para problematizar o conhecimento e sua relação com o poder e dominação e a linguagem da possibilidade de estabelecer práticas contra-hegemônicas que visem à transformação de relações assimétricas de poder e promovam as condições para a emancipação social. Esta assertiva levanta a questão importante de como a *relação entre teoria e prática* é concebida na pedagogia crítica girouxiana.

Giroux (1997a), à luz do pensamento de Paulo Freire, propõe que a formação de professores deve fundar-se na união dialética entre teoria e prática, isto é, na práxis. Em termos freireanos, práxis é o movimento dialético entre reflexão e ação dos homens sobre a realidade social para transformá-la. Esse movimento supõe, de um lado, que o sujeito domine as ferramentas teóricas para exercitar o conhecimento da realidade e, de outro que ele reconheça a necessidade de readequá-las após as mudanças alcançadas (FREIRE, 1967, 1983, 1987). Teoria e prática são, assim, indissociáveis e recíprocas e se complementam através da práxis. Teoria separada da prática transformadora constitui-se verbalismo. Prática desprovida de reflexão transforma-se em ativismo cego e repetitivo. Só há práxis autêntica na unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.

Essa compreensão é reforçada por Gomes e Pimenta (2019, p. 72) ao afirmarem que práxis é “a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”. Logo, não há práxis sem transformação do mundo. É por isso, que a categoria práxis só materializa-se numa perspectiva crítica e emancipatória. A atividade teórica estabelece, de modo indissociável, o conhecimento crítico sobre a realidade (interpretá-la teoricamente) e a criação de finalidades políticas e possibilidades de transformá-lo tendo em vista a emancipação humana.

O papel da teoria é, nas palavras de Pimenta e Lima (2012, p. 43): “[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”. A atividade teórica contribui continuamente com o conhecimento indispensável para a prática transformadora da nossa visão de mundo, mas por si não modifica a realidade, “ela permite sentidos e significados para essa transformação que só ocorre na práxis, ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados” (GOMES; PIMENTA, 2019, p. 73). Contudo, não se trata de defender que a teoria rende-se à prática e nem que a atividade teórica dita a prática. Reiteramos que o relacionamento entre teoria e prática é dialético. A teoria separada da prática não se materializa e nem gera mudanças. Da mesma forma, a prática esvaziada de teoria não tem caráter revolucionário. Em suma, a apropriação do conhecimento e a interpretação da realidade teoricamente qualifica a intervenção prática do homem sobre a realidade.

Em vista disto, não devemos nos curvar diante do discurso hegemônico do praticismo, enraizado na racionalidade própria da lógica positivista neoliberal, que separa teoria e prática e busca consolidar o movimento que muitos pesquisadores têm denominado de ideário

(neo)tecnicista na educação (BALL, 1994; SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Como destacado, a perspectiva da formação do professor prático com a redução de investimentos financeiros em processos formativos e aligeiramento dos currículos dos cursos de formação de professores pode ocultar um discurso de desvalorização da profissão docente e desprezo pela formação de sujeitos críticos e atuantes, caracterizando um modo de operação da ideologia que Tompkins (2011) chama de *dissimulação*.

Nessa perspectiva, reiteramos que a formação de professores é teoria e prática indissociavelmente, ou seja, é práxis. A formação docente é espaço primordial de reflexão crítica sobre a prática, ou como declarou Freire (2015), é momento fundamental para os professores aprenderem a prática de pensar sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 40). É justamente por isto que na formação de professores é preciso investir nos processos de reflexão *nas* e *das* ações pedagógicas.

A materialidade da atividade teórica nos cursos de formação docente reside na possibilidade de construção de sentidos e significados que permitam aos professores cursistas compreender não apenas como as forças de controle social operam, mas também como estas podem ser superadas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1997, 2004). A atividade prática, por sua vez, enriquece o pensamento teórico ao fornecer o objeto (realidade) para análise e assimilação.

A esse respeito, Gatti *et al.* (2019) observam que a atividade teórica na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas de escolarização para que os professores em formação possam apreender a dialética dinâmica entre consciência crítica e ação social, de tal forma que na sua ação docente possam superar os problemas que afetam o contexto escolar e dificultam ou impedem a emancipação dos sujeitos e a mudança social. Deste modo, não é possível separar teoria e prática, uma vez que embora sejam autônomas, há dependência mútua entre elas. Por essa razão, reiteramos a emergência da formação de professores como intelectuais críticos, o que requer mais que repensar o relacionamento entre conhecimento e poder, porque, como afirmam Giroux e McLaren (1997a, p. 203):

O discurso por si só não pode ocasionar mudança social. É com esse entendimento em mente que os programas de formação de professores se comprometem sem concessões com as questões de fortalecimento e transformação, as quais combinam conhecimento e análise crítica num apelo por transformar a realidade no interesse das comunidades democráticas.

Isso significa que é imperativo que os educadores além de refletirem criticamente sobre a prática reconheçam a importância de traduzir o resultado desse pensamento crítico em ações concretas nas salas de aula e no mundo político mais amplo que se traduzam em compromisso com a luta pela democracia. A partir dessas considerações, cabe indagar como o projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI aborda a unidade teoria e prática?

Como exposto anteriormente, a ideia base que permeia todo o texto do PPC é a de superação da perspectiva tradicional de formação de professores em favor de uma proposta crítica que dialoga com os princípios de uma prática educativa emancipadora. Em consonância com a perspectiva crítica emancipatória de formação docente, o PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI aponta como princípio norteador de toda a prática formativa do curso “a indissociabilidade entre o fazer e o saber, a teoria e a prática, o planejamento e ação” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-Parfor, 2010, p. 9). A *unidade teoria e prática* aparece entrelaçada a diferentes ações pedagógicas, mas é claramente expressa nos pressupostos teórico-metodológicos e nos princípios curriculares que orientam o processo formativo, conforme sequências discursivas apresentadas, consecutivamente, a seguir:

Significa que a relação teoria-prática estará integrada ao longo do Curso, enfatizando-se no cotidiano escolar as dimensões ação-reflexão-ação. Adotando-se este princípio, a prática como componente curricular estará presente em todas as disciplinas curriculares e particularmente no exercício da prática docente. A ênfase na prática docente, como base da formação, é fonte dessa articulação teoria-prática, assumindo o estudo de metodologias para o ensino dos conteúdos curriculares na escola básica e, ainda, o uso da pesquisa como estratégia de produção do conhecimento e intervenção na prática social de ensinar (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 14, grifos nossos).

Todo conteúdo curricular do curso deve fundamentar-se na articulação teórico-prática, que representa a etapa essencial do processo ensino-aprendizagem. Adotando este princípio, a prática estará presente em todas as disciplinas do curso, permitindo o desenvolvimento de habilidades para lidar com o conhecimento de maneira crítica e criativa. Integrar organicamente teoria e prática significa propor a vivência de situações reais, inserindo o estudante no mundo do trabalho de modo a fomentar a formação de vínculo e co-responsabilidade com a realidade educacional. Significa que a relação teoria-prática estará integrada ao longo do Curso, enfatizando-se no cotidiano escolar as dimensões ação/reflexão/ação (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 18, grifos nossos).

O discurso da unidade teoria e prática no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, que deve permear toda a formação docente desde o início do curso, é coerente com a perspectiva freireana de práxis, entendida como a ação de interpretar criticamente a realidade para transformá-la, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação que constitui a práxis educativa. Nesse aspecto consideramos que há um avanço em relação às DCNs/2006, tendo em vista que há indicativo neste dispositivo legal de que é a prática que deve permear toda a

formação docente, em detrimento da teoria, prescrevendo, assim, um currículo para o curso de Pedagogia com fortes marcas da epistemologia da prática.

Cabe esclarecer, que a dimensão prática nos currículos de formação de professores é concebida como um elemento articulador que visa inserir o professor no contexto da prática, mas que, sem se limitar ao saber fazer (TARDIF, 2014), se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria. No PPC de Pedagogia, a prática como componente curricular está presente em todas as disciplinas do curso, é distribuída em 405 (quatrocentas e cinco) horas ao longo do processo formativo e será trabalhada na perspectiva da pesquisa, extensão e intervenção pedagógica por meio das demais atividades formativas.

À luz do pensamento de Pimenta e Lima (2012, p. 44), é possível afirmar que a adoção do princípio da prática como componente curricular significa que todas as disciplinas são ao mesmo tempo teóricas e práticas e devem cumprir o propósito de “formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”, o que favorece a *aproximação entre as instituições de formação e a escola básica*. Assim, a ênfase na prática como base da formação dos professores é um indicativo da busca da práxis autêntica no curso de Pedagogia do Parfor, uma vez que implica tomar o contexto concreto para examiná-lo de maneira crítica para então intervir nele, o que extrapola a noção de prática como senso comum (FREIRE, 2015).

Estudos realizados sobre a formação de professores (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; ANDRÉ, 2016; BARRETTO, 2012; CUNHA, 2012; GATTI *et al.*, 2019; NÓVOA, 2011; PIMENTA, 2012, 2015; TARDIF, 2014; VEIGA, 2010, 2012, 2016; VEIGA; VIANA, 2010; ZEICHNER, 1983) revelam que a aproximação entre as instituições formadoras e o espaço do exercício profissional dos docentes tem se mostrado muito benéfica tanto para os cursos de formação quanto para a escola. Com efeito, ao se aproximar da escola a universidade pode efetivar melhor a articulação entre teoria e prática, o que impacta a sobrevivência da condição pública legitimada para o Ensino Superior de produzir e socializar o conhecimento, fundado no constante exercício da crítica e cultivado por meio do ensino, pesquisa e extensão. Este tripé é apontado por Cunha (2012) como referente da qualidade da formação e da relação orgânica entre os lugares formativos e o local de trabalho, proposição com a qual também estamos inteiramente de acordo.

Essa articulação é positiva também porque, como ressalta André (2016), os currículos de formação de professores poderão ser reformulados a partir da realidade concreta da escola básica com seus dilemas e problemas práticos, de modo a inspirar projetos e ações integrados para a qualificação de docentes e das práticas de ensino, promovendo o desenvolvimento

profissional dos participantes que estão envolvidos no processo formativo em ambas as instituições. Nesse contexto, a prática docente é colocada como ponto de partida e de chegada da formação possibilitando ao professor “articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (PIMENTA, 2012, p. 17) através de uma ressignificação mútua, construindo, assim, o verdadeiro sentido da práxis como ação humana transformadora.

Outro ponto importante a destacar é que a relação orgânica entre os lugares formativos e o local de trabalho potencializa o fortalecimento das licenciaturas e a valorização do profissional da educação à medida que os cursos de formação de professores formem profissionais que respondam efetivamente às demandas e necessidades da escola básica, face à sua função social, que consiste em assegurar aos estudantes a construção de conhecimentos necessários à interpretação e intervenção crítica e consciente no mundo contemporâneo (BARRETTO, 2012). Em suma, a imperatividade da conexão entre o ensino superior e a educação básica sobrevém da própria finalidade socialmente definida para a universidade enquanto instituição educativa, a qual, segundo Almeida e Pimenta (2011, p. 21):

[...] é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Na área da educação especificamente, pode-se dizer que a universidade cumpre o seu papel através da formação de profissionais qualificados para responderem às questões que perpassam a escola básica a fim de que esta possa enfrentar o desafio de qualificar a educação escolar através da melhoria dos resultados das aprendizagens de conhecimentos e valores necessários à socialização dos estudantes. Sob essa ótica, a universidade (lugar da formação) é articuladamente uma instância social dependente e complementar da escola (local de trabalho).

Concordamos com André (2016) que a iniciativa dessa parceria deve partir, principalmente, da universidade tendo em vista o seu compromisso científico, ético e político ante a sociedade. Em se tratando do Parfor, essa relação dialógica é absolutamente necessária por ser um Programa destinado à formação de professores em exercício na Educação Básica, que produzem saberes da docência, os quais incluem, segundo Pimenta (2012), a experiência, os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos e didáticos necessários no processo formativo.

A prática dos professores da escola básica é rica em possibilidades para a construção da teoria, pois que não é apenas espaço de aplicação de saberes oriundos da teoria, mas também de produção de saberes provenientes dessa mesma prática (TARDIF, 2014). Por isso mesmo, esses saberes devem ser valorizados pelo docente universitário como expressão do compromisso de profissional que presta serviço à sociedade em uma universidade pública. O desafio posto aos formadores é o de colaborar na ressignificação dos saberes na formação de professores tendo como ponto de partida a mobilização dos saberes da docência (ALMEIDA; PIMENTA 2011; PIMENTA, 2012).

Ratificamos que não se trata de adotar uma concepção praticista da formação docente, mas sim de um movimento que presume o que Nóvoa (2011) denomina de “transformação deliberativa”, isto é, uma transformação dos saberes que impõe uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Tal afirmação nos reporta a uma provocação inusitada deste autor de que “[...] É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...]. Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (p. 18). Ou seja, é necessário que os professores formadores assumam lugar predominante na formação dos colegas de profissão. A proposição aqui é que sejam construídos um ambiente e uma *cultura de colaboração* entre os formadores e os profissionais da escola, entre as IES e as escolas, por meio da realização de projetos conjuntos.

Cabe ressaltar que a conexão entre o ensino superior e a educação básica aparece no PPC do curso de Pedagogia de forma mais implícita à discussão da relação teoria e prática, mas ambos precisam de mais esclarecimentos a respeito de como se efetivará na prática da formação. Ainda assim, há apenas uma única referência relacionada ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado:

O Curso oferece ao graduando [...] articula teoria e prática, de modo que o estágio supervisionado atravessa o currículo desde o primeiro período e, como um eixo prático, agrega sentido ao currículo.

O Estágio Supervisionado é a consolidação da teoria e tem por finalidade aproximar o aluno da realidade na qual atuará. Considerando, que o aluno já exerce a prática docente em escolas de educação básica e a participação do/a estudante professor/a, em desenvolvimento de projetos escolares, preparação de aulas, acompanhamento e análise das diferentes propostas pedagógicas, incluindo pesquisas com as famílias dos estudantes e a comunidade e docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental este se efetivará na escola de lotação do estudante nos quatros últimos módulos de estudos denominados: Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, Estágio Supervisionado II – Educação Infantil, Estágio Supervisionado III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado IV – Anos Iniciais do Ensino Fundamental com 75h aula cada consolidando 300h aula de estágio supervisionado (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 32, grifos nossos).

Nesse sentido, é significativa a contribuição de Zeichner (1983, 2008a) que propõe a criação de espaços híbridos na formação de professores, denominados por ele de terceiro espaço, no qual o conhecimento empírico e acadêmico e o conhecimento escolar estão juntos rumo a modos mais democráticos e inclusivos da universidade trabalhar com escola e comunidade de forma menos hierárquica, a fim de que estas instituições possam cumprir sua função na formação de professores. A partir de vários exemplos de cruzamento de fronteira, o autor argumenta que a conexão entre os componentes curriculares acadêmicos e o conhecimento prático profissional expande as oportunidades de aprendizagem docente e reduz as relações assimétricas de poder entre universidade e escola, professor do ensino superior e professor da educação básica, na medida em que novas sinergias são criadas por meio da valorização do conhecimento produzido pela escola e reconhece os professores da educação básica como colaboradores e parceiros nos processos formativos.

A partir dessa visão da função social da universidade e da escola básica e em sintonia com o movimento teórico empreendido por Giroux (1997a) de que a mera reflexão sobre a atividade docente é insuficiente para uma compreensão dos elementos que condicionam a prática profissional, entendemos a pesquisa enquanto princípio educativo orientador do processo formativo como possibilidade de intervenção e mediação de práticas que redefinem o relacionamento entre *teoria e prática* e conectam universidade e escola em torno de preocupações emancipadoras.

A pesquisa como um meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social é um componente necessário à formação do professor e atividade central no trabalho docente porque reforça a capacidade do exercício crítico e reflexivo que permitirá a aprendizagem autônoma, competente e criativa. Como assinalam Gatti *et al.* (2019, p. 188):

Existem determinados aspectos do exercício docente que podem ser melhor desenvolvidos a partir da problematização e da investigação sistemática com base em fundamentos e instrumentos teórico-metodológicos. A formação para a investigação auxilia o docente a aprender como olhar para o mundo a partir de múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas vivências são muito diferentes das do professor e, sobretudo, a utilizar esse conhecimento para lançar mão de práticas mais equitativas na sala de aula.

Logo, um dos princípios subjacentes à valorização da postura investigativa é o de autonomia, no sentido proposto por Contreras (2012). Tentar desenvolver uma atitude investigativa com os professores em formação vincula-se, portanto, à pretensão de formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de fazer escolhas, características fundamentais dos intelectuais transformadores.

Qual o espaço destinado à pesquisa no curso de Pedagogia? Concernente à *pesquisa*, o PPC do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI explicita que o egresso deve ser capaz de “desenvolver estudos, serviços de extensão e pesquisas sobre questões educacionais visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, priorizando a escola pública”

(PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 11, grifo nosso). Identificamos aqui um diálogo profícuo com as DCNs de 2006, explicitamente no tocante ao perfil do egresso do curso do curso de Pedagogia:

[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2006, p. 11, grifos nossos).

Também reconhecemos vozes do Decreto 6.755/2009 referente a um dos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que afirma: “[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]” (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos). Ao articular ensino, pesquisa e extensão, o projeto formativo assumido pelo curso de Pedagogia do Parfor na UFPI se propõe a incorporar a pesquisa como princípio educativo:

[...] como centro do processo de ensino e de aprendizagem, em virtude de que o fato de ensinar requer conhecimentos da ação e conhecimentos que são mobilizados na ação para que seja possível o aluno compreender o processo de construção de conhecimento, e aplicar a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações no interesse da área educacional (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 17, grifos nossos).

Esta consideração revela, portanto, o desejo de que os professores em formação pelo Programa evoluam em seu processo de humanização e libertação das amarras do poder político e econômico e estejam mais bem preparados para exercer a docência e proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes da rede pública básica (ANDRÉ, 2016; FAIRCLOUGH, 2016; GIROUX, 1997; MCLAREN, 2001). Contudo, a efetivação dessa proposta nos processos de formação não depende apenas da mudança estrutural dos espaços formativos, mas, principalmente, de ações formativas que desenvolvam uma atitude investigativa nos professores que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

De acordo com a matriz curricular, são ofertadas quatro disciplinas obrigatórias relacionadas aos conhecimentos de pesquisa - Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Educação, Pesquisa em Educação, Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I) e Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II) -, atendendo formalmente às diretrizes nacionais. Entretanto, examinando as ementas, percebemos uma aproximação maior dos temas com conhecimentos relativos à área de Metodologia Científica do que com a formação do

professor para a pesquisa, conforme trecho retirado do ementário da disciplina Pesquisa em Educação: “Estruturação do projeto de pesquisa: definição da problemática de investigação, o trabalho com a literatura especializada, plano de coleta, técnicas e instrumentos de coleta de dados, plano de análise dos dados. Normas para elaboração do TCC” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 55). Estes dados reiteram constatação dos estudos de André (2016), Libâneo (2017), Pimenta *et al.* (2017) e Pedroso *et al.* (2019) e indicam que é preciso repensar as práticas de formação, pois não basta querer formar o professor pesquisador e continuar com os métodos habituais que dificilmente serão traduzidos concretamente na vida dos professores e das escolas. A inserção da pesquisa nas práticas formativas demanda escolhas metodológicas e aproximação entre docentes universitários e professores da educação básica, entre pesquisa e ensino, entre teoria e prática.

Outro princípio fundamental do processo formativo que valoriza a postura investigativa do professor é aprendizagem do convívio social. “Ao admitir que o conhecimento é produzido socialmente, num processo de comunicação e de trocas de experiências, defende-se a necessidade de que o aprendizado na pesquisa inclui aprender a ouvir o outro, a trocar ideias, a compartilhar” (ANDRÉ, 2016, p. 24). Desta forma, a noção de professor pesquisador envolve uma perspectiva de colegialidade, de trabalho colaborativo.

Essas premissas exigem uma reorganização dos cursos de formação de professores que leve em consideração a parceria entre a universidade e a escola básica como princípio educativo. Neste sentido, Nóvoa (2011) aponta para a necessidade de romper com as fortes tradições individualistas que têm marcado os discursos da formação docente por meio da viabilização de novos modos de organização da profissão e destaca a colegialidade e a criação de culturas colaborativas como medidas necessárias para preencher o fosso entre os discursos e as práticas na formação de professores.

Concebendo a escola como espaço de formação baseada na troca de saberes e a docência como profissão que se exerce num coletivo, Nóvoa (2011) defende a criação de comunidades de práticas nas escolas que reúnem professores da educação básica e do ensino superior comprometidos com a pesquisa e a inovação. Nestes grupos são discutidas ideias sobre o ensino e aprendizagem e planejadas estratégias mais viáveis para articular o saber acadêmico da universidade com o conhecimento prático profissional dos professores da Educação Básica em busca de novas formas para aprimorar a aprendizagem dos professores em formação. Nesta perspectiva, é imprescindível que os cursos de formação em parceria com os docentes da escola básica reforcem dispositivos e práticas coletivas que tenham a pesquisa (pesquisa/ação/colaborativa) como eixo formativo e valorizem a atividade docente e o

trabalho escolar como problemática de investigação (GATTI *et al.*, 2019; NÓVOA, 1999, 2011; ZEICHNER, 1983, 2011).

Esse movimento compartilhado e corresponsável na formação de professores incentiva um status mais igualitário para os participantes já que envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento da academia e o da prática profissional que, apesar de surgirem de lugares sociais específicos, são igualmente importantes, como observam Giroux e Simon (1997, p. 172): “Cada uma destas diferentes esferas institucionais fornece ideias diversas e críticas sobre os problemas da produção curricular e escolarização, e o fazem a partir de particularidades históricas e sociais que lhes dão significado”. A questão central posta aqui é como unir estas formas de produção e práticas teóricas num projeto comum orientado pelas linguagens de crítica e possibilidade.

Nessa linha de raciocínio, Giroux *et al.* (1997) delineiam um movimento de afastamento da pesquisa individualista/disciplinar, que evolui rumo a investigações colaborativas. Para tanto, eles defendem a necessidade de superar a fragmentação dos currículos que preservam a estrutura disciplinar, pois a medida que segrega o conhecimento, limita o discurso dos professores em sua capacidade de dialogarem acerca de preocupações comuns, contribuindo, assim, para a reprodução da cultura dominante. Os autores argumentam em favor do desenvolvimento de programas interdisciplinares, numa concepção de práxis humana, que reconhecem e estimulam o papel ativo dos estudantes no processo formativo com a fomentação do questionamento e da resistência crítica e efetiva das premissas das práticas educativas e políticas hegemônicas.

Tal práxis, necessariamente contradisciplinar, em termos girouxianos, não pode ser alojada na universidade da maneira como atualmente está estruturada, inextricavelmente atrelada aos interesses que suprimem as inquietações críticas daqueles que estão dispostos a gerar práticas sociais de emancipação. Daí, a necessidade de “contra-instituições”, que em vez de renderem-se à concepção descontextualizada de práticas disciplinares, definam o papel do professor intelectual como prática contra-hegemônica (TOMPSON, 2011, 2014) por meio do desenvolvimento de um currículo e uma pedagogia que enfatizem modelos de investigação colaborativa que tenha impacto político fora dos limites da universidade e gere a mudança social radical, que é o objetivo mais importante de uma práxis contradisciplinar no entendimento de Giroux *et al.* (1997).

A imperatividade da *interdisciplinaridade* na produção e socialização do conhecimento no campo educativo tem sido discutida por diversos estudiosos que, de modo geral, assinalam pelo menos um posicionamento consensual no tocante ao sentido e à

finalidade da prática interdisciplinar, qual seja: a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que se encaminha para um novo sistema de organização, produção e difusão do conhecimento, como sugerem Fazenda (2013), Frigotto (2008), Lück (2010), Thiesen (2008) entre outros.

Para Frigotto (2008, p. 43), o caráter necessário do trabalho interdisciplinar emana “da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Na perspectiva do autor, a interdisciplinaridade funda-se no caráter dialético da realidade social, marcada por conflitos e contradições, e no modo intersubjetivo de apreensão do caráter uno e diverso da vida social, o que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los ou limitá-los arbitrariamente. Lück (2010, p. 44) contribui com a discussão definindo como objetivo da interdisciplinaridade:

[...] promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado.

A interdisciplinaridade se apoia no princípio de que nenhum campo de conhecimento é completo e que é pelo diálogo com outras áreas que surgem novas possibilidades de compreensão da realidade. Portanto, o enfoque interdisciplinar é orientado por uma consciência e atitude críticas, abertura para o compartilhamento de conhecimento e predisposição para o trabalho coletivo. Esta postura colegiada e colaborativa do trabalho docente afeta diretamente as esferas de poder e controle, à medida que busca superar as relações hierárquicas nas instituições educativas e desenvolver relações de modo mais horizontal entre professores, gestores e estudantes (FAIRCLOUGH, 2004; FOUCAULT, 1998, 2014; GIROUX, 1997c).

A interdisciplinaridade na formação profissional exige competências atinentes aos tipos de intervenção solicitados e às condições que convergirem para a sua melhor execução, o que requer a conjugação de distintos saberes disciplinares. Deste modo, a interdisciplinaridade não exclui a necessidade de uma formação disciplinar, indispensável no processo de teorização das práticas, uma vez que é ela que oferece os fundamentos e conteúdos para a construção do conhecimento. Nas palavras de Lenoir (1998, p. 46), “A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela”. Ou seja, o movimento

interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando as características das disciplinas.

Fazenda (2013) também observa que a interdisciplinaridade não diz respeito apenas à justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos e nem tão pouco pode ser confundida com integração, visto que apesar desses conceitos serem indissociáveis, são distintos. Em suas palavras:

[...] uma integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo, da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas. Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça com que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos (FAZENDA, 2013, p. 26).

Embora a integração esteja associada à prática interdisciplinar, ela é apenas um momento desse processo. A interdisciplinaridade requer “a formação de um profissional que levanta problemas a partir de uma análise do contexto sócio-histórico, refletindo com profundidade e rigorosidade, visando à compreensão crítica dos problemas educacionais em sua totalidade” (FERRO, 2019, p. 102), pré-requisito para uma resistência autoconsciente e efetiva às práticas prevalecentes.

Nessa mesma direção, Thiesen (2008) observa que a escola como lugar legítimo de produção e reconstrução de conhecimento precisa acompanhar o ritmo das mudanças que ocorrem em todos os segmentos sociais, tendo em vista que o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. Portanto, o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na formação docente decorre da própria exigência de discussões acerca dos novos desafios a serem enfrentados no contexto educacional em face das rápidas transformações sociais.

Por essa lógica, a formação dos profissionais que atuam na escola precisa estar interconectada com as transformações da sociedade contemporânea, fundamentando-se em práticas interdisciplinares que se apoiando participam da construção de novos conhecimentos. Se a interdisciplinaridade anseia a passagem de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária da produção do conhecimento, uma proposta de formação docente interdisciplinar deve promover o diálogo entre as diversas áreas e disciplinas, estabelecendo interconexões entre os saberes. A par dessas considerações cabe perguntar: o curso de Pedagogia do Parfor/UFPI está organizado para desenvolver um currículo interdisciplinar e integrador das diferentes áreas do conhecimento?

Conforme descrito na seção do PPC intitulada “Percurso proposto no curso”, o desenho curricular do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, caracterizado pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, está sedimentado “nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética que, deverão ser consolidados no exercício da profissão do pedagogo” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 23). A interdisciplinaridade se constitui, assim, em um dos eixos centrais para a efetivação do projeto curricular.

Dessa forma, partindo da concepção de Pedagogia como ciência prática que precisa do auxílio de outras ciências para analisar seu objeto de estudo, o PPC apresenta a interdisciplinaridade como pressuposto teórico-metodológico e como princípio curricular enfatizando que “a integração disciplinar possibilita a análise dos objetos de estudo sob diversos olhares, constituindo-se questionamentos permanentes que permitam a (re)criação do conhecimento” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 18). A adoção desta perspectiva denota a presença do discurso do Decreto 6.755/2009 que define como um dos princípios da política de formação “[...] a importância do projeto formativo nas IES que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar” (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos). Nesse movimento polifônico, há ainda a presença do discurso das DCNs/2006, fato que está sendo aqui considerado como *intertextualidade*, uma vez que há recorrência de termos estruturantes dos gêneros discursivos (FAIRCLOUGH, 2016; RESENDE; RAMALHO, 2016), como é possível constatar no Art. 3º da Resolução CNE/CP Nº 1/2006:

[...] O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 11, grifos nossos).

Ao eleger a interdisciplinaridade como princípio norteador do processo formativo, a coordenação do Parfor/UFPI aponta para uma proposta de formação de professor como intelectual baseada em um currículo como forma de política cultural. Este modo de pensar o currículo demanda um discurso crítico que questiona e reconhece as escolas como instituições históricas e culturais que congregam interesses ideológicos e políticos, tarefa que exige resistência à reificação e fragmentação que tipificam as disciplinas (GIROUX; MCLAREN, 1997; GIROUX *et al.*, 1997).

Não obstante essa preocupação, a estrutura curricular do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI indica a prevalência da perspectiva disciplinar, que, de modo geral, suscita um tratamento fragmentado, linear e artificial do processo de produção do conhecimento e uma visão dicotomizadora da realidade (PIMENTA *et al.*, 2017), o que acaba por inviabilizar uma sólida formação de professores para “atender as demandas sociais emergentes no estado do Piauí” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 8) e dificulta a atuação docente na perspectiva interdisciplinar. Cumpre destacar que o currículo do curso de Pedagogia é desdobrado em nove áreas e noventa e duas disciplinas e metade destas integra a área das disciplinas denominadas *conexas e interdisciplinares*. Porém, chama a atenção o fato de vinte e cinco componentes curriculares (mais da metade) serem disciplinas optativas, totalizando 1.500 horas. Isso significa que apenas uma carga horária de 120 horas de um total de 3.210 horas será ofertada, conforme limite fixado no PPC, o que representa um índice muito baixo e reforça a hegemonia da perspectiva disciplinar no curso de Pedagogia do Parfor da UFPI.

Outro aspecto observado é que embora a interdisciplinaridade seja apresentada como um eixo estruturante dos componentes curriculares “caracterizados pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 22), é praticamente inexistente o espaço de orientações sobre o trabalho interdisciplinar no curso de Pedagogia. Isso pode ser um indicativo da necessidade de maior aprofundamento teórico sobre o sentido da interdisciplinaridade enquanto um dos princípios balizadores de uma proposta curricular crítico-emancipatória, tendo em vista que, como afirma Lück (2010, p. 43), “a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social”, posto que se funda na compreensão de que o ensino envolve além da dimensão pedagógica, a dimensão política (GIROUX, 1997). Em que pese estar subentendida a atitude interdisciplinar ante a produção de conhecimento, a falta de esclarecimento pode acabar comprometendo a consolidação do trabalho colaborativo.

Mesmo sendo elemento articulador, também não foi identificado qualquer registro referente à interdisciplinaridade no ementário das disciplinas nem sequer na ementa de Didática que, segundo Lenoir (1998), é uma disciplina que mantém uma relação de complementaridade necessária e incontornável com a perspectiva interdisciplinar. Há apenas duas referências bibliográficas cujo título faz menção à multidisciplinaridade, que não pode ser confundida com a interdisciplinaridade já que, à luz do pensamento de Fazenda (2013), a multidisciplinaridade está relacionada à justaposição de conteúdos próprios de disciplinas

heterogêneas em um determinado projeto ou propósito, mas sem um foco na articulação e nos resultados colaborativos e preservando-se os métodos e teorias específicos de cada disciplina.

De modo inverso, na indisciplinaridade as disciplinas se unem em um projeto comum, por meio de um planejamento que as integre promovendo condições para o diálogo e a reciprocidade entre diferentes conteúdos com a troca de conhecimentos, enriquecendo ainda mais as possibilidades de lograr um novo saber, menos fragmentado e mais dinâmico, imprimindo, assim, significado às experiências escolares e à realidade global (LÜCK, 2010).

Que abordagem curricular e programa de estudos acadêmicos são necessários para produzir conhecimento útil à nova dinâmica da prática educacional e aos novos desafios socioeducativos presentes numa formação interdisciplinar? À luz da pedagogia cultural girouxiana, advogamos um programa educacional enraizado num padrão teórico de referência que reforce a função social e política da escola e tome como ponto de partida o exame crítico das forças sócio-políticas (ideológicas/contraditórias) existentes que influenciam decisivamente as relações sociais no encontro educacional. Como argumentam Giroux e Simon (1995, 1997), é a partir de uma estrutura teórica elaborada que os professores formadores poderão selecionar conteúdos e desenvolver metodologias destinadas a produzir conhecimentos, valores e crenças que estimulem modos críticos e democráticos de participação social. “Esta formulação requer uma forma de estudo curricular que enfatize o histórico e o cultural em relação aos materiais e práticas educativas” (GIROUX; SIMON, 1997, p. 166), tendo em vista a natureza política da escolarização. Os intelectuais transformadores não devem abandonar o conhecimento, mas repolitizá-lo.

A esse respeito, os autores supramencionados esclarecem que o conteúdo ensinado desempenha um papel fundamental na socialização política dos professores em formação e apontam para cinco temas ou áreas de estudo específicas que são cruciais para provocar uma compreensão crítica da função sociopolítica da escola, rumo à construção da educação como política cultural: a) *linguagem*, cuja aquisição seja norteadada por uma orientação que contemple além das questões técnicas e instrumentais, a questão essencial da relação entre linguagem e poder; b) *culturas*⁵⁹ *populares e subordinadas* – necessidade de construir uma agenda teórica através da qual os educadores considerem com seriedade o repertório cultural dos estudantes: esperanças, ansiedades, experiências e histórias; c) *teorização da formação social* – familiaridade com as questões propostas pela teoria social para analisar a educação e sua inter-relação e sociedade, entre instituição escolar e instituições econômicas e políticas,

⁵⁹ Giroux e Simon (1997, p. 167) utilizam o termo “cultura” como “maneiras distintas nas quais um grupo social vive e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que lhe são ‘dadas’”.

entre conhecimento e controle social; d) *história* – fornecer as bases para o pensamento e ação críticos e de oposição para compreensão das práticas educacionais enquanto construções históricas relacionadas com eventos sócio-econômicos e políticos em um dado espaço e tempo particular; e) *pedagogia* – compreensão das raízes epistemológicas do corpo de conhecimento da Pedagogia, enquanto campo teórico-investigativo da educação e da formação profissional: intenções e práticas da área de conhecimento.

Seguindo essa linha de pensamento, Libâneo (2017) em sua pedagogia crítico-social dos conteúdos, argumenta que se a escola é uma prática social particular integrante da prática social mais ampla, atuar dentro dela é também agir para a transformação da sociedade. Desse modo, para que a instituição escolar atenda aos interesses populares é preciso apostar “num currículo baseado no conhecimento crítico que incorpora as práticas socioculturais e introduz a diversidade social e cultural nos conteúdos” (LIBÂNEO, 2017, p. 59), de modo que tenham ressonância na vida dos estudantes, isto é, que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.

Com base nessas considerações cabe perguntar: como estão organizados e qual o tratamento dado aos conteúdos no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI com vista à formação do professor que atua na Educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A análise da matriz curricular permite verificar uma grande quantidade e diversidade de disciplinas com marcas de desarticulação e fragmentação dos componentes curriculares, evidenciando uma lógica disciplinar de formação, sem conexão e diálogo entre as disciplinas, conforme já mencionado, o que sugere um perfil amplo e impreciso do egresso.

Cabe destacar que das noventa e duas disciplinas que integram o PPC de Pedagogia, sessenta e uma são obrigatórias e trinta e uma optativas. Analisando apenas os componentes curriculares obrigatórios, os conhecimentos dos fundamentos teóricos da educação representam o maior percentual (19,7%), considerando-se o conjunto das áreas de Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, e Fundamentos Político-Administrativos da Educação. Embora esse percentual possa parecer significativo, entendemos que cabe uma análise mais aprofundada sobre a viabilidade da organização e tratamento dispensado aos conhecimentos para oferecer uma formação sólida que assegure ao professor tanto uma compreensão teórica e crítica da natureza da dominação e das condições de opressão quanto a construção coletiva de alternativas contra-hegemônicas de luta e experiência (GIROUX; MCLAREN, 1995, 1997a).

Cumpra registrar a insuficiência de estudos do campo da Pedagogia - restritos basicamente à disciplina “Epistemologia, Ética e Pedagogia” -, o que pode limitar a capacidade de problematizar o conhecimento, de articular teoria e prática e conceitualizar a formação de professores como parte de um projeto político mais amplo. Esses dados são preocupantes porque limitam a possibilidade de formar docentes numa perspectiva crítica, concorrendo, assim, para a fragmentação da organização curricular e fragilidade do curso de Pedagogia, confirmando resultados de estudos anteriores: Gatti e Barretto (2009); Gomes e Pimenta (2019); Libâneo (1998, 1999, 2000, 2002, 2017); Pedroso *et al.* (2019); Pimenta *et al.* (2017).

De acordo com Giroux e McLaren (1997b), a escola enquanto instituição socialmente construída é corporificação ideológica e material; é um campo cultural no qual conhecimento, discurso e poder interseccionam-se de modo a produzir práticas historicamente específicas de regulação moral e social. Como tal, discurso e prática educacionais podem tanto produzir injustiças e desigualdades quanto construir formas de experiências pedagógicas que autorizem professores e estudantes assumirem o papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores. Por esta ótica, e considerando a sociedade brasileira com características profundamente desiguais e multifacetadas, que a formação social da escola e seu papel na emancipação dos sujeitos é em si um tema precioso a um programa de formação empenhado na constituição de educadores críticos para fazer da escola centro de aprendizagem responsivo aos propósitos democráticos de formação de cidadãos autoconfiantes, organizados e fortalecidos.

Na análise da matriz curricular constatamos que a escola enquanto instituição que cumpre uma função política e social na construção da cidadania é um tema pouco representativo no PPC do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI. Há apenas dois componentes curriculares mais específicos - Gestão de Sistemas e Unidades Escolares e Organização e Coordenação do Trabalho Educativo na Escola – e suas ementas sugerem um enfoque mais abstrato do contexto real onde os professores desempenham o seu papel profissional, que é também político. Esses dados são preocupantes, porque como observa Libâneo (2017), os temas relativos aos sistemas educacionais podem potencializar a formação crítica de professores.

Além disso, a própria profissão docente, cerne da formação, é um tema ausente no PPC. Conforme observam Gomes e Pimenta (2019), é importante que um curso de formação (inicial e continuada) propicie situações de conhecimento sobre a profissão docente de modo que os professores possam pensar sobre o sentido de ser profissional da aprendizagem e do

ensino na sociedade contemporânea, formando suas construções de si e da escola (FORMOSINHO, 2009). Nesse sentido, a abordagem crítica de temas como profissionalidade docente, identidade individual e coletiva do profissional docente, desenvolvimento profissional docente, autonomia e autoria docente são indispensáveis para qualificar o debate e o processo formativo de professores da educação básica.

Outro aspecto relativo aos fundamentos teóricos que também merece destaque é o fato de disciplinas como “Educação e Movimentos Sociais” e “Educação e “Cultura Popular” integrarem o rol das optativas, tendo em vista o potencial destas para ajudar a “compreender as tradições de mediações que os estudantes trazem para o encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado” (GIROUX; SIMON, 1997, p. 167) e analisar criticamente as contradições de uma sociedade. Nesse mesmo quadro estão os saberes fundamentais ao professor sobre políticas públicas e financiamento da Educação Básica no Brasil, necessários para a compreensão do direito fundamental a educação e, se abordados criticamente, contribuem para a formação de professores comprometidos com uma educação de qualidade, justa e equitativa (ESCUDERO; TRILLO, 2017; MOREIRA; FLORES; OLIVEIRA, 2017). Em se tratando de um curso ofertado por um Programa inserido numa política pública de educação, é bastante preocupante a ausência desses componentes curriculares.

Em relação aos conhecimentos relativos à formação profissional específica (metodologias específicas, didática, conteúdos do currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) cabe destacar que as metodologias das disciplinas específicas, todas obrigatórias, ocupam a terceira posição, em termos percentuais (18%), quase um terço do total de disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, mas de forma desarticulada dos conteúdos do currículo da Educação Básica.

Ante o propósito de formar um professor crítico comprometido com a melhoria da qualidade da educação básica e com a transformação da realidade social (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010), é preocupante a situação do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI em vista da ausência quase absoluta de componentes curriculares relativos às aprendizagens da Educação Infantil e aos conhecimentos específicos do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Arte, Educação Física, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática), o que inviabiliza o desenvolvimento das competências estabelecidas para o egresso do curso de Pedagogia no Art. 5º da Resolução CNE Nº 1/2006, mormente o previsto nas alíneas II e VI:

[...]

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
 VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
 [...] (BRASIL, 2006, p. 11, grifos nossos).

Não há correspondência entre o currículo do curso de formação de professores e o currículo da Educação Básica, o que inviabiliza a conexão entre teoria e prática. Os conhecimentos específicos aparecem implicitamente nas disciplinas relativas às metodologias de ensino deixando transparecer que eles já foram dominados pelos professores em etapas anteriores de formação, o que de fato não ocorre. Ou seja, há preocupação com o “como ensinar”, reduzindo-se o compromisso com o “o quê” os alunos aprendem nas escolas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contrapondo-se ao que exige uma perspectiva crítica de formação docente que aspira à emancipação de grupos subordinados por meio da transformação de relações assimétricas de poder (CONTRERAS, 2012; GIROUX; MCLAREN, 1997b).

Embora haja um percentual significativo de disciplinas da matriz curricular que não especifica o nível da Educação Básica de referência, os dados mostram uma tendência do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI em priorizar a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento da formação de docentes que atuam na Educação Infantil. Além das duas disciplinas de Estágio Supervisionado, apenas cinco disciplinas são mais específicas da Educação Infantil (Fundamentos da Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Metodologia da Educação Infantil, Literatura Infantil, Linguística e Alfabetização), número que julgamos insuficiente tendo em vista a complexidade dos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças pequenas por um mesmo professor responsável por todas as áreas de conhecimento. Por certo, as metodologias são trabalhadas de forma desconexa, já que os conteúdos específicos a serem ensinados aos alunos da Educação Básica não são contemplados na matriz curricular do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI. O pensamento de Libâneo (2017, p. 67) é bastante esclarecedor a esse respeito:

[...] as metodologias tendem a funcionar unilateralmente (centradas no professor) sem destacar a interação aluno-objeto de conhecimento, isto é, sem ajudar os alunos a desenvolverem processos mentais (conceitos) que lhes permitam interagir criticamente com o mundo da natureza, da cultura e de si próprio. É muito provável que predomine, ainda, em boa parte dos professores-formadores, uma concepção de metodologia de ensino apenas como procedimentos, distanciada da problemática epistemológica; [...].

O argumento do autor nos impulsiona a pensar sobre o inusitado contrassenso que acontece no contexto brasileiro em relação à formação de docentes da Educação Básica. Os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não aprendem os conteúdos específicos que devem ser ensinados aos alunos, enquanto os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental estudam durante todo o curso os conteúdos da disciplina em que serão licenciados para o exercício do magistério. Cabe ressaltar que a ausência de conteúdos específicos nos cursos de formação de professores não é exclusividade do Parfor. Como denuncia Libâneo (2011a, 2011b, 2017), já tem pelo menos quatro décadas que o professor Valnir Chagas⁶⁰ constatou a ausência de conteúdos específicos na formação do professor para atuar nos anos iniciais da Educação Básica e muito pouco foi feito em relação ao provimento de saberes disciplinares (TARDIF, 2014) no currículo dos cursos de formação docente. Contudo, num curso para professores que já estão no exercício da docência, ofertado em caráter emergencial com vista a melhorar a qualidade da educação, a ausência dessa preocupação epistemológica que se reflete na falta de articulação entre metodologias e conteúdos específicos das diferentes matérias do currículo da Educação Básica compromete o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado na escola básica.

Diante desse cenário, cabe perguntar: como ensinar bem conteúdos que não foram aprendidos pelos professores no percurso da formação inicial? Em face do papel vital que os conteúdos desempenham na socialização política dos estudantes, quais as condições efetivas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI para formar professores com conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas de modo que eles possam planejar atividades desafiadoras para os estudantes, favorecendo a contextualização e problematização do ensino?

A lacuna apontada por Libâneo (2011a, 2011b, 2017) na formação de docentes dos dois primeiros níveis da Educação Básica provoca graves prejuízos para professores, alunos e para o sistema de ensino brasileiro, de modo geral. Sem os saberes disciplinares e os saberes curriculares (TARDIF, 2014), sem domínio dos conteúdos e sem encantamento pelo conhecimento, os professores terão dificuldade de motivar os alunos para o estudo. Sem motivação, os alunos não conseguem atribuir sentido ao ensino e, por isso, não se envolvem com o aprender, o que inviabiliza a consolidação de aprendizagens significativas, afeta o desempenho dos estudantes (e do sistema educacional brasileiro) e, como bem observa Libâneo (2017, p. 70), compromete “irremediavelmente o papel da escola em formar cidadãos aptos a enfrentar as tarefas postas pela vida social”. Não se pode perder de vista o grande

⁶⁰ CHAGAS, Valnir. Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

impacto político-administrativo das diretrizes de organismos internacionais (BM, OCDE, UNESCO), notadamente do Banco Mundial, que passaram a deter controle sobre a educação mundial, limitando o papel do Estado na promoção de políticas educacionais, nas práticas e prioridades da educação, afetando também a constituição da identidade profissional do professor (BALL, 1994; LIBÂNEO, 2017; SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Em última análise, os conteúdos veiculam considerações ideológicas (explícitas ou ocultas) que estruturam visão de mundo. “Se a natureza ideológica frágil destas considerações não for deixada clara para os estudantes, então estes aprenderão mais sobre conformidade social do que investigação crítica” (GIROUX; PENNA, 1997, p. 64). Segundo esta perspectiva, uma das maiores fragilidades dos programas de formação docente tem sido sua inabilidade de oferecer aos professores os recursos necessários para formar um discurso mais crítico em torno das metas e finalidades basilares da escolarização. Cabe reiterar que a posição teórica encontrada nos documentos oficiais certamente não é um determinante da formação, porém é um indicativo importante da construção de um projeto formativo.

Em síntese, os resultados da análise evidenciam que o PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI sofre erros conceituais relativos aos pressupostos teórico-metodológicos e apresenta um movimento pendular no *corpus* discursivo, acentuando contradições na concepção de formação docente materializada nas enunciações textuais, evidenciando princípios de um projeto formativo crítico, mas que ora fundamenta-se na racionalidade prática, ora na perspectiva crítico-emancipadora. E, embora se tratando de duas tradições críticas, o único ponto que liga os dois enfoques é a oposição à racionalidade técnica que, como visto, orienta um projeto formativo tradicional, excessivamente instrumentalizado, que não apenas ignora sua função ética, mas também é destituída da sua função política.

Os dados da matriz curricular refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs/2006, quais sejam: indefinição do campo da Pedagogia; redução da ação pedagógica à docência; estreitamento do conceito de Pedagogia e dispersão do objeto da Pedagogia e do campo de atuação profissional docente. Evidenciam uma proposta curricular fragmentada, fundada na lógica disciplinar sem conexão entre as disciplinas acadêmicas e entre estas e os conteúdos do currículo da Educação Básica, o que pode incapacitar o desenvolvimento de intenções emancipadoras ou novas possibilidades formativas.

As evidências apontam para uma urgente mudança no projeto formativo do Parfor/UFPI com a finalidade de construir um currículo mais emancipador na formação de professores, a começar pela reformulação do PPC de Pedagogia, uma vez que formados com

essas fragilidades dificilmente os professores vão poder desenvolver uma práxis coletiva e contradisciplinar que resulte na emancipação de grupos subordinados de crianças, jovens e adultos dos anos iniciais da Educação Básica, através da transformação das relações assimétricas de poder (FAIRCLOUGH, 2016; FOUCAULT, 2014; GIROUX; MCLAREN, 1997a).

Julgamos importante esclarecer que o tensionamento que perpassa a análise do projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor da UFPI aqui empreendida não deve ser tomado como um esforço (auto)destrutivo, mas, em conformidade com o apanhado teórico-crítico norteador da pesquisa, como uma (auto)avaliação crítica e comprometida seriamente com o propósito de contribuir com a (re)construção da identidade do curso para que possa responder à pretensão de “formar um profissional habilitado para a investigação, análise e crítica dos problemas da prática pedagógica e da prática social, capaz de propor novas formas de intervenção pedagógica e educacional” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 9), como enunciado no projeto de curso.

Todavia, a exemplo de Pedroso *et al.* (2019), acreditamos na possibilidade de caminhos transgressores percorridos pelos profissionais que atuam no processo formativo conduzidos por uma concepção emancipatória de formação e inspirados em ações formativas inovadoras. A inovação é aqui tomada na perspectiva explicitada pelos referidos autores não como mudança pontual ou novidade, mas na concepção emancipatória como um movimento permanente, crítico e dialético de transformação, traduzidas nas práticas de formação como uma ruptura com as concepções tradicionais de transmissão de conhecimento, valorizando a corresponsabilidade da construção de conhecimento entre agentes aprendentes (professores, estudantes e instituições educativas), a partir da problematização da realidade social, tendo a unidade teoria e prática, a articulação entre as instituições formadoras (universidade e escola), as ações integradoras e interdisciplinares, a relação intrínseca entre os objetivos e a organização e seleção dos saberes profissionais e a pesquisa como eixos formativos, objetivando a práxis emancipatória (PEDROSO *et al.*, 2019).

Ante o exposto, cabe registrar que desde a aprovação da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 há uma experiência em andamento no Parfor/UFPI que se movimenta na perspectiva de ações interdisciplinares, entendidas aqui como “iniciativas individuais e coletivas diretamente voltadas às atitudes docentes, com base na unicidade do conhecimento” (PEDROSO *et al.*, 2019, p. 31). Com base nessa concepção e apesar das contradições que cercam o curso de Pedagogia do Parfor, buscou-se alternativas que coadunam com os

princípios que orientam o trabalho da equipe institucional que coordena o Programa no âmbito da UFPI na defesa da democratização da escola pública.

Desse modo, no segundo semestre letivo de 2015 ocorreu a implementação da proposta interdisciplinar com a finalidade de superar a visão fragmentada do currículo por meio da efetiva integração dos componentes curriculares e a construção de um conhecimento que possibilite ao aluno/professor ressignificar as experiências vivenciadas no tempo-universidade, na sua prática pedagógica do espaço-tempo da escola básica (FERRO, 2017, 2019). As ações interdisciplinares são conduzidas por atividade de pesquisa ou extensão com base em um tema gerador, abordado em diferentes enfoques disciplinares tendo como eixo condutor uma disciplina integradora. A opção por um tema gerador fundamenta-se na compreensão de que a articulação de saberes e a reflexão das práticas docentes requer um fio condutor que, a um só tempo, aproxime as disciplinas e dialogue com o cotidiano dos cursistas. O tema gerador é definido com base em assuntos que permitem a interação e comunicação entre os componentes curriculares, conteúdos e atores (professores formadores e cursistas) vinculados a um mesmo curso, para a realização de atividades com os grupos de alunos.

O resultado do trabalho desenvolvido é socializado num evento protagonizado pelos professores cursistas, intitulado Seminário Interdisciplinar do Parfor (SIMPARFOR), que ocorre no encerramento do semestre letivo em todos os *campi* e polos de realização do curso, na forma de comunicação oral ou pôster. Nessa dinâmica, vislumbra-se que os professores em formação pelo Parfor/UFPI tenham a oportunidade de ser inseridos num universo de possibilidades de investigação científica de saberes que se complementam, visando superar possíveis falhas provocadas pela fragmentação do ensino praticado na universidade (FERRO, 2017, 2019; FERRO; GUEDES, 2017b, 2019a, 2019b). Ressalte-se aqui a riqueza desse momento com a socialização de experiências e debate entre os participantes, o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e reflexivo, a consolidação de aprendizagem significativa e, sobretudo, a construção de sentidos na formação que ensejam desdobramento em diferentes recortes, variadas sínteses e produções coletivas, cujo caráter teórico-prático/prático-teórico associa-se à construção da práxis pedagógica (FREIRE, 2015).

Após quatro anos de experiência e considerando as avaliações realizadas semestralmente com os atores envolvidos, avaliamos que avançamos na implementação da proposta interdisciplinar, especialmente em relação ao enfrentamento do receio de correr riscos e assumir as consequências da decisão de transgredir a organização curricular delineada no PPC de Pedagogia sem comprometer o ensino dos conteúdos específicos dos componentes

curriculares. Também, em trabalho recente, Ferro e Paixão (2019) analisaram a visão de coordenadores, professores formadores e cursistas sobre a proposta interdisciplinar do Parfor/UFPI e os resultados encontrados constataam que os atores envolvidos manifestaram atitude favorável ao projeto interdisciplinar. Os elementos que mais se destacaram na fala dos coordenadores e professores foram a consolidação da aprendizagem pautada na interdisciplinaridade e o fomento à pesquisa, e para os cursistas, o trabalho interdisciplinar, notadamente o SIMPARFOR, abriu possibilidades para que eles se inserissem na cultura acadêmica da UFPI e oportunizou a aproximação entre o conhecimento acadêmico e as práticas desenvolvidas nas salas de aula da Educação Básica, potencializando a ressignificação da prática docente.

Diante do processo de avaliação empreendido, defendemos que a proposta interdisciplinar do Parfor na UFPI possibilita vincular teoria e prática, fomenta a formação através da pesquisa, estimula a formação de comunidades de aprendizagem colaborativa e o trabalho em equipe, avançando no caminho pretendido: a formação de docentes para a Educação Básica construída em sólida base teórica e interdisciplinar, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade e emancipadora (BRASIL, 2009, 2015; GIROUX, 1997). Por essa lógica, é possível dizer que o Programa está empreendendo movimentos de mudanças internas, ainda que sem ruptura com a estrutura disciplinar, oportunizando diálogos e ações colaborativas entre docentes, áreas, disciplinas, atividades e projetos orientados pelos princípios institucionais, o que de acordo com pesquisas recentes (GATTI *et al.*, 2019; GOMES; PIMENTA, 2019; LIBÂNEO, 2017; PEDROSO *et al.*, 2019; PIMENTA *et al.*, 2017) pode ser um indicativo de inovação, já que em alguma medida anunciam a pretensão de romper com a lógica tradicional e conservadora de formação de professores.

Trata-se de um movimento inicial que se encaminha para uma nova sistemática de organização, produção e difusão do conhecimento, por meio de comunidades de aprendizagem colaborativa e investigativa que tem obtido êxito e avança na direção pretendida: a formação sob a lógica da pesquisa, ensino e extensão, construindo sentidos para os conteúdos apreendidos. Quem sabe, a “ousadia” da busca do rompimento da lógica disciplinar predominante na universidade que enseja a unidade teoria e prática, a possibilidade de efetivação de pesquisa e uma cultura de aprendizado colaborativo. Quiçá a via da possibilidade e da esperança para a construção de novos e mais promissores modelos de formação inicial dos profissionais da Educação Básica articulados à melhoria das aprendizagens das crianças, jovens e adultos das escolas públicas de modo a contribuir com a

emancipação humana numa sociedade fortemente marcada por injustiças e desigualdades sociais (FREIRE, 2014; GIROUX, 1997; GIROUX; MCLAREN, 1997a; GIROUX; SIMON, 1995, 1997).

Contudo, falta a institucionalização das ações integradoras, isto é, das “iniciativas voltadas para formalizações orgânicas presentes nas matrizes curriculares” (PEDROSO *et al.*, 2019, p. 31), o que também evidencia a necessidade urgente de mudança na proposta pedagógica do curso de Pedagogia. Conforme dito, no movimento interdisciplinar as ações integradoras e interdisciplinares se apresentam de modo imbricado (FAZENDA, 2013) e podem ser expressas em forma de arranjos curriculares como unidades de aprendizagem (UA)⁶¹, projetos temáticos integrados, pesquisas e espaços para análise compartilhada de atividades de estágio, além de outras metodologias, conforme indicam os estudos de Gomes e Pimenta (2019), Pedroso *et al.* (2019) e Pimenta *et al.* (2017).

Com base na compreensão de que as fragilidades de uma proposta curricular podem ser reparadas na “implementação” do currículo, conforme afirma Pedroso *et al.* (2019), e considerando que os dados encontrados são insuficientes para afirmar se, de fato, as pretensões iniciais da proposta curricular do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI estão (ou não) sendo efetivadas no currículo praticado pelos profissionais que desenvolvem as ações formativas no Parfor, a análise do PPC foi complementada por entrevista, objetivando compreender como a formação ofertada pelo Parfor da UFPI é interpretada por egressas do curso de Pedagogia no sentido da ressignificação da prática docente.

Partimos do pressuposto de que o professor é um profissional de desenvolvimento humano e como tal aprende e ensina a profissão em interação com outras subjetividades, conforme afirma Formosinho (2009a, 2009b, 2011). O professor é um produtor de sentidos. Logo, a aprendizagem da profissão ocorre ao longo de todo o percurso formativo, havendo, assim, convergência entre a prática do formador (profissional de ensino), o ofício que está sendo aprendido (docência) e o modo de formação (ensino de ser profissional do ensino). “Esta especificidade da formação torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão” (FORMOSINHO, 2009, p. 100). Como dito, a prática docente do professor formador é uma dimensão decisiva para a configuração das representações e práticas de professores em formação.

⁶¹ Forma de planejamento envolvendo atividades estrategicamente selecionadas, constituídas dialogicamente, que visa superar o planejamento sequencial de conceitos e contribui para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares e a valorização do conhecimento dos alunos, possibilitando, assim, a compreensão mais complexa do fenômeno estudado (GALIAZZI *et al.*, 2004; GONÇALVES, 1999).

Logo, um processo formativo pode ser perspectivado pela ótica do aprendente e permite-nos estabelecer marcos importantes sobre o que e como são/foram as experiências formativas (GOODSON, 2013a, 2015; AMIGUINHO *et al.*, 2003), o que pode conduzir a uma visão de (trans)formação de perspectiva do/no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, tendo em vista que a apropriação que cada professor faz do seu patrimônio formativo por meio de um movimento de compreensão retrospectiva é, segundo Correia (2003, p. 37), mais que interpretar objetivamente o presente com uma conexão causal de um passado, “é subjectivá-los para os projectar no futuro”. São essas nuances que buscamos no discurso das dez egressas.

5.2 SENTIDOS E EFEITOS DA FORMAÇÃO: O DISCURSO DAS EGRESSAS SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Conforme já registrado, tomamos como objeto de análise a formação inicial de professores da Educação Básica ofertada pelo Parfor objetivando compreender os sentidos e efeitos da formação ofertada pelo Parfor na UFPI, a partir da análise da proposta pedagógica e das representações discursivas de egressas do curso de Pedagogia. Assumimos, apoiadas em Giroux (1997), uma visão crítica de educação de cidadania que considera o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, por isso, concebe a escola e o currículo como espaço de poder e controle que tanto pode estar a serviço da reprodução das desigualdades e das injustiças sociais quanto da emancipação e libertação desse mesmo poder e controle contribuindo, assim, para a transformação das relações assimétricas de poder.

Com base nessa perspectiva, argumentamos em favor do desenvolvimento de um currículo crítico-emancipatório para os programas de formação de professores estruturado em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que revitalize o conceito de cidadania e democracia de professores em formação e legitimem a escola como centro de aprendizagem de conteúdos e propósitos democráticos. Acreditamos que os programas de formação de professores podem desempenhar um papel relevante no desenvolvimento de profissionais comprometidos com a construção de uma escola responsiva à necessidade de construção de cidadãos ativos, autoconfiantes, organizados e fortalecidos em torno da construção de uma sociedade democrática e cidadania crítica, nos termos das proposições de Giroux (1997), Giroux e McLaren (1995, 1997a) e Giroux e Simon (1995, 1997).

De modo mais específico, defendemos que a formação de professores da Educação Básica no ensino superior pode trazer inegáveis vantagens que extrapolam as relacionadas ao estatuto social da profissão docente incluindo, por exemplo, a possibilidade de formar

profissionais com uma fundamentação teórica mais sólida para investirem na produção do conhecimento e na análise crítica da realidade, desde que essa formação não seja concebida eminentemente como um processo de academização (FORMOSINHO, 2009a, 2009b, 2011).

A “academização da formação”, modelo de formação predominantemente teórica e distanciada dos problemas práticos da escola, nos termos colocados por autores como Formosinho (2009a, 2009b, 2011), Lessard e Tardif (2014) e Nóvoa (2011), não se harmoniza com uma pedagogia crítica conducente à formação de profissionais autônomos e engajados com a construção de uma escola básica para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitária e socialmente. Esse enfoque formativo academizante, ainda fortemente enraizado no ensino superior, apresenta uma concepção de docência como uma atividade sobretudo intelectual que se realiza por meio de conteúdos e práticas institucionais.

Concordamos com Formosinho (2009) que essa visão reducionista não representa a visão profissional de docência que, assim como a ação educativa, é de natureza complexa e multifacetada. Por essa razão, precisa ser substituída por uma perspectiva que conceitualize os professores da Educação Básica como profissionais de desenvolvimento humano, pois que “trabalham com pessoas em contato interpessoal direto, sendo essa interação o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional” (FORMOSINHO; 2011, p. 128). Para tanto, é necessário criar uma cultura superior de formação profissional que incorpore as dimensões formativas inerentes à missão do ensino superior (ensino, investigação, reflexão e análise crítica), que corresponde à produção de um conhecimento contextual essencial para aproximar a universidade da escola básica (articulação teoria e prática), conduzindo o processo de formação de professores por meio de uma fundamentação teórica mais sólida e interdisciplinar articulada à investigação das problemáticas reais nos diferentes contextos da prática educativa (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para Canário (1999, 2003, 2006), essa reconfiguração das práticas profissionais constitui o fundamento mais sólido para considerar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centradas na escola”, por oposição e contraste à hegemonia das práticas formalizadas, descontextualizadas e academizantes. “A otimização do potencial formativo do contexto de trabalho torna-se, então, o eixo estruturante do percurso formativo, modificando-se qualitativamente o papel atribuído à formação inicial [...]” (CANÁRIO, 1999, p. 75), fazendo coincidir, no espaço e no tempo, um movimento formativo e um processo de construção identitária. É desse ponto de vista que a formação dos professores da Educação Básica ofertada pelo Parfor deve ser compreendida. De tal modo, o Art. 2º do Decreto 6.755/2009 definiu entre os princípios que devem orientar as IES no

planejamento pedagógico da formação de profissionais do magistério da Educação Básica os seguintes:

[...]

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

[...] (BRASIL, 2009, p. 1).

À luz desses princípios, cabe perguntar: quais os resultados/efeitos da formação inicial ofertada pelo Parfor na UFPI na ressignificação da prática docente de egressas do curso de Pedagogia? Quais os resultados/efeitos que as professoras egressas do curso de Pedagogia informam ter alcançado, de modo a refletir criticamente sobre sua prática docente? Em termos mais específicos, o esforço feito neste estudo foi de compreender se essa formação profissional provocou mudança na compreensão e no fazer pedagógico dessas docentes.

Como visto na primeira seção, Ball (1994) diferencia os efeitos de políticas/programas em efeitos de primeira ordem e segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem implicam mudança na prática ou na estrutura e podem ser percebidos tanto no sistema como um todo ou em lugares específicos, enquanto que os efeitos de segunda ordem podem ser percebidos nas mudanças do padrão de vida das pessoas, tais como acesso a bens sociais, culturais e econômicos e oportunidades e justiça social.

Cumprir destacar que não tivemos a pretensão de fazer uma avaliação do Programa, nem analisar os desdobramentos do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI na educação dos municípios envolvidos, isto é, os efeitos de primeira ordem, dado que eles implicam modificar ações e comportamentos de profissionais que atuam na prática e, nesse caso, tais efeitos devem ser verificados numa escola, especificamente, ou num sistema educacional, o que exige um trabalho de outra envergadura. Entretanto, ainda que não haja estudo sobre o impacto do Programa, os dados numéricos oficiais acumulados desde o lançamento do Parfor evidenciam efeitos de primeira ordem no sistema educacional como um todo, conforme disponibilizado no site da CAPES e demonstrado no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6– Resultados numéricos do Parfor

Turmas implantadas até 2019	3.043
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.598
Turmas em andamento em dezembro/2019	445
Professores já formados	53.512
Professores cursando em dezembro/2019	59.565
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: BRASIL/CAPES (2020)

Os dados demonstram evolução no processo de institucionalização do Parfor e crescimento na demanda e efetivação de matrículas. Em 2009, o número de matriculados era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas, e o Programa encerrou o ano de 2019 com um total 100.408 professores matriculados em 2.598 turmas especiais ofertadas por 104 IES. Há disparidades entre os dados estatísticos oficiais e a meta inicialmente traçada de formar 330 mil professores até o final de 2014, com previsão de chegar a 2011 com 240 mil docentes matriculados, como destacado na segunda seção. Segundo os dados mais recentes divulgados no site da CAPES, em 2019 o Programa contabilizou menos da metade das matrículas previstas para 2011. Ou seja, a proporção de professores que ingressaram no Parfor até o momento preencheu menos de um terço do total das vagas ofertadas.

Contudo, deve-se destacar que de acordo com os dados do Relatório de Gestão do Parfor disponibilizado pela DEB/CAPES o Parfor favoreceu a interiorização do acesso à formação superior: cerca de 85% das turmas funcionam em municípios onde a formação superior dificilmente chegaria; cerca de 33% dos alunos da primeira licenciatura atuam em escolas no campo; na modalidade presencial, há 2.480 professores matriculados, oriundos de escolas localizadas em terra indígena dos estados do Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins, o que indica que o Programa se afirma como ação importante para a ampliação das oportunidades de acesso à educação superior dos docentes em serviço, promovendo a redução das assimetrias regionais e o crescimento inclusivo do Brasil.

Com base em estudos já realizados em áreas específicas da prática escolar, dentre eles os mencionados na segunda seção deste trabalho (CUNHA, 2010; FONSECA, 2010; GATTI *et al.*, 2019; SILVA JÚNIOR, 2010; VOSGERAU, 2010), é possível também inferir alguns

resultados de primeira ordem da formação em serviço que ocorreram com o Parfor em termos da potencialidade do Programa no tocante a:

- a) Articulação entre teoria e prática no processo de formação docente a partir de experiências e análises de práticas concretas da sala de aula dos cursistas permitindo a dialética contínua entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência real da sala de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários;
- b) Valorização da postura investigativa como componente formativo por excelência e parte integrante da atuação profissional possibilitando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o aperfeiçoamento do trabalho docente e desenvolvimento profissional;
- c) Aproximação entre as IES, as secretarias de educação e as escolas, incentivando as IES a reconhecerem as escolas públicas com espaço legítimo de construção e apropriação de conhecimento nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades em consonância com as DCNs para a Educação Básica;
- d) Recuperação da credibilidade da escola pública como um importante espaço da formação requerida aos profissionais no exercício do magistério, através do uso da pesquisa como estratégia de produção do conhecimento e intervenção na prática social de ensinar visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica;
- e) Conexão entre graduação e pós-graduação e entre ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa. O Programa tem sido objeto de estudos (TCC, dissertações, teses), contribuindo, assim, para ampliar o avanço nas pesquisas voltadas para o ensino e elevar a produção de conhecimento no campo educacional;
- f) Fortalecimento do trabalho coletivo e interdisciplinar, por meio de sólida formação teórica, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos e no manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação dos profissionais da educação básica;
- g) Revigoração do debate sobre formação e ação docente, a partir da reflexão sobre o cotidiano escolar, com o envolvimento e integração das ações de formação (Parfor, Pibid, Residência Pedagógica etc.) e diversas áreas no âmbito da IES, favorecendo o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e o trabalho colaborativo entre departamentos, faculdades, pró-reitorias e equipe técnica,

comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira;

h) Valorização dos atores envolvidos no Programa, reconhecimento entre os pares e elevação da autoestima dos docentes da Educação Básica, estimulando-os a prosseguirem na sua formação.

Como ainda não existe nenhum estudo sobre os impactos do Parfor, é difícil fazer afirmações a respeito de efeitos de primeira ordem em relação ao estado do Piauí, porque se faz necessário tempo para que a prática docente possa apresentar mudanças, seja nos encaminhamentos das ações pedagógicas nas escolas, seja nos escores educacionais. Entretanto, com base em dados oficiais é possível fazer algumas inferências sobre a relação entre os resultados do Programa e os indicadores de aprendizado no contexto piauiense, notadamente em relação ao IDEB. Ressalto que não vemos o IDEB como um indicador suficiente para avaliar a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para melhorar o ensino básico. Defendemos que o poder público deve assumir o compromisso sério e responsável com a melhoria da educação básica por meio de investimento em políticas públicas inclusivas. Mas ainda assim, pensamos que não se pode desconsiderar que a formação de professores é um dos fatores que contribuem significativamente para a elevação do índice de aprendizagem, que no Brasil é medido pelo IDEB, cujo cálculo é feito com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar.

Nesse sentido, tomando os dados do último censo escolar realizado pelo INEP, percebe-se que, de modo geral, houve uma melhoria no rendimento dos alunos dos anos iniciais da rede pública piauiense a partir de 2009 (3,8/2009; 4,1/2011; 4,1/2013; 4,6/2015; 5,0/2017), período que coincide com a implantação do Parfor e de outras políticas de formação de professores da Educação Básica. O crescimento do IDEB pode ser um exemplo considerável das vantagens de implementação do Parfor, corroborando, assim, a importância de se investir em políticas de formação e valorização dos profissionais da educação.

Considerando que a maior parte dos estudantes das escolas públicas é oriunda de famílias da classe trabalhadora, vislumbramos que essas mudanças contribuíram para oferecer melhores oportunidades educacionais aos estudantes. Contudo, os dados numéricos mostram que no intervalo entre 2009 e 2017 o IDEB nos anos iniciais da rede pública atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou a nota 6,0, o que significa que nem todos os alunos estão aprendendo e com fluxo escolar adequado. De acordo com os dados do INEP, no Piauí, no ano de 2017, a nota do indicador de fluxo foi 0,90, o que equivale dizer que a cada 100 alunos, cerca de 10 não foram aprovados.

Como afirma Ball (1998, p. 124)⁶², este aspecto serve para lembrar que “[...] as políticas são sistemas de valores e sistemas simbólicos; formas de representar, contabilizar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para alcançar efeitos materiais quanto para fabricar apoio a esses efeitos”. Os efeitos podem ser percebidos a curto, médio ou longo prazo e são também produtores de políticas na medida em que novas demandas vão surgindo. Cabe aqui reiterar a tese já apresentada anteriormente de que a formação docente é um importante componente da mudança educativa, porém não suficiente. Juntamente com a formação adequada é preciso valorizar a profissão docente e garantir condições de trabalho justas aos profissionais da educação, fatores igualmente necessários e que precisam ser considerados no planejamento de políticas docentes.

Em relação aos efeitos de segunda ordem, objeto de interesse deste trabalho, focalizamos as mudanças em relação ao acesso a determinados bens sociais (ingresso no ensino superior, formação inicial, diplomação etc.) e oportunidades de justiça social (redução de assimetrias regionais) possibilitado às egressas do curso de Pedagogia ofertado pelo Parfor/UFPI, buscando compreender os sentidos que estas atribuem à contribuição da formação inicial na ressignificação da prática docente. Como as egressas percebem a formação superior obtida através do Parfor? Que mudanças a formação inicial proporcionou na forma de se perceberem professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? E quais os limites e dificuldades vivenciados? Qual o significado dessa formação na vida pessoal e profissional das egressas? Até que ponto a formação pelo Parfor contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

Parafraseando Charlot (2013a, 2013b), tentamos aproximar-nos dos sentidos que as egressas elaboram da relação da formação vivenciada no curso de Pedagogia do Parfor com a sua prática docente na Educação Básica, buscando compreender a lógica de tais sentidos que elas elaboram sobre o seu percurso de formação acadêmica. Portanto, o foco é o egresso, sujeito portador de crenças, desejos e possibilidades, visando compreender como esse sujeito qualifica e interpreta o seu percurso formativo, ou seja, como atribui sentido à sua experiência formativa no Parfor.

As professoras foram convidadas inicialmente a falar sobre suas expectativas em relação ao curso, lembranças/marcas, momentos e acontecimentos marcantes que ficaram do curso de Pedagogia do Parfor na UFPI, como também as dificuldades que enfrentaram no seu

⁶² “[...] policies are both systems of values and symbolic systems; ways of representing, accounting for and legitimating political decisions. Policies are articulated both to achieve material effects and to manufacture support for those effects”.

percurso formativo. O início do curso foi um grande desafio para a maioria das professoras, principalmente as que residiam na zona rural ou em municípios mais distantes da capital teresinense, onde o curso foi ofertado. O ingresso em um curso de formação em nível de graduação após vários anos de conclusão do ensino médio, tendo que conciliar estudo e trabalho, significou a princípio um grande sofrimento para muitas egressas, como fica explícito nos discursos das professoras Antonieta e Leila:

A minha trajetória foi **sofrida, dolorosa, muito dolorosa, mas foi gostoso também, foi ótimo. Muitas passagens, muitas coisas, conflitos, mas também construção, renovo**, foi assim. [...] porque a gente cursava no período especial e ficava a semana lá, no meu caso eu ficava 15 dias, às vezes o período até todo porque eu não tinha como ficar indo e voltando, apesar de que tínhamos o ônibus, mas que saía só da sede, até a UFPI eu não tinha como ficar vindo e às vezes eu permanecia. Então foi **doloroso** porque eu tive que deixar a minha casa, meu filho pequeno, tinha seis aninhos, a outra tinha 10 e eu ficava dividida entre o Parfor e entre a minha casa então foi **doloroso** por isso [...] (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Assim, o curso no Parfor foi a oportunidade que a gente teve [...] em São Miguel surgia muitas vagas pra gente fazer Pedagogia, outros cursos, História, Letras, particular, mas eu não queria particular, eu só queria se fosse uma oportunidade de fazer uma coisa que eu realmente pudesse absorver alguma coisa, porque esses cursos particulares em São Miguel, eles só são uma vez por mês [...]. Aí eu só queria dessa forma [...]. Ainda lembro das primeiras caras que eu vi no primeiro dia de aula. **Eu chorei muito porque era longe de casa**. Vi que o primeiro dia era **muito sofrido**. O primeiro almoço foi almôndega, achei bom o primeiro dia. Foi almôndega. Ainda hoje eu lembro de tudo, mas **foi muito sofrido**. Aquele negócio de não tomar banho, passar o dia ali. E se fosse pra tomar banho tinha que levar uma mochila bem pesada dentro do ônibus, eu não sabia andar em Teresina, **eu era cega**, não sabia. Aí minha prima - tive muito incentivo dela, que eu ficava na casa dela -, ela foi me deixar na parada de ônibus porque ela tem carro, "mas se eu for de carro tu não vai aprender e tu vai precisar, porque eu não posso te deixar todo dia de manhã". Fui, mas quando eu cheguei à noite eu **chorei muito, queria desistir**. Aí por incentivo dela e também de uma vizinha, ela disse: "Leila, não faz isso não, isso vai te prejudicar muito". Aí eu pensei muito, aí liguei pra minha mãe **chorando**, ela disse: "mulher, quantas vezes tu já desistiu, Leila? Nenhuma, de nada, e vai ser agora a primeira vez? Não". Aí eu fui dormir com aquilo: "amanhã eu vou pra universidade, se for cansativo do jeito de hoje, eu volto, vou-me embora". Mas aí o segundo dia já foi melhor, a gente já foi se conhecendo. Eu acho que é porque **eu tava fora do meu lugar**, da minha casa [...]. É **muito sofrido, muito corrido. É muito sofrido**. A questão da comida, eu me maltratei muito porque depois eu não quis mais a comida da universidade, meu organismo não aceitava mais. Não é porque é ruim, é porque eu não aceitava mais, assim, eu não conseguia mais. Eu levava de casa, às vezes eu levantava de madrugada e fazia, da casa da minha prima. Depois... às vezes a gente, "hoje nós vamos levar de casa", a gente juntava todo mundo, fazia aquelas marmitas, juntava lá tudo, aí a gente comia lá junto. Depois a gente combinava pra ir jantar... almoçar fora em algum lugar mais perto, mais barato, que todo centavo era... era contado [...] (LEILA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

A professora Antonieta fala da sua dor por precisar deixar o aconchego do lar e afastar-se da família a cada período letivo, que durava pelo menos quarenta e cinco dias, ao longo de quatro anos de duração do curso, nos quais ela foi privada de suas férias. O discurso da docente é carregado de emoções e evidencia um lamento de um tempo perdido no convívio dos filhos, que ainda eram muito pequenos. Neste caso, a realização do curso pôs em xeque a duplicidade de “mundos vividos” de mãe/esposa e mulher/professora que se alternavam num jogo de papéis, modificando relações, atribuições e configurações identitárias já estabelecidas,

provocando desafios identitários (“duplo eu”), como aponta Dubar (2003), o que pode inclusive ter afetado o seu desempenho acadêmico no curso. O caso de Antonieta é ilustrativo da condição de muitas professoras brasileiras residentes em comunidades rurais que ainda precisam fazer um grande esforço para encontrar estratégias que conciliem maternidade e profissão, arranjo nem sempre viabilizado.

As formas discursivas também revelam sofrimento de Antonieta pela necessidade de ressignificar seus saberes, integrando saberes práticos (saberes da experiência) e saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014), isto é, os saberes teóricos, dos quais ainda não havia se apropriado, conforme relata: “[...] eu lembro bem nos primeiros seminários como a gente sofria, era muito sofrimento, era torturante aqueles seminários porque a gente vinha de hábitos diferentes, sem hábitos assim de estudo em grupo, de seminários, não tínhamos essa prática” (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLEXIVA). Esta questão abordada pela colaboradora tem uma consequência pedagógica fundamental para o processo de formação docente: as ações formativas devem considerar os processos identitários constituídos dos professores em formação.

Como observa Gatti *et al.* (2019), a importância de, na formação, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem decorre da constatação de que as teorias pessoais dos docentes – as chamadas teorias implícitas, práticas ou tácitas – influenciam a sua prática pedagógica em termos de planejamento, escolhas didático-pedagógicas e conteúdo e forma com que ensinam. Por isso, é necessário que os formadores estimulem a participação dos docentes de modo que eles consigam relacionar suas crenças e conhecimentos à sua prática pedagógica. Para a mudança ocorrer na escola, ela tem de acontecer primeiramente na formação dos professores. Não basta aos professores formadores defenderem mudanças que eles não consigam efetivar em suas práticas, ressalta Flores (2014).

O desejo de formação foi o que conduziu a professora Leila ao Parfor. Nesse caso, o Programa surgiu como uma grande chance não só para ingressar no ensino superior, mas como uma oportunidade de aperfeiçoamento e de impulsionar o crescimento pessoal e profissional, conforme relata a docente: “Eu tinha muita vontade, eu tinha que fazer, eu tinha que... aí foi... eu fiz... na época eu pensava assim, ‘eu tenho que ter um curso acima do que eu já tenho, isso aqui tá pouco’, aí eu fui, fiz a inscrição e tudo, aí fiz a matrícula” (LEILA, ENTREVISTA REFLEXIVA). A história de Leila se entrecruza com a de Antonieta no “choro

doído”, no “choro que chora” o afastamento “do seu lugar” e do convívio familiar durante o curso.

O encontro com o outro, as interações e a colaboração dos colegas impediram que as dificuldades vivenciadas pela professora Leila apagassem a vontade de fazer um curso superior e de aprender: “[...] Não houve [...] uma coisa pra que eu dissesse, ‘ai, isso aqui eu não pude aprender, isso aqui eu não pude levar pra mim’ [...]” (LEILA, ENTREVISTA REFLEXIVA). Sobre este aspecto, é oportuno ressaltar a observação de Rocha (2012), cujo estudo apontou que o fato de ressaltar as dificuldades vividas durante o curso às vezes é usado como estratégia para levantar suspeições acerca de cursos ofertados em regime especial e, por outro, é um discurso que pode desobrigar o cursista de certas cobranças em relação às expectativas em torno do professor, já não mais leigo, mas agora formado: pedagogo. Nesses termos, o discurso da colaboradora pode evidenciar um modo de operação ideológica proposto por Thompson (2011) bastante comum no ambiente acadêmico, a *legitimação*, materializada em relações de dominação concebidas como legítimas. Como mostrado no Quadro 2, uma das estratégias simbólicas que realiza esse modo de operação ideológica que sustenta relações de poder, e que se encaixa no caso em foco, é a *racionalização*, que consiste na construção de argumentos lógicos para legitimar um conjunto de relações ou instituições sociais (regras dadas) com o objetivo de persuadir sujeitos.

As egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, ao retomar os estudos após vários anos tiveram que reconfigurar sua situação profissional e familiar demandando sacrifícios externos (identidade como construção social) e transformações internas significativas: identidade como construção pessoal - modos de ser. Fazer um curso de formação tendo que lidar com as dúvidas, incertezas e dificuldades diversas (timidez, afastamento familiar, longas distâncias percorridas para chegar ao local do curso, gerando dispêndio da energia que precisariam para realizar as atividades acadêmicas, além dos gastos financeiros e outros investimentos) significou também alterar uma trajetória definida (ANDRADE, 2011; DUBAR, 2003). O recorte da narrativa, a seguir, evidencia a dimensão desse aspecto:

Então, nesse percurso, no início, quando a gente chega na universidade, universidade e a federal, um **mundo enorme. Quando a gente chega assim lá... daqui desse interior, que chega lá, a gente acha tudo totalmente diferente** [...]. E quando começou, só eu daqui na minha turma, aí já me senti assim, ‘eu estou sozinha, ah, mas tô aqui, vamos lá’. E comecei até tímida na sala de aula. Eu lembro que a primeira professora foi a professora Ruth que trabalhou com a gente na primeira disciplina, e às vezes ela dizia assim, ‘a Socorro é muito tímida, quase não fala’, então quando eu ia falar alguma coisa, ela dizia, ‘gente, silêncio, vamos ouvir a Socorro, que ela quase não fala’ [...]. A gente sabe que era meio corrido até [...]. Porque é um curso que deveria ser bem resumido num mês, em 40 e poucos dias (SOCORRO, ENTREVISTA REFLEXIVA).

O desafio de viver novamente a condição de estudante, o medo, as dúvidas exigiram um grande sacrifício das professoras e um novo posicionamento diante de sua situação profissional. É nesse sentido que Dubar (2003) afirma que a formação comporta desafios identitários. “A formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (DUBAR, 2003, p. 51). É por isso, que, inevitavelmente, as relações entre prática e formação desembocam na noção de identidade profissional, como observa o referido autor.

De acordo com o pensamento girouxiano, um dos conceitos mais importantes para a concepção crítico-emancipatória é o de “libertação da memória”, isto é, o reconhecimento das situações de sofrimento (público e privado) cujas causas e manifestações exigem compreensão e sensibilidade. Para Giroux (1997), os educadores que assumem esse referencial devem iniciar seu trabalho pelas manifestações de sofrimento que constituem as situações passadas e imediatas de dominação. A esse respeito, o autor argumenta que:

O desvelamento do horror do sofrimento passado e a dignidade e solidariedade da resistência nos alertam para as condições históricas que constroem tais experiências. Esta noção de libertação da memória faz mais do que recuperar momentos perigosos do passado; ela também focaliza a questão do sofrimento e a realidade daqueles tratados como "os outros". Podemos então começar a compreender a realidade da existência humana e a necessidade de todos os membros de uma sociedade democrática de transformarem as condições sociais existentes de forma a eliminar esse sofrimento no presente. A libertação da memória aponta para o papel que os intelectuais poderiam desempenhar como parte da rede pedagógica de solidariedade destinada a manter vivo o fato histórico e existencial do sofrimento através da revelação e da análise das formas de conhecimento histórico e popular que foram suprimidas ou ignoradas e através das quais nós mais uma vez descobrimos os 'efeitos de rompimento do conflito e da luta' (GIROUX, 1997, p. 30).

À luz dessa perspectiva crítica, a educação é uma atividade ética e política e, por isso, não é possível perspectivá-la a partir de um de vazio social, preconizando a neutralidade e a objetividade do conhecimento. A prática educativa (e por extensão, a formação de professores) é uma prática social. Portanto, como agentes políticos, os professores devem assumir uma postura crítica nas práticas de sala de aula e o compromisso de transformar a sociedade em que vivem.

Na base filosófico-epistemológica da noção de libertação da memória, habita outro importante elemento dialético: a crença na potencialidade da recordação histórica na definição de alternativas e verdades contra-hegemônicas (FAIRCLOUGH, 2004, 2016; TOMPSOM, 2011, 2014). Sob essa ótica, o discurso crítico pode ajudar os professores a compreenderem o

seu *status* como grupo localizado numa sociedade determinada por relações específicas de dominação e poder. “O conhecimento crítico ajudaria a elucidar como tais grupos puderam desenvolver uma linguagem e um discurso oriundo de sua própria herança cultural parcialmente distorcida” (GIROUX, 1997, p. 39). No caso em foco, exemplos de perguntas desencadeadoras podem ser: por que esta sociedade fez de mim professora leiga, que eu não quero mais ser? Por que, em se tratando do ensino fundamental, professores leigos são encontrados em maiores proporções nas escolas rurais das regiões mais pobres do país (Nordeste, seguida da região Norte)? Por que a grande desigualdade de escolaridade dos brasileiros pretos e pardos, comparativamente aos brancos?

Questionamentos dessa ordem oferecem a professores e cursistas oportunidade para refletir criticamente sobre suas próprias práticas e forjar uma visão emancipadora da relação entre educação/escola e a sociedade mais ampla, entre conhecimento e poder. Para tanto, é preciso uma decisão política de se construir um espaço democrático de interlocução na sala de aula, onde todas as vozes possam ser enunciadas e ouvidas, de modo que nenhum estudante permaneça em silêncio, porque, como lembra Giroux (1997), silenciar a voz do estudante é fazê-lo incompetente. Um modo crítico de conhecimento deve questionar o que está além da superfície, desvelando as naturalizações, as ideologias que cristalizam relações de exclusão e de poder. Colocado de outra forma:

[...] tal conhecimento teria que fornecer uma conexão motivacional à própria ação, teria que aliar uma decodificação crítica da história a uma visão de futuro que não apenas destruísse os mitos da sociedade existente, mas que também atingisse aquelas áreas de desejos e necessidades que escondem o anseio por uma nova sociedade e novas formas de relações sociais, relações livres de patologia do racismo, discriminação sexual e dominação de classes (GIROUX, 1997, p. 39).

Nesse sentido, a libertação da memória representa um lembrete discursivo de que as pessoas sofrem sob os mecanismos de dominação, mas também podem resistir e lutar. Essa noção indica, portanto, a necessidade dos professores formadores (intelectuais transformadores) se engajarem numa perspectiva crítico-emancipatória para redefinir suas práticas pedagógicas em relação ao conhecimento, focalizando as ações e os discursos marginalizados e subalternizados. Essa nova teorização social mostra-se útil para o professor compreender como os estudantes formam suas construções de si e da escola, através da política de voz e representação do estudante (GIROUX, 1997; FORMOSINHO, 2009a, 2009b, 2011; NÓVOA, 2013).

Então, conhecer as trajetórias de vida dos professores em formação abre grande possibilidade de acionar o sentir e suscitar implicação destes no processo formativo e a emergência de redefinição do papel e da prática de professores em formação e seus formadores, acompanhada de novas formas de mudança, de reflexão em torno da formação profissional e de colaboração na constituição da identidade dos professores da Educação Básica, propiciando a construção de alternativas metodológicas que articulem teoria e prática, aproximem a universidade da escola e mobilizem nestes novas formas de pensar e agir.

O movimento de *escutar-ver* as histórias que foram construídas pelos cursistas antes da formação inicial exercita no professor formador/pesquisador a escuta sensível e a habilidade de saber apreciar o “lugar” diferencial de cada um dentro de um sistema de relações sociais para poder *escutar-ver* sua palavra ou sua capacidade criadora. A escuta sensível facilita a participação dos sujeitos como colaboradores na realização da práxis, condição necessária para a sua autonomia profissional. A escuta sensível reconhece e aceita incondicionalmente o outro, afirma Barbier (2002).

Essa compreensão ratifica a necessidade de um enfoque programático que enfatize o histórico e o cultural em relação aos materiais e práticas pedagógicas e aponta para a importância de áreas de estudo como linguagem, filosofia, sociologia, história e pedagogia, que abordam as questões de poder e temáticas relativas às funções mais amplas da escolarização que são fundamentais para este esforço, nos termos das proposições de Giroux e Simon (1995, 1997), conforme especificado anteriormente.

Em relação aos aspectos metodológicos da formação, esse entendimento aponta para a importância de em programas de formação de professores em serviço como o Parfor os formadores lançarem mão de dispositivos de formação que gerem oportunidades para que os cursistas possam, de maneira intencional e planejada, pensar, falar, ler e escrever sobre seu trabalho cotidiano, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes. É nessa perspectiva que os dispositivos de formação que valorizam as narrativas em contextos formativos, como por exemplo, os casos de ensino, o portfólio, os memoriais de formação e os diários reflexivos, têm sido apontados por inúmeros pesquisadores como estratégias de formação, de prática de pesquisa e de intervenção com potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Essa configuração formativa colabora para o estabelecimento de relações sociais mais próximas e dialógicas que contribuem para o fortalecimento de vínculos e instauração de um ambiente, acolhedor, respeitoso e colaborativo, que são fatores indispensáveis em toda profissão do desenvolvimento humano. Esse desenho de formação contribui também para a

superação de desafios que possam ameaçar a permanência dos estudantes na formação, o que remete à questão social da evasão nos cursos de formação inicial de professores, que certamente só pode ser explicada mediante variáveis contextuais, mas que também são em parte devidas às dinâmicas intrínsecas ao funcionamento do curso (GATTI *et al.*, 2019).

Os discursos da maioria das professoras trazem consigo valores simultaneamente opostos, essencialmente contrários (“sofrida/sofrido, dolorosa, torturante/gostoso, bom, ótimo, gratificante, compensador”) e são reveladores de que o seu percurso formativo exigiu sacrifícios (afastamento familiar, muita leitura e aprendizagem de novas tarefas: seminários, pesquisa etc.), mas também desencadeou transformações internas significativas que têm forte impacto na constituição da subjetividade e norteia escolhas, como podemos observar nesse relato: “E foi **gratificante** por quê? Eu pude conhecer, eu pude viajar através das leituras porque Parfor é isso, é leitura, muita leitura, é pesquisa então **foi gratificante** por isso [...]. Então é isso assim, tem **várias recordações boas** [...]. Então as **lembranças do Parfor são posso dizer que mistas, boas, tristes também**” (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos). O depoimento da professora Leila, a seguir, é também revelador da mistura de sentimentos experimentados na sua trajetória frente ao novo, a formação superior:

Aí eu fui, segundo dia, aí de cara eu já fui conhecendo a dona Isaura, que pra mim foi uma mãe. Se não fosse a dona Isaura, eu acho que eu não, não sei não, acho que eu tinha me perdido muito [...]. Aí com o passar do tempo a gente foi se conhecendo, conhecendo as meninas das outras turmas. A gente... quando os professores passavam os trabalhos, a gente ia para o centro comprar material, ia de ônibus. Quando a gente tava no instituto, a gente ia de metrô, ia e voltava, comprava o material dos trabalhos. Pra mim lá no Parfor foi **muito bom, muito, muito, muito**. Era, assim, **meio aperreado** porque a gente... não é só a minha realidade, os outros professores também que tão atuando vão pras suas cidades, voltam, e época de férias tá estudando [...]. **Foi sofrido**, mas também **foi muito bom, muito compensador** [...]. **Foi muito bom, foi muito bom** [...] (LEILA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

De modo geral, o curso de Pedagogia do Parfor/UFPI foi vivenciado pelas egressas com muito sacrifício pessoal e profissional, mas as dificuldades enfrentadas têm diferentes razões contextuais. Assim, outras professoras também mencionam os desafios de se fazer curso em regime especial tendo que abrir mão das férias e do convívio familiar, mas, para elas, o peso das dificuldades foi aliviado pelo fato de residirem na capital, onde o curso foi realizado e por contar com o apoio da família, como aparece no discurso da colaboradora Ghelba, apresentado a seguir:

Eita, foi de muita luta viu? Foi assim, a gente começou sem saber aonde é que a gente tava, do que se tratava, porque a gente do Centro de Línguas fomos jogadas pro CT lá no final da Federal

que, meu Deus, um medo, que nossa..., a nossa turma começou com alguns homens, mas depois terminou só com um: Juscelino, uma turma pequenininha. Mas assim, **mas foi uma batalha gostosa. Foi muito difícil**, que períodos de férias é **uma correria**, mas cada curso, cada disciplina que chegava pra gente era **algo gostoso**, porque como era pouco tempo, a gente estudava tudo o que a gente podia, estudava o máximo que fosse possível de cada professor pra poder a gente tirar o melhor. [...] A dificuldade que eu tive, particularmente que nós tivemos realmente do Parfor, foi a questão da gente não ter um local nosso. A gente ficava nos blocos das disciplinas, ou nos blocos do curso que, muitas vezes, éramos rejeitados (GHELBA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

A professora Ghelba chama a atenção para dificuldades relacionadas às dinâmicas dos contextos materiais, isto é, aos aspectos físicos e materiais da instituição formadora. Como visto, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam a importância de se considerar determinadas condições materiais, com recursos diversos, nos contextos específicos onde uma política (um programa de formação) é materializada. É claro que a qualidade da abordagem programática é decisiva na qualificação da formação (GIROUX; SIMON, 1995, 1997), todavia a infraestrutura adequada é fator igualmente necessário e, por isso, não pode ser desprezado no delineamento de um projeto formativo, como também salientado por Gatti, Barretto e André (2011).

As questões mencionadas pela professora Ghelba confirmam as fragilidades apontadas por analistas que avaliaram as ações implementadas no Parfor em vários estados brasileiros, conforme destacado na terceira seção desta tese, especialmente aquelas relativas aos aspectos técnico-administrativos assinaladas no relatório de Vosgerau (2010), no que se refere à falta de estrutura nos espaços (lugares) da formação. Há um recado social e legal na fala da egressa, pois a regulamentação do Parfor estabelece dentre as atribuições das IES que aderirem ao Programa “[...] Apresentar sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda” (BRASIL, 2017, p. 23), nos termos do Art. 7º, inciso II, da Portaria Nº 82/2017. Cabe ressaltar que essa situação foi mais pontual nas primeiras turmas ofertadas pelo Parfor na UFPI.

Já a professora Isaura relata que a sua maior dificuldade foi a superação do medo, da insegurança e da sensação de incapacidade diante da proposta pedagógica do curso de Pedagogia, sobretudo, em relação às atividades acadêmicas que solicitavam exposição oral na classe, como narra a seguir:

A marca maior foi a entrada. Eu não esqueço quando eu entrei que tinha aquele... [...] a entrada da UFPI mesmo, aquela placa, uma coisa que me marcou, "meu Deus, eu com 50 anos na UFPI, eu não acredito". E aí depois veio a primeira professora [...]. A recepção de vocês do Parfor. É **cansativo**? Era **cansativo**, eu acredito que pra vocês também, mas a gente foi muito bem recebida. E depois, a primeira professora que nós tivemos, que foi a Ruth. Agora eu esqueci qual era a disciplina [...]. Eu não tive problema com nenhuma disciplina, com nenhum professor. Minhas

dificuldades na UFPI, que claro que eu tive muita dificuldade. Eu fui criada no interior [...]. E na minha época... **eu tenho muita dificuldade**, não de falar, **é de escrever, de colocar meus pensamentos**. Se você me mandar fazer aqui, agora, eu levo pra casa pra fazer com calma, mas não sei nada, por quê? Eu comecei a estudar aos sete anos, eu não tive, por exemplo, coordenação motora como a gente tem hoje [...]. Nós não... antigamente não tinha. Você ia... e eu já entrei alfabetizada, porque o meu avô era um tudo na cidade, ele era o delegado, o conselheiro que escrevia carta pra quem não sabia escrever, era tudo, então ele é muito homenageado lá. E os 43 netos dele aprenderam a ler com ele, ler e as horas, ter noção de mundo com ele. Eu fui aos sete anos, eu já lia. Então nessa época só entrava com seis, sete anos na escola. E a minha dificuldade maior era essa, foi fazer o TCC, foi escrever, eu dizia, "professora, pelo amor de Deus, faça tudo comigo", eu apresentava os trabalhos, os seminários, que as pessoas tinham dificuldade, eu só tirava 10, eu não tinha dificuldade. Eu estudava em casa e eu aprendia tudo o que os professores falavam, eu não tinha dificuldade em falar, em apresentar, nem tinha vergonha, nem isso, mas na hora de escrever eu... [...]. Os pontos positivos sempre foram maiores e melhores do que os negativos. **O cansaço, tudo compensava você estar ali fazendo aquilo que você queria fazer**. É isso. Assim, até pela idade [...]. E foi uma **trajetória sofrida e boa**, porque como dona de casa você sair nas suas férias, já quando era mais nova não, mas na minha idade, já em menopausa, você sair da sua casa de manhã, chegar à noite, embora os filhos já estivessem crescidos... inclusive no ano que eu entrei foi o ano que os dois entraram na UFPI, a gente sempre se encontrava lá, eu e meus dois filhos, que foi outra coisa gratificante, que eles me incentivavam, e a menina é mais dedicada, ela... eu dizia assim, "minha filha, me ajude fazer esse trabalho", e ela dizia, "mamãe, a senhora é capaz. Eu não vou lhe ajudar. Faça. Eu vou depois, se a senhora quiser, eu vou melhorar o seu texto, mas quem tem que fazer é a senhora". Então eu agradeço a ela também porque ela era... ela é mais mãe minha do que muitas vezes do que eu a mãe dela, porque ela não fazia pra mim, ela tinha capacidade, mas ela queria que eu fizesse. Então **era muito sofrido** você abrir mão de suas férias, dos seus sábados, invés de tá no conforto da sua casa, da sua família, da sua igreja, da sua vizinhança, enfim, o que você quiser fazer, ir a um clube, não foi fácil, mas ao chegar na UFPI, tudo era mais fácil [...] (ISAURA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Um grande diferencial nesse caso é que a professora contou com o apoio da família, especialmente dos filhos, na orientação das tarefas acadêmicas. Esse suporte foi decisivo para a sua permanência no curso, pois ajudou a reduzir a sobrecarga e o peso da formação superior iniciada aos 50 anos de idade. Os dilemas e conflitos revelados no discurso de Isaura sobre a busca de um novo saber, o saber da formação (TARDIF, 2012, 2014; PIMENTA, 2001, 2012), remontam ao pensamento de Ball (1994) de que as subjetividades dos professores devem ser compreendidas como resultado de múltiplas influências e interdependências. Nessa perspectiva, as variáveis do contexto da formação também contribuem tanto para a transformação técnica e estrutural quanto para a mudança das subjetividades, das identidades dos professores e dos seus valores.

Essas proposições têm implicações pedagógicas importantes nos processos formativos, notadamente em relação ao cuidado que se deve ter com a seleção de professores formadores com conhecimento da realidade escolar, na medida em que é diferente trabalhar com futuros docentes e professores experientes, que precisam ser vistos como alunos adultos e profissionais, sujeitos e autores da sua própria formação, agente de socialização, capaz de transformar-se e transformar a sociedade em que vive (FORMOSINHO, 2009). Isso implica pensar uma lógica de formação como “dinâmica de formatividade” e práticas e métodos de

educação de adultos dirigidos para a autonomia e a participação dos professores, que unem os lugares e tempos da cidadania, do trabalho e da formação num só processo produtivo (CORREIA, 2003; GIROUX, MCLAREN, 1997a).

A falta de formação e o constrangimento por carregarem o rótulo de professoras leigas em comparação com professores formados são marcas fortes sentidas na trajetória profissional das egressas e reveladas no discurso da professora Socorro: “[...] Que às vezes chamava de **professor leigo** [...]. Até falava assim, ‘**professor leigo**’, e aí eu dizia assim, ‘eu vou deixar de ser **professor leigo** e vou ter agora a minha formação pedagógica’ [...]” (SOCORRO, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos). Para a professora Leila, o anseio de cumprir uma exigência legal e de ter uma oportunidade de crescimento na carreira se junta à necessidade de ampliação dos conhecimentos: “[...] Eu tinha muita vontade, eu tinha que fazer, eu tinha que... aí foi... eu fiz... na época eu pensava assim, ‘**eu tenho que ter um curso acima do que eu já tenho, isso aqui tá pouco**’, aí eu fui, fiz a inscrição e tudo, aí fiz a matrícula [...]” (LEILA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos). O peso da discriminação e a vontade de aprender para melhorar a prática pedagógica fizeram com que as professoras encontrassem forças para buscar o curso de Pedagogia, como relata novamente a professora Socorro:

[...] Eu gosto muito de aprender, aí eu já entrei assim com essa expectativa de aprender. Até assim dizer, ah, eu não tenho formação, aí eu queria ver o que que eu já fiz, que tá certo, ‘será que eu tô trabalhando mesmo certo como professora, como pedagoga?’. Então quando se dizia pedagoga, eu, pra mim era algo bem... e é ainda, algo bem elevado, ‘ah, pessoa pedagoga, tem formação’. E eu não tinha. (SOCORRO, ENTREVISTA REFLEXIVA)

Além da pressão interna e dos dilemas e conflitos enfrentados para ingressar no curso de Pedagogia do Parfor, as professoras tiveram que vencer suas próprias dificuldades e também aquelas provenientes dessa decisão, isto é, os ditos e não ditos (FOUCAULT, 2014) a respeito de uma formação numa modalidade especial. Com forma de ingresso e organização diferenciadas, os cursos em serviço são geralmente compreendidos como inferiores ou de menor valor em relação aos cursos abertos à demanda social. Nesse tocante, um fator recorrente no discurso de grande parte das egressas diz respeito às críticas e preconceito sofrido no contexto da formação e ao tratamento discriminatório por parte de estudantes, professores e funcionários da IES, em comparação com os demais alunos dos cursos regulares. Os depoimentos de duas professoras ilustram situações de preconceito e discriminação vividas no contexto da formação e a forma como o curso mudou o jeito delas de pensar, sentir e fazer ante os eventos de intolerância:

[...] Por mais que vissem a gente como as **parfozinha**, né? Como a gente é chamada na Federal, que dizia que a gente era **velhas**, né? Não era formada. Eu digo, “é, mas a gente tem uma maturidade já”, construção de sala de aula que muitas não tinham [...]. Principalmente no início [...]. Mas a gente era muito... era muito preconceito, a questão do preconceito. Pra mim fazer meu cadastro na biblioteca, gente, pelo amor de Deus! Pra mim explicar não sei quantas mil vezes que eu era do Parfor, não sei o que, ‘pepepê’, ‘papapá’ até que um dia eu me estressei, “Janete, pelo amor de Deus, Janete, pelo amor de Deus”. Janete, ‘tá bom, eu vou lá resolver’. **Nós éramos discriminadas, infelizmente**. Na filha do RU, hum, outra discriminação. Então assim, foi um dos piores [...] do Parfor foi justamente isso, a discriminação mesmo. [...] Porque nós éramos vistos como **os alunos que não são da universidade**, é de **um programa criado pelo governo chamado de operação tapa buraco**. Infelizmente [...] (GHELBA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

[...] A gente era chamada de **sapatão** quando passava [...]. Tivemos muito preconceito na UFPI dos jovens, muito, me lembro muito bem nas filas, chamavam de **idosa, disso e daquilo**, eles chamavam descaradamente, que eu até admirava como os jovens, invés de acolher e ver... Eu me lembro uma vez... [...]. Levava a gente pra aquele refeitório do CCA [...]. Quando era no ônibus. E eu me lembro quando eu cheguei uma vez, um jovem muito bonito que fazia veterinária, tava todo de branco, médico de cachorro [...]. Ele olhou pra mim e disse, ‘**abriram as porteiras do curral**’, e eu não me fiz de rogada, eu digo, ‘a única que faltou foi a vaca da sua mãe’. Não sei nem se ele estudava ou não, mas na hora o meu impacto foi grande com aquela recepção. Eles corriam, brigavam porque a gente tava na fila. Então a gente sofreu tudo isso lá dentro da UFPI. Certo? A gente sofreu tudo isso dentro da UFPI, **mas era muito gratificante** [...]. É isso. Assim, até pela idade. Eles... eles achavam diferente aquele tanto de, como eles chamavam, de **velha** ali estudando, porque tinha gente de 70 anos. Eu tinha 50, mas tinha aluno de 70 anos...tinha uma senhorinha [...]. Tinham muitas dificuldades. Eu, eu, Isaura, particularmente, eu dei essa resposta pra esse rapaz nesse dia no momento, assim... mas, eu dei uma resposta sorrindo [...] pra ele. Olhei pra ele e disse, ‘(olhe), só faltou a vaca da sua mãe’, mas a gente enfrentou [...]. E eu enfrentava brincando. Eu chegava na fila, por exemplo, do RU, eu dizia, ‘meu amor, eu não fiz a lei, mas eu já tenho idade pra tá na sua frente. Eu tô com muita fome, que eu sou gordinha’, e eu ia [...]. E depois eu acho que no final eles entenderam melhor, isso mais foi o primeiro bimestre nosso, o primeiro semestre, o primeiro período que foi mais... depois a história do Parfor se espalhou e eles conseguiram já nos ajudar mais. A gente chegava já no... por exemplo, na biblioteca, a gente ia fazer o estudo, eles já se levantavam das cadeiras, ‘que que a senhora tá precisando?’, já ajudavam no computador, então foi uma convivência depois pacífica e também de experiências de choque de realidade, de idade, de tempo [...]. Porque eu... pra mim, por exemplo, eu ainda hoje sou a **maior analfa** em computador, então eu precisava mesmo da ajuda deles nesse sentido. Eu perguntava como que fazia uma pesquisa, de encontrar um livro ali na biblioteca, eles encontravam com muito mais facilidade do que eu (ISAURA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

As críticas menosprezavam o curso do Parfor e seu público (professores da Educação Básica), comparando-o aos cursos extensivos (regulares), tidos como padrão a ser seguido, ainda que os formadores fossem em sua maioria professores da UFPI. Corroborando os estudos de Rocha (2012), fica claro no discurso das docentes que a suspeição em relação ao valor do curso resulta de uma associação entre a idade das professoras, o nível de atuação (Educação Básica) e a modalidade do curso (formação em serviço). A suposta origem rural (como se todos os cursistas residissem ou atuassem na área rural) era motivo de subestimação de sua capacidade de aprender, ou mesmo de “admiração” pelo fato das cursistas conseguirem acompanhar o curso, incluindo por vezes professores da IES que ministravam aulas no curso.

Essa marca no intelecto foi descrita por Rocha (2012) como “estereótipo intelectual”. A autora identificou marcas de estereotipia em discursos de professores em serviço que

frequentavam um curso de Pedagogia em regime especial promovido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Com base em Bhabha (2007), a autora afirma que o estereótipo é construído a partir das fragilidades da modalidade de curso em comparação com os cursos em regime “regular”, e também das especificidades da clientela: idade, procedência rural (a maioria), processo seletivo específico, entre outros fatores, que funcionam como um signo capaz de adjetivá-los. Para ela, existe um esquema imaginário no espaço acadêmico segundo o qual, ao mesmo tempo em que esses cursistas são reconhecidos pelo esforço, vontade e garra de conquistarem um curso superior, esses mesmos professores não são considerados capazes o suficiente para serem alunos universitários, porque não sabem ler e escrever, são velhos, enfim, são a todo o momento, comparados, inferiormente, com os alunos de cursos regulares, que, em geral, são muito mais jovens. São indignos, tentando ocupar um espaço ao qual não pertencem, complementa a autora. Nas palavras de Rocha (2012, p. 154):

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.

Pelas expressões pilhéricas, senão desrespeitosas (“parfozinha”, “sapatão”, “abriram as porteiras do curral”, “velha”, “idosa”), identificadas no discurso das egressas, a realidade da UFPI não parece muito diferente da UEPB. E como destacado, na nossa concepção a superação desse preconceito passa inevitavelmente pela necessidade de compreensão do papel social da universidade como espaço legítimo de formação de profissionais (de diversos perfis) qualificados para responderem às questões que afetam a escola básica e pela criação de uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação em defesa da imperatividade da conexão entre o ensino superior e a Educação Básica. Há também relatos das egressas sobre negação e/ou restrição de direitos fundamentais a um estudante universitário, como acesso a laboratório, restaurante universitário, biblioteca e até mesmo à sala de aula, espaço fundamental para a formação acadêmica. Ressalte-se que na UFPI todos os alunos do Parfor estão inseridos no sistema acadêmico, o que não justifica a inviabilização do uso dos serviços da instituição pelos cursistas.

Como visto na discussão realizada na primeira seção sobre ADC, a *interdiscursividade* investiga discursos articulados em textos e suas relações com lutas hegemônicas mais amplas (FAIRCLOUGH, 2016). Na análise interdiscursiva dos depoimentos das egressas é possível desvelar marcas de constrangimentos sociais relacionados a discursos ideologicamente

relevantes, fortemente veiculados numa sociedade hierarquizada por gênero em que as relações são regidas pelo princípio do poder masculino (poder do patriarcado): o discurso machista da superioridade masculina, que desvaloriza a mulher e nega a competência feminina, e o discurso da heteronormatividade (heterossexualidade compulsória), que patologiza as sexualidades desviantes e institui a heterossexualidade como o padrão de normalidade.

Nos excertos relativos aos depoimentos das professoras Ghelba e Isaura há um número significativo de informações que estabelecem ligações intertextuais importantes com questões sociais que precisam ser recuperadas no currículo de um curso de formação de professores orientado por uma concepção de práxis humana - necessariamente contradisciplinar, no sentido de Giroux *et al.* (1997) – e, por isso, convidam a importantes reflexões sobre o papel da universidade enquanto espaço de produção de conhecimento gerador de práticas sociais de emancipação.

A intolerância às diferenças, à diversidade, revelada no discurso das egressas, no caso à mulher, à homossexualidade (“sapatão”), reforça a necessidade de ampliação da discussão sobre o papel da educação superior face aos desafios impostos à universidade pelas transformações sociais ocorridas do século XXI, como acenado, ecoando no conceito de responsabilidade social universitária nas suas diferentes dimensões: promoção social e cultural, desenvolvimento sustentável e econômico. Esse novo perfil impõe à universidade repensar o ensino superior como campo de produção e ressignificação do conhecimento, rever suas propostas pedagógicas, posturas e posicionamentos em relação ao preconceito e a intolerância de toda ordem.

É preciso, pois, entender a docência universitária sob a ótica dos direitos humanos, da promoção da justiça social (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; ZEICHNER, 2008a, 2014), o que impacta diretamente no modelo de currículo e no perfil do egresso, porque “o discurso curricular, com todas as suas variações, é uma forma de ideologia que tem íntima relação com as questões de poder, principalmente enquanto estas estruturam as relações sociais em torno de considerações de gênero, raça e classe” (Giroux; Simon, 1997, p. 169). Por esse ângulo, faz todo sentido a preocupação destes autores com o desenvolvimento de uma nova forma de currículo acadêmico que sustente o que eles chamam de construção de uma política cultural, estruturado em torno dos cinco temas especificados anteriormente: linguagem, culturas populares e subordinadas, teorização da formação social, história e pedagogia. Faz sentido a ênfase na necessidade de estudos culturais, no desenvolvimento de uma teoria crítica de educação de cidadania para os cursos de formação de professores intelectuais transformadores

e no trabalho coletivo e interativo dos professores universitários em torno de preocupações comuns, em especial, os profissionais que trabalham com as disciplinas que investigam fenômenos culturais, como por exemplo, antropologia, sociologia, história, estudos literários (GIROUX; MCLAREN, 1995, 1997a; GIROUX *et al.*, 1997).

Muito embora afirmem ter enfrentado preconceito, o discurso das egressas desvela uma necessidade constante de legitimar a qualidade do curso para si e para os outros, em comparação aos cursos extensivos, o que parece evidenciar a sua própria dúvida em relação à modalidade de oferta do curso, como desvela esse discurso: “[...] **E a gente foi crescendo, devagarzinho** [...]. Falo que foi uma turma que **a gente batalhou muito** pra gente poder tá sempre na Federal [...] (GHELBA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos)”. A necessidade de autoafirmação e reconhecimento constante do valor do curso especial soa como uma estratégia discursiva, um mecanismo de defesa para aliviar a sobrecarga do preconceito de fazer um curso “especial”. O depoimento de outra egressa dá a dimensão desse aspecto:

[...] Porque o meu filho estudava também na UFPI, e teve um dia que a turma dele criticou muito. E ele chegou em casa dizendo que o professor, que também era professor do Parfor, nos defendeu. O que que ele disse? [...] ele disse pra aquela turma que eles **deviam ter nós como exemplo, que não tivemos oportunidade**, ou porque não quis, que **depois de uma certa idade** resolveu estudar, então que eles deveriam nos acolher, os alunos, ele disse pra os adolescentes, nos acolher, e que eles tivesse **a gente como exemplo de perseverança**, de... de... como é a outra palavra? De **perseverança**, de... foge a palavra... mas perseverança mesmo e de querer ser... fazer aquilo que você não teve a oportunidade de fazer e **realizar os seus sonhos, mesmo numa idade mais avançada**, já com os sonhos realizados, por exemplo, de casar, de ter filhos, de... enfim, a vida profissional mais ou menos realizada, mas faltava aquele toque final, que era o curso de Pedagogia [...] (ISAURA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

À luz da ADC é importante considerar que essa situação, a princípio, evidencia certo agenciamento político por parte do professor universitário, possível de ser compreendido como uma ação de resistência aos constrangimentos e restrições oriundos das relações de poder (curso “regular” X curso “especial”; jovem X velho; urbano X rural). O reconhecimento da experiência docente das cursistas é um discurso bem intencionado, contudo, carregado de ambivalência (valorização/desvalorização): “são professoras leigas, mas têm muita experiência”; “são idosas, mas perseverantes”; “têm muito a ensinar ao professor universitário, mas é este que define o que e como ensinar e sugere mudanças na prática daquela que sabe muito: a professora leiga”. Essa ambiguidade evidenciada nos discursos das egressas sugere um modo de operação ideológica denominado por Thompson (2011) de *dissimulação*, no qual as relações de dominação são mantidas mediante a ocultação, negação, ofuscação ou por desvio do foco de atenção, uma vez que suaviza os fatos dando-

lhes um caráter positivo, como forma de amenizar seus efeitos. Ao dizer constantemente da validade do curso e do aproveitamento da experiência as professoras Ghelba e Isaura fazem uso da estratégia simbólica da *eufemização*, que consiste na valoração positiva de instituições, ações ou relações, ofuscando fragilidades e relações de desigualdade social.

Essas considerações geram consequências importantes para as práticas formativas, haja vista que, como lembra Flores (2014), aprender a ensinar pressupõe, além da aquisição de destrezas e conhecimentos técnicos, uma reflexão crítica sobre o significado de ser professor e sobre os propósitos e valores subjacentes às suas práticas e demais ações que ocorrem na instituição de trabalho. Ou seja, a prática docente é uma ação subjetivada, repleta de crenças, valores e expectativas que influenciam a forma como os formadores compreendem e atuam nos cursos de formação inicial de professores que já estão no exercício da docência. É por isso que a identidade profissional e, de modo geral, a dimensão subjetiva (afetos, sentimentos, emoções) da pessoa do professor torna-se um elemento essencial dos programas de formação docente.

Day (2004), ciente do papel que a emoção desempenha no ensino e na aprendizagem, aborda que como a docência é uma profissão que requer muito dispêndio de energia física, intelectual e emocional, é necessário que as emoções positivas prevaleçam sempre sobre as negativas para que a paixão pelo ensino seja mantida. O autor observa que as emoções, tanto positivas (facilitadoras) quanto negativas (bloqueadoras) afetam o pensamento e, consequentemente, as práticas de ensino e de aprendizagem, advertindo que nos locais onde as emoções negativas (que podem resultar de preconceitos) ultrapassam largamente as positivas, a eficácia das práticas formativas fica muito comprometida. Este pesquisador ressalta ainda, que as emoções positivas associam-se intimamente às situações de ensino e de aprendizagem que envolvem os alunos. É por isso que a dimensão afetivo-emocional não pode ser ignorada pelos professores formadores nos cursos de formação docente.

Compreendemos a aprendizagem à luz da perspectiva histórico-cultural como uma função essencial da subjetividade humana, entendida não como uma essência interna e invariável, mas, ao contrário, como um sistema psicológico de produção e organização de sentidos que integra, inextrincavelmente, o homem com os diferentes contextos sociais e culturais nos quais atua. Para nós que trabalhamos com a área dos fundamentos psicológicos da educação e compreendemos a aprendizagem por esse enfoque, é impossível não lembrar aqui do pensamento inusitado de Pozo (2002), altamente pertinente no contexto desta discussão, de que a motivação para aprender aumenta quando trabalhamos entre amigos e não entre inimigos.

O exercício analítico empenhado até aqui permitiu observar que as narrativas das egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI foram produzidas de diferentes formas, contudo movimentam-se em torno dos mesmos dizeres e dos mesmos sentidos, contribuindo diretamente para que os discursos das colaboradoras da pesquisa pudessem ser analisados como pertencentes a uma mesma formação discursiva. Em linhas gerais, percebemos que as colaboradoras fizeram escolhas lexicais semelhantes (adjetivações, advérbios, locuções adverbiais, predicadores verbais) para descreverem as marcas relativas à dificuldade de acesso à universidade e à determinação de alcançar esse objetivo através do Parfor, que modalizam subjetivamente a verdade dos propósitos enunciados. Os discursos confirmam a recorrência de um *ethos* dito de sofredora em torno do início do processo formativo, materializado em marcas discursivas tais como: “sofrida, dolorosa, muito dolorosa”; “muito sofrido, muito corrido”. As formas discursivas reiteram também um *ethos* mostrado de persistência e determinação, haja vista que, diante do sofrimento narrado, percebemos que as colaboradoras, persistiram e superaram as dificuldades que surgiam no processo de formação. O sofrimento inicial do percurso formativo é materializado nas narrativas por *afirmações avaliativas*, trazendo o elemento avaliativo de modo explícito com o uso de atributos (adjetivo: “sofrido/sofrida”, “doloroso/dolorosa”, “torturante”, “corrido”; advérbio: “muito”), como maneira particular, parcial, subjetiva de se posicionar diante de aspectos do mundo, por isso, ligadas a processos de identificação particulares (FAIRCLOUGH, 2004), que confirmam o sofrimento vivenciado pelas egressas no processo formativo

Como entre as egressas o percurso formativo foi marcado por condições contextuais diferentes, a professora Rejane destaca o lado positivo da formação: “Eu vejo assim que a gente não sofreu, a gente ganhou” (REJANE, ENTREVISTA REFLEXIVA). As professoras Beth e Rakeline também enfatizam em seus discursos principalmente os aspectos positivos do processo formativo, conforme excertos a seguir:

[...] **foi uma oportunidade única**, foi **muito gratificante**, conheci muitas pessoas [...]. Pude fazer parte assim, de um grupo de... na minha sala mesmo daqui só tinha eu e a Francisca que trabalhávamos aqui [...]. Todos os outros alunos eram de fora, de lugares distantes que eu não conhecia [...]. Aí eu pude assim, conhecê-los e também junto com eles desenvolver os projetos, trabalhar em equipe lá dentro junto com os professores também e... é isso. Sempre... sempre foi dessa forma [...]. Porque os professores sempre eles... tinham muitas formas de passar o conhecimento pra gente [...]: através de filmes, de palestras [...], de apostila [...], que nós tivemos também, e do conhecimento deles também (em tese) assim, de também serem muitos... alguns seres doutores também. [...] só professores excelentes também que souberam passar o conhecimento pra gente. Foi **muito gratificante**. Olha, eu queria mesmo... eu queria... na verdade, eu tinha vontade de ter um curso superior [...]. De ter alguma formação na minha área... e o Parfor, ele nos trouxe essa alternativa porque pra você tá em sala de aula, quando você passa pela Pedagogia, por mais que você tenha outro curso [...], a Pedagogia, ela te ensina [...], te prepara pra

você trabalhar com os alunos. Eu achei... **muito legal, muito bacana** e a gente pôde junto fazer isso (BETH, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

[...] minha experiência graças a Deus **não foi tão sofrida** [...] porque eu tenho um tio lá e tinha um primo meu também que fazia matemática, que tinha três meninos aqui que fazia matemática que é o Ronildo, o Clécio e o Everaldo que moram aqui. E sempre tive onde ficar, graças a Deus, nunca dormi no chão. Dormi no chão, mas era no colchão [...]. Teve professor... assim, a gente via uma diferença muito grande – aqui entre nós – entre o efetivo e o contratado. Quando o professor era da Federal nós chega falava “ixi...” porque o cabra cumpria o horário, fia, a responsabilidade deles era ali. O contratado não, enrolava; ele: “vamos sair mais cedo?” “uhuu, bora” tinha uma diferença muito grande, além da formação em si, a diferença é enorme aqui [...]. Professores marcantes, **aprendizado chibata. Amizades** que eu vou levar também [...] (RAKELINE, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Da análise das sequências discursivas, é possível afirmar que as professoras ao falar do lugar de estudante exprimem uma grande satisfação por estarem no papel social de universitária, numa instituição federal, conquista que é enunciada através da construção “foi uma oportunidade única”, além de outras expressões similares subjacentes às formações discursivas, e que significam a importância que o processo formativo representou para as colaboradoras do estudo.

As egressas revelam a importância do Parfor não só pela oportunidade de certificação de um curso superior, mas, sobretudo, pelas aprendizagens desenvolvidas, interações estabelecidas entre cursistas e professores formadores e pelas relações de amizades construídas, como fica claro também nos relatos de duas professoras: “[...] teve muito professor bom, legal. Os colegas de sala [...] a maioria eu levo até hoje, acho que vai ser amigo assim... não sei quando a gente vai se ver [...]. Mas, que de vez em quando a gente se fala pela rede social [...]” (DEUZINETE, ENTREVISTA REFLEXIVA). “[...] Aí as meninas de Assunção, que é colado à São Miguel, a gente nunca teve contato, mas graças a Deus hoje são umas irmãs pra mim, assim como a dona Isaura é a mãe de todos lá da turma 4, a gente ainda hoje tem Whatsapp de todo mundo no grupo [...]” (LEILA, ENTREVISTA REFLEXIVA). A professora Isaura também rememora “[...] A amizade, as brincadeiras, dormir naqueles bancos no meio dia, nos bancos da UFPI, você dormir no colo umas das outras [...]” (ISAURA, ENTREVISTA REFLEXIVA) como um aspecto importante do processo formativo, pois fortaleceu e uniu as cursistas em torno do propósito comum de lutar pela garantia do direito à formação inicial. Parafraseando Andrade (2011), criou-se uma verdadeira rede de solidariedade entre as cursistas na luta pela formação, como revelado também nesse discurso:

[...] ‘Mas o Airton tem carro’, também era de Pedagogia da nossa turma, ‘e a gente faz o percurso com ele pra universidade. A gente ajuda por semana no combustível, a gente vai e volta com ele’,

porque quando a gente... pra ir até que de ônibus era bom, mas pra voltar, cansada, morta de cansada, e naquele sufoco de ônibus, aí eu disse, ‘não, vamos de carro mesmo com ele’. Aí a gente pagava... ajudava o Airton, a gente não pagava ele, eu agradeço muito a ele, a gente ajudava ele no combustível semanal, ia e vinha aquele... aquele grupo de pessoas no carro dele. **Foi sofrido, mas também foi muito bom, muito compensador** [...]. (LEILA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Como lembra Formosinho (2011), a interação é um aspecto importante do processo de formação porque este não ocorre separado dos sujeitos que vivenciam a experiência formativa. “Os efeitos desses processos [...] assumem a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamento, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida” (FORMOSINHO, 2011, p. 128), conforme a área da profissão de desenvolvimento humano. A propósito dos processos interacionais, Canário (1999) também considera que o professor é um profissional da relação porque exerce uma atividade profissional marcada pela interação face a face, quase permanente, com o aluno. Logo, a relação do professor com o estudante perpassa a totalidade da prática educativa e engloba inequivocamente as dimensões intelectual e afetiva. Nesta perspectiva, a importância decisiva da dimensão relacional da profissão docente é que a natureza do trabalho se define tanto por aquilo que o professor sabe, como por aquilo que ele é; ou seja, pelos seus modos de ser, pensar, (inter)agir, sentir e fazer na prática pedagógica.

O envolvimento da emoção no processo formativo contribui para a produção do sentido da aprendizagem profissional e vai depender essencialmente do clima social do espaço da formação, assim como das relações estabelecidas entre os professores em formação e entre eles e o professor formador. A recomendação aqui é que como as relações interpessoais estão associadas com a produção de emoções, os formadores devem zelar pelo desenvolvimento de uma emocionalidade que favoreça a aprendizagem profissional docente através de práticas afirmativas baseadas no apoio, colaboração e respeito mútuo. Parafraseando Teixeira *et al.* (2003), somente quando o cursista produz sentido sobre o que aprende é capaz de envolver-se emocionalmente com o aprendido. E quem não se envolve, tem muita dificuldade para aprender.

No contexto desta discussão, é pertinente trazer o discurso das egressas que revelam aspectos significativos da dimensão afetivo-relacional do processo formativo vivido no curso de Pedagogia do Parfor na UFPI, como relata a professora Antonia: “[...] eles [*professores*] sempre trataram a gente como gente mesmo, porque existe professor que é o aluno de um lado e ele do outro, é como se existisse uma barreira, ele se acha dono do mundo [...]” (ANTONIA, ENTREVISTA REFLEXIVA). De acordo com o pensamento de Teixeira *et al.* (2003), o sujeito é o indivíduo pensante, ativo que se posiciona nos diferentes contextos sociais que

participa. Então, o desenvolvimento da categoria sujeito na aprendizagem profissional é um indicativo importante de um discurso programático que informa uma visão crítica da formação de professores que coloca a igualdade, a liberdade e existência humana no cerne da concepção de democracia e cidadania, conforme proposto por Giroux e MacLaren (1997).

O aspecto relacional justamente porque contribui para a produção do sentido da aprendizagem do ensino está intimamente relacionado com a mudança da própria dinâmica do processo formativo que se torna dialógico, no qual o estudante participa com suas opiniões, hipóteses, posições e reflexões, assumindo a responsabilidade pelo que aprende. As narrativas de duas outras professoras também são reveladoras da consideração da dimensão afetivo-relacional no processo formativo do curso de Pedagogia do Parfor e indicam que as egressas contaram com a sensibilidade e o apoio decisivos de muitos professores na travessia do percurso de (trans)formação, conforme excertos a seguir:

[...] **nós tivemos apoio**, nós tivemos dificuldades, lógico, como eu já coloquei, mas eu te digo com toda sinceridade, tivemos professores e professores. Tivemos **professores que abriu a porta das suas casas pra nos receber**, pelo fato de que muitas moravam fora [...]. **Tivemos professoras que nos apoiaram**, [...] **que conversaram com a gente**, que foi isso também **que me fez refletir, de olhar pra gente não só como aluna, mas como pessoas, que conversavam sobre as nossas dificuldades** [...]. **Foi muito gostoso meu percurso ali viu?** [...]. Tivemos, como eu coloquei, professores e professores. Tivemos aqueles professores que marcaram realmente por conta justamente dessa preocupação [...]. Eu posso até tá citando aqui a professora Disnar, Antonina, professora Neide, Ana Valéria também que deixou mesmo muito marcado, professora Francisca de Lourdes, Marta Rochelly. Gente, a Marta Rochelly **foi um anjo ali com a gente. Ela vivenciou com a história, vivenciou com a gente mesmo a questão dos estágios, ela fazia a gente trazer mesmo pra gente a nossa vivência do dia a dia**. Pois é, tivemos sim, professores que se preocupavam muito com a gente. Professora Tereza Cristina, Ana Tereza. Meu Deus! Ana Tereza, tinha dia que ninguém sabia quem que tava mais aperreado do juízo, se era Ana Tereza ou se era nós. **Mas foi muito gostoso essa preocupação do professor** [...]. (GHELBA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

[...] quando eu peguei o professor Willians, que **hoje é amigo**, e eu agradeço muito o que ele fez comigo..., teve um dia que eu saí da sala de aula, era aula do Willians, e ele foi muito duro... e eu liguei pro meu esposo, ‘venha me buscar, que eu não vou mais ficar. Eu não aguento, eu não vou aguentar’; eu comecei a chorar. **Ele foi conversando comigo**. E aí depois eu fui ver e fiquei defensora do professor Willians. Ele... não sei se ele é meu amigo, mas eu sou amiga dele, e é assim, **ele me fez terminar o curso**. A dureza dele, que depois ele mostrou que ele não é duro, que aquilo era para o nosso bem. E eu fiquei foi agradecida a ele pelo jeito dele. Já teve [...] o Ariosto, que nos deixava mais livre [...]. ‘Vocês são adultos, vocês não querem estudar, vocês não vão, vocês não querem fazer trabalho, mas depois não reclame’. Então também que a gente viu que **ser livre cabe também muita responsabilidade, pra você ser livre você tem que ter responsabilidade**. Não era como o Willians, que nos cobrava, mas ele nos deixava livre, e com essa liberdade a gente tinha que estudar muito, que ele dizia: ‘vocês é que estão precisando’, em outras palavras ele dizia isso. A Socorro Paixão, um amor que eu trago comigo até hoje. Você, Glória, que foi, assim... que é essa pessoa que acolhe, que eu fico, assim, impressionada até hoje. Nas nossas reuniões; ela na hora que a gente se apresentava, ela sabia o nome de todas, ela aprendia o nome, ela chamava pelo nome. E o que a gente falava da sala, que eu era a líder na sala, ela sabia qual era o problema. Três, quatro dias depois ela perguntava, se ela ia na sala pra levar algum problema. Então foram muitos. Então foram muitos [...]. (ISAURA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Percebe-se nas sequências selecionadas uma materialização discursiva de crenças das professoras sobre o engajamento de formadores na proposta de formação do curso de Pedagogia do Parfor buscando acionar o *pensar*, *sentir* e *fazer* na prática pedagógica. Essas crenças e valores perpassam a atividade material da formação no que diz respeito ao modo como os formadores desenvolvem o projeto formativo, com propostas “desencaixadas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003a), pautadas na reflexão, o que aproxima a prática formativa de um modelo crítico e emancipatório, de modo a suscitar a consciência reflexiva e crítica das cursistas e promover um exercício mais protagonista e alteritário (GIROUX, 1997).

Nesse sentido, os discursos revelam marcas de relações mais horizontais estabelecidas pelas cursistas com os formadores durante o curso, o que é percebido pelas referências aos professores formadores usando apenas seu primeiro nome, sugerindo uma forma de tratamento mais próxima. Ao narrar os momentos da prática particular (formação), as egressas evidenciam que o estabelecimento de relações sociais dialógicas e democráticas no grupo tem relação com a forma como a proposta de formação foi desenvolvida, de modo a viabilizar a articulação da atividade material (formação) com as crenças, valores e desejos dos professores formadores em relação à importância da formação na vida das professoras (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2004). Ao oferecer uma formação na qual se dispõe a dialogar, caminhar junto, vivendo a abertura respeitosa aos outros, o professor diminui a distância que o separa do aluno, pois, como ensina Freire (2015), o saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da separação entre professor e aluno é fundado na ética e na disponibilidade para o diálogo. Nesse movimento dialógico, o professor formador assegura discursivamente a existência de espaços legítimos para a construção do sentido de emancipação individual e coletiva, processo essencial para a transformação social.

Ao conceber o Parfor com um potencial transformador na vida das cursistas, os formadores acabam por realizar o movimento sugerido por Giroux (1997a), já apontado anteriormente, que promove os processos de libertação da memória e influenciam as construções de *ethos* críticos e engajados. Nesse aspecto, é possível identificar no discurso das egressas a projeção de *ethos* ligados, respectivamente, aos professores na posição subjetivamente ocupada de formadores no contexto da prática particular da formação, e de cursistas, neste caso, modelado a partir das relações sociais estabelecidas no contexto interacional do processo formativo, ambos fundamentalmente relacionados às representações e construções identificacionais com o projeto formativo do Parfor, como entidade imaterial

alimentada por uma consciência coletiva, em conformidade com as proposições de Fairclough (2016) e Vieira (2017).

Com base nessa assertiva, é possível afirmar que o *ethos* dos formadores refletido no discurso das egressas é constituído a partir de processos de interação anteriores relacionados às experiências significativas de escolarização e práticas docentes experimentadas. Todo o arcabouço teórico-metodológico, delineado anteriormente, orientado pela abertura para o diálogo, a reflexão crítica sobre a prática, o respeito pelos saberes e autonomia das cursistas, o reconhecimento e acolhimento da identidade cultural das participantes e a escuta sensível, contribui para a construção de um *ethos* contrário às práticas formativas “encaixadas” (CHOURIALAK; FAIRCLOUGH, 1999) e mais próximo de um agenciamento político comprometido com o protagonismo dos formadores como intelectuais transformadores e dos cursistas como atores na construção de seus projetos de vida pessoal e profissional por meio do exercício crítico e autoral. É o *ethos* mais solidário, interessado e engajado politicamente, conforme *declarações afirmativas* destacadas dos discursos das professoras Ghelba e Isaura, apresentados anteriormente: “nós tivemos apoio”, “professoras que nos apoiaram”, “vivenciou com a gente”, “me tornei, assim, ‘amiga’ de todos os professores”.

Outro aspecto importante nesse contexto e presente no discurso das egressas é a inclusão de *atores sociais* nos eventos formativos. Ao escolher incluir as professoras como protagonistas da formação, o formador se posiciona ideologicamente e constrói discursivamente representações favoráveis ao respeito à autonomia, à dignidade e à identidade das cursistas (FREIRE, 2015) e ao estabelecimento de relações sociais mais dialógicas e produtivas. Reiteramos que a prática docente dos formadores de professores constitui um elemento determinante do sentido e orientação da formação inicial, tendo em vista o papel primordial que os formadores exercem na construção de conhecimentos, atitudes e valores dos professores em formação. As práticas formativas dos formadores são referências importantes de aprendizagem da profissão, razão pela qual Formosinho (2009) chama a atenção para os efeitos (de)formativos da prática docente dos formadores.

Em suma, como lembra Canário (1999), reconhecer que a relação professor-aluno afeta a totalidade da ação profissional docente, implica admitir, também, que os formadores, fatalmente, aprendem na convivência com os cursistas e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar esse aprendizado. As egressas ressaltam ainda o apoio recebido da coordenação institucional do Programa (coordenação geral e de curso) que incluiu além do suporte administrativo-pedagógico a voz de incentivo, o que foi

compreendido pelas egressas como indicativo de investimento na aprendizagem profissional e mais um elemento motivador na sua trajetória de formação.

O discurso das colaboradoras conduz também à discussão de outra dimensão essencial para a reconfiguração profissional do professor: a construção de comunidades de aprendizagem⁶³ que asseguram processos de desenvolvimento profissional mais adequados à profissão docente. O conceito de comunidades de aprendizagem profissional apresentado por Gatti *et al.* (2019, p.189) é muito elucidativo:

[...] referem-se a projetos, programas, cooperações e colaborações entre professores em vários estágios da carreira e habitualmente em parceria com formadores de universidades – que apoiem a educação dos participantes. São grupos que se reúnem com o propósito de obter novas informações, ressignificar crenças e conhecimentos prévios e construir novas ideias e experiências tendo em vista trabalhar com a intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem dos alunos nas escolas.

Esses espaços de aprendizagem colaborativa criam oportunidades para que professores falem e aprendam a refletir junto com seus pares, colaborando reciprocamente para o desenvolvimento profissional e enriquecimento mútuo dos integrantes do grupo. Com base no pensamento dessas autoras, uma recomendação pedagógica importante para os cursos de formação inicial, é que o professor cursista deve vivenciar modelos de trabalho em ambientes de aprendizagem colaborativa, de modo que este possa estabelecer conexão entre os processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os praticados na escola. Esse é um dos grandes desafios que as instituições formadoras (universidade e escola), precisam enfrentar na atualidade se pretenderem realizar uma formação de professores com base em uma teoria crítica de educação de cidadania (GIROUX; MCLAREN, 1995, 1997a).

Como focado, outro aspecto fundamental da formação de professores em serviço diz respeito à necessidade das práticas formativas desencadearem a integração entre a atividade teórica e a atividade prática por meio da aproximação entre os currículos das instituições de formação e da escola. Essa modalidade formativa denominada por Canário (1999) de formação centrada na escola/formação em contexto ocupa-se da análise, reflexão e crítica das práticas e do conhecimento que os professores já construíram na sua experiência docente, de modo que eles produzam mudanças no seu modo de agir, no seu contexto de trabalho e no seu domínio cognitivo, simultaneamente. É uma sistemática de trabalho que implica o desenvolvimento de capacidades de abstração, aquisição de visão sistêmica e solução de

⁶³ As comunidades de aprendizagem docente têm recebido diferentes nomenclaturas: comunidades de prática, comunidades investigativas, comunidades de professores, comunidade de aprendizagem profissional etc. (GATTI *et al.*, 2019).

problemas em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza recorrendo, para tanto, a estratégias de aprendizagem interativas e dialógicas (atividades grupais, jogos, projetos, pesquisas etc.). É nesse sentido que o professor é considerado um analista simbólico e um reinventor de práticas, perspectiva indissociável de um questionamento crítico da formação profissional docente. Então, o valor pedagógico da dimensão relacional na formação profissional evidencia os limites do modelo da racionalidade técnica ainda predominante nas práticas de formação de professores.

Nesse sentido, o discurso das egressas é indicador do esforço feito no curso de Pedagogia para efetivar uma formação voltada para a reflexão sobre a ação docente, abordando de forma crítica as relações e contribuições da teoria para a prática das professoras, como confirmado nessa fala: “[...] Tanto que a maioria dos nossos trabalhos que eram apresentados, eram **vivências**, eram **relatos de experiências**, o professor trazia realmente [...] pra gente essa reflexão: ‘**já que você tem toda essa experiência traga pra cá**’ [...]” (GHELBA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos). Os depoimentos seguintes também corroboram a vivência de situações pedagógicas desenvolvidas no processo formativo com o propósito de mobilizar os diferentes saberes necessários para promover uma compreensão mais adequada da complexidade da atividade docente.

[...] Logo quando eles [*professores*] chegaram eles pediram pra gente se apresentar e tudo e ali era o ponta pé inicial dele pegar o nome e tudo, a escola que a gente trabalhava, a sede que a gente ensinava e tudo, o ano, **e eles aproveitaram muito**. Eu acho que foi **um dos pontos X mesmo**. É, **eles pegavam o ponto X da nossa experiência como docente e naquele ponto X que eles achavam que a gente precisava melhorar eles aplicavam o projeto de intervenção** (RAKELINE, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

[...] Tudo que eles colocaram pra gente era o que a gente precisava aprender dentro do curso. E hoje é tudo o que a gente coloca na escola, a gente trouxe de lá também, **em cima do que a gente também já trazia na bagagem**. Também, muito, muito, muito eles, a maioria de todos os professores, eu ficava besta com eles porque eu dizia, eu sempre falava assim: ‘Rejane, esses professores querem saber o que de nós? Que nós não sabemos de nada. Eles é quem tão aqui pra ensinar’, ‘eles é quem tão aqui pra ensinar a gente. Nós não sabemos de nada’. Aí... mas, eles sempre deixavam bem claro que **a nossa experiência era em primeiro lugar**, nossa... a **nossa vivência, o que a gente levava era em primeiro lugar**. Ah, **era muito bem aproveitado**, e tinha delas que era mais ainda. Tinha... Eu gosto, assim, sempre de lembrar, Katiúscia, que... eu acho que ela não é do Parfor... da universidade [...]. (LEILA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

[...] Todos eles passavam **projeto [...] pra ser desenvolvido nas escolas. Projeto de intervenção**. Eu digo ‘ó menino, **nós aprendemos a fazer projeto** [...]’; aquele lá também do projeto Minha Cidade Tem História e Memória que nós fizemos pro estágio supervisionado. Nós participamos daquele lá no Teresina Hall [*ENFORUFPI*] (DEUZINETE, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

[...] tudo foi aprendido mesmo. Isso... eu acho que o Parfor, ele trabalha nesse sentido [...], fazendo esse... essa... **essa interlocução, essa ligação entre a prática**, porque geralmente os professores que vão pra esse curso já são professores que estão na sala de aula e que não são

ainda... não têm a formação pedagógica [...]. E os professores, eles faziam isso sempre, faziam isso sempre. Faziam isso sempre, **essa ligação entre a experiência que a gente tem, que a gente já tinha, levava, com a teoria mesmo, fazia essa interlocução**. E até mesmo na questão dos **projetos de intervenção**, era sempre... quase sempre baseado nisso, na **experiência que a gente já tinha**, e a gente mesmo já pegava um pouco da **experiência que já tinha**. E eu creio que praticamente todo mundo se saía bem justamente por isso, **porque já tinha experiência**, então só ia vendo o que era melhor, o que que era correto, tudo, ‘o que que eu tava fazendo que não tinha muito a ver com essa formação’, aí sempre eles fizeram muito isso, os professores trabalhavam muito nesse sentido, da **experiência trazida do aluno com a teoria**, então, que era apresentada no curso. Eu acho que... eu entrei assim com a expectativa de aprender mesmo [...] (SOCORRO, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

[...] Professor Elmo [...] o currículo, a importância do currículo, a importância da comunidade dentro da escola. Quando cada professor sabe algo que faz a gente ter satisfação. Pra mim, eu tive muita satisfação, porque cada professor dentro da sua disciplina mostrou pra gente a **vivência de vida**, como colocar em prática cada disciplina [...]. (GHELBA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

O discurso das egressas é revelador de que os formadores, em sua maioria, consideraram que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar na mobilização de recursos teóricos e práticos abordando de forma crítica as relações e contribuições da teoria à ação docente. Os trechos negritados evidenciam que a dinâmica formativa pretendeu transformar as experiências em aprendizagens num contexto de colaboração, pesquisa e reflexão sobre as práticas (CANÁRIO, 1999, 2003, 2006). Em termos do processo de formação isso se traduz na importância de se reconhecer que o valor que os atores sociais (cursistas) atribuem às suas memórias influencia na aprendizagem profissional, à medida que “a passagem que cada actor faz da vivência enquanto ocorrência factual para a experiência em que há já uma seleção e integração de sentidos, leva, pela atribuição de significado, a novo conhecimento incorporado pelo sujeito-professor na sua forma de ser e, daí, na sua forma de agir” (SARMENTO, 2009, p. 306). Nestes termos, este recurso metodológico cumpre o objetivo de assumir a voz dos professores-estudantes como base de conhecimento das suas experiências formativas.

Desse modo, a escuta de histórias de vida afirma-se particularmente importante em reconhecer o professor em formação como sujeito, pessoa que cria sentido às suas experiências prévias e transforma o significado produzido em aprendizagem profissional (formação). No cerne dessa posição está a necessidade de se considerar a libertação da memória como processo de recuperação das condições históricas que constroem o sofrimento do passado para transformar as condições sociais existentes, de modo a eliminar as formas de opressão no presente, conforme a perspectiva girouxiana, como enfatizado. À luz deste enfoque crítico, é possível compreender as escolas como locais *de* e *sobre* democracia através de práticas fundamentadas em conhecimentos e valores, de modo a permitir que os cursistas

compreendam o funcionamento da sociedade em que vivem e suas características de maior desigualdade.

Como visto, esse movimento de reflexão crítica sobre a prática mediada pela pesquisa potencializa os processos formativos no desenvolvimento real dos professores no sentido de contribuir com a redução do distanciamento existente entre a qualidade da formação realizada no espaço acadêmico e as necessidades de aprendizagens de estudantes da Educação Básica (PÉREZ-GÓMEZ, 1998; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1983, 2008a). Os excertos selecionados evidenciam indícios da presença da pesquisa nas ações formativas do curso de Pedagogia do Parfor da UFPI, conforme enunciados: “eles pegavam o ponto X da nossa experiência como docente e naquele ponto X que eles achavam que a gente precisava melhorar eles aplicavam o projeto de intervenção” (RAKELINE, ENTREVISTA REFLEXIVA); “Todos eles passavam projeto [...] pra ser desenvolvido nas escolas. Projeto de intervenção. Eu digo ‘ó menino, nós aprendemos a fazer projeto’ [...]” (DEUZINETE, ENTREVISTA REFLEXIVA); “E até mesmo na questão dos projetos de intervenção, era sempre... quase sempre baseado nisso, na experiência que a gente já tinha, e a gente mesmo já pegava um pouco da experiência que já tinha” (SOCORRO, ENTREVISTA REFLEXIVA). O trabalho com pesquisa e formação na direção apontada por Pedroso *et al.* (2019), permite ressignificar a prática docente porque aguça a “curiosidade epistemológica” de que fala Freire (2015) por meio da estimulação de processos básicos da produção do conhecimento: reflexão, observação, questionamento e interpretação de contradições e capacidade criadora.

Essa compreensão respalda a concepção adotada no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI e nesta tese, de professor como um intelectual crítico e transformador, profissional apto a refletir sobre os contextos sociais diversos na qual a atividade docente é desenvolvida, para neles intervir e transformá-los, conforme proposto por Giroux (2005). Assim, a formação de professores sob a lógica da pesquisa pode superar a visão dicotômica e redutora que entende a prática como ação desenvolvida na escola e a teoria como a formação que acontece na universidade, colaborando para a formação de comunidades de aprendizagens colaborativas e investigativas e construção de sentidos positivos sobre a aprendizagem profissional. Nesses termos, a pesquisa adotada como princípio formativo é base de uma proposta emancipatória.

As construções no discurso das egressas apontam novamente para uma representação dos cursistas como *atores sociais*, sujeitos que protagonizam sua formação. A participação agentiva nas atividades do processo formativo cria nas professoras um sentimento de pertencimento ao grupo (profissionais da educação), em que compartilham suas experiências,

como mostra o relato: “[...] Tivemos aqueles professores que marcaram realmente por conta justamente dessa preocupação. [...] a maioria dos nossos trabalhos [...] eram vivências, eram relatos de experiências; o professor trazia realmente [...] pra gente essa reflexão: ‘já que você tem toda essa experiência traga pra cá’ [...]” (GHELBA, ENTREVISTA REFLEXIVA). Como argumentado ao longo desta seção, numa perspectiva de formação profissional (educação de adultos) as práticas e os efeitos da formação devem resultar fundamentalmente de um projeto formativo orientado pelo contexto de trabalho e as experiências dos professores (não devendo se limitar às dimensões técnico-pedagógicas), tendo em conta as condições sociais em que se realiza a prática educativa (FORMOSINHO, 2009).

A importância decisiva de se considerar a educação de adultos (educação profissional) como formação experiencial torna mais evidente a necessidade de reconstrução da relação entre universidade e escola, redefinição do relacionamento entre teoria e prática e superação da lógica disciplinar predominante nos modelos educativos, o que implica, segundo Giroux e Simon (1997, p. 174), em reformulação dos programas acadêmicos em conexão com formas de produção e prática teóricas de vida comunitária “unidas dentro de um projeto comum informado pelas linguagens de crítica e possibilidade”. Em outros termos, uma proposta de formação que confere legitimidade e um novo estatuto aos saberes da experiência diante do saber da ciência, desenvolvida por meio de programas acadêmicos alicerçados em uma visão de cidadania democrática.

É nessa direção que Zeichner (1983) propõe uma formação centrada na escola e na comunidade chamando a atenção para a necessidade das práticas formativas terem em conta as condições reais de realização da prática educativa. Nessa perspectiva, a formação profissional pode contribuir para a participação comunitária, nos termos de Freire (2014, 2015). Assim sendo, a formação profissional que acontece em articulação com a escola apresenta-se como perspectiva de superação da lógica acadêmica da universidade e de ressignificação da prática docente. Nesse aspecto, o discurso das professoras é indicador do esforço feito no curso de Pedagogia para efetivar uma formação que estabeleça uma ruptura com os processos de academização dominantes na formação de professores, como se depreende dos depoimentos de Rakeline, Leila, Socorro e Deuzinete, apresentados anteriormente.

O movimento crítico-reflexivo feito pelas egressas revela que os resultados da formação realizada no curso de Pedagogia do Parfor na UFPI (conhecimentos adquiridos, habilidades desenvolvidas) provocaram mudanças significativas (efeitos) tanto na trajetória de vida pessoal quanto profissional das professoras, como mostra o relato a seguir.

[...] Então, **foi um percurso de aprendizagem** mesmo, de aprendizagem. Até em relação à cidade, a gente falava assim, até em relação à cidade foi algo de aprendizagem. Quem é que sempre ia em Teresina? A gente não ia, e com esse curso a gente aprendeu até andar em Teresina. Então foi... tudo foi aprendido mesmo [...]. (SOCORRO, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Principalmente para as professoras que residiam em municípios distantes, o curso foi também a oportunidade de conhecer a capital do estado e de sair da rotina solitária do trabalho docente. O encontro com outros professores na mesma condição ajudou a diminuir o sentimento de solidão docente, muitas vezes agravado pelo isolamento geográfico entre municípios e escolas. Esse aspecto das profissões do desenvolvimento humano não é menos importante e precisa ser problematizado com máxima urgência e seriedade nos cursos de formação inicial e nos programas de pós-graduação que assumem uma perspectiva crítico-emancipatória, tendo em vista os impactos que essa sensação pode causar. Os dados obtidos pela pesquisa *Prova Brasil 2017* sobre as interações humanas, assim como os resultados do levantamento da pesquisa *A saúde do educador brasileiro* (2018), evidenciam que os professores brasileiros se sentem cada vez mais sozinhos e sem espaços para o diálogo e a troca. Entre os principais problemas que a solidão pode provocar na saúde do professor, segundo os estudos realizados, estão: ansiedade, estresse, depressão e a síndrome de Burnout (exaustão intensa nos níveis físico e mental).

As reflexões das egressas sobre o percurso realizado no Parfor destacam avanços, aprendizagens e limites da proposta pedagógica do curso de Pedagogia. A narrativa, a seguir, mostra as expectativas da formação e a dimensão dos efeitos percebidos pela professora Antonieta na sua prática docente:

[...] O Parfor possibilitou sim essa **quebra**, contribuiu sim. Durante o curso a gente pôde conhecer, como eu já citei antes, aquilo que a gente realizava, desenvolvia uma prática e quando chegamos lá no Parfor nós **conhecemos a teoria daquilo que a gente já desenvolvia** então de certo modo foi até fácil fazer assim um leque assim, uma relação das coisas porque a gente já vivia, já tinha a experiência prática e estava lá **adquirindo a experiência teórica** então teve contribuição sim. Eu imaginei assim um curso de Pedagogia: **‘vamos ter aula só brincando, cantando, vai ser aulas divertidas’**; e quando eu cheguei lá no primeiro dia eu vi que não ia ser exatamente o que eu pensava [...]: aulas cantadas sempre, foi bem diferente. Claro que também teve os momentos lúdicos, mas atendeu sim as expectativas. Diferença positiva porque quando algo serve pra construir, pra te ajudar a crescer isso foi positivo. Então no primeiro momento quando eu cheguei na sala de aula eu imaginei **‘vai ser tipo aqueles encontros pedagógicos’** assim tipo oficinas, sempre oficinas. Claro que não foi só oficinas, teve momentos lúdicos, momentos de oficina, mas teve aqueles **momentos bem suados** também que a gente tinha que **ralar muito pra ler, compreender**, enfim, então eu ia me surpreendendo cada vez, eu ia me surpreendendo e quando eu cursei o primeiro período do curso eu já cheguei no segundo, eu já ia com uma visão diferente do curso. No primeiro momento a minha visão era brincadeiras, mas aí então **caiu a ficha**, eu entendi que não era exatamente só aquilo, aí **caiu a ficha, aí eu comecei a fazer de acordo com o que ia ocorrendo na sala de aula eu ia fazendo a relação da minha vida docente com o que estava acontecendo então isso pra mim ia se tornando assim uma socialização da minha**

prática com o conhecimento que eu estava adquirindo lá [...]. O conhecimento que eu adquiri no curso de Pedagogia **provocou mudança na minha vida profissional, na minha vida pessoal**, com certeza. Eu já coloquei antes que uma coisa boa que me aconteceu foi o rompimento da barreira em relação ao falar, isso foi uma mudança que tanto eu considero na minha vida docente como na minha vida pessoal porque eu já havia passado por situações de necessidade de usar a fala nas duas ocasiões, na vida docente e na vida pessoal e isso eu aprendi então foi uma contribuição na minha vida pessoal e profissional. **Aprender a conviver em grupo** também foi uma coisa... não é que eu não soubesse, mas melhora, você aprimora, você vai aprendendo mais a convivência em grupo. E na vida docente eu já até coloquei na sala de aula, na minha prática em sala de aula, eu já até coloquei: **a gente aprende a ter uma visão maior**, você aprende a ter **uma nova visão, uma nova ótica do que é a escola**. Que antes do curso não é que você também não saiba, você vai aprimorar, você vai ver tudo com **um olhar mais especial** porque é isso, como eu disse, Pedagogia pra mim é um sinônimo de **responsabilidade** então como uma pessoa que tem que ter responsabilidade eu vejo assim também que você tem que tá atento às peculiaridades que surgem. Então são essas mudanças, são os **efeitos que o curso causa na nossa prática [...].** Então eu uso como referência porque às vezes a gente realizava assim procurar tratar a criança de uma forma diferente que às vezes é como eu disse: quando você vê a teoria você às vezes acha... antes faz, só que de modo inconsciente, você não tem a visão daquele efeito do que o teu hábito vai causar. Então a gente procura ir descartando aquilo que você vê que não dá certo, que pode prejudicar, então a gente vai procurando descartar atividades que a gente desenvolvia que tipo assim uma atividade que vai tratar de família a gente já trata o assunto diferente tendo em mente que família hoje não é o que antes era e que era apresentado nos livros. Então, são coisas que a gente aprendeu a tratar assim, a mostrar que família hoje é diferente, é convivência, é o grupo que se respeita, que vive junto, que nem sempre é como aquela família que apareceu nos livros e que os nossos antepassados também usava [...], aquela família o pai, mãe, filho, cachorro e hoje a gente aprendeu a tratar diferente na sala de aula, conduzir diferente essas diferenças pra que a gente possa tá fazendo com que essas próprias crianças possam se tá inteirando e não se sentir rejeitada (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Inicialmente, chama atenção nesse excerto a reação de surpresa presente no discurso da professora Antonieta em relação ao desenho curricular do curso de Pedagogia, que é materializada discursivamente nas seguintes expressões: “[...] vamos ter aula só brincando, cantando, vai ser aulas divertidas [...]”; “[...] quando eu cheguei na sala de aula eu imaginei ‘vai ser tipo aqueles encontros pedagógicos’ assim tipo oficinas, sempre oficinas [...]”. A professora demonstrou surpresa ante a constatação (“caiu a ficha”) de que precisaria mobilizar múltiplos saberes (“ralar muito pra ler, compreender”) para enfrentar problemas complexos (“momentos bem suados”) da aprendizagem do ensino. As *presunções valorativas*, isto é, modo de avaliação mais implícito, trazida na voz da egressa manifesta um modo particular de se posicionar diante do curso de Pedagogia que também reflete o discurso machista do sistema patriarcal (*interdiscursividade*) que acentua a distinção de gênero que impacta no mercado de trabalho: exclui a mulher de determinadas funções, também limita o homem a carreiras vistas como estritamente masculinas e legitima uma visão equivocada e socialmente compartilhada de que algumas profissões são naturalmente mais femininas, como é o caso da docência na Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Embora a Pedagogia seja reconhecida hoje como ciência da educação e o objetivo do curso que recebe o mesmo nome tenha tomado outras proporções - reflexão, ordenação, sistematização e crítica do processo educativo (TARDIF; GUATHIER, 2014; LIBÂNEO;

PIMENTA, 2011)-, há ainda um grande tabu em relação à presença masculina no curso. Observa-se também dentro das próprias universidades preconceitos por parte de alunos e professores, principalmente dos cursos de bacharelado das áreas de exatas, engenharia, direito e saúde, que, por desconhecimento, difundem a ideia de que os alunos da Pedagogia só brincam de colorir florzinha, de fazer colagens, cartazes, que são “coisas de mulher”.

A voz trazida pela professora Antonieta aponta para constrangimentos diretamente relacionados a um modo de operação da ideologia proposto por Thompson (2011) bastante comum no ambiente acadêmico, a *legitimação*, materializada em relações de dominação tidas como justas, legítimas e dignas de apoio. Como mostrado no Quadro 2, uma das estratégias simbólicas que realiza esse modo de operação ideológica e sustenta relações de poder, que se encaixa no caso em foco, é *narrativização*, já que consiste na produção simbólica de exigências de legitimação do presente em histórias passadas legitimadas como tradição. Numa sociedade ainda fortemente sedimentada no paradigma positivista, como a nossa, a perspectiva hegemônica da prática docente é ainda notadamente instrumental, voltada para a resolução de problemas práticos através de teorias e técnicas especializadas, havendo pouco espaço para o componente artístico da atividade docente (CONTRERAS, 2012; SCHÖN, 2000). Pensamos que no cerne dessa questão, podem ser encontradas as principais causas da discriminação e desvalorização dos profissionais da área da educação, de modo geral.

Como visto, segundo Thompson (2011, p. 78, grifos do autor), “[...] as formas simbólicas e o sentido assim mobilizado são *constitutivos da realidade* social e estão ativamente envolvidos tanto em criar como em manter as relações entre pessoas e grupos”, evidenciando, assim, sua potencialidade transformadora. Nessa perspectiva, toda forma simbólica que sirva para instaurar, manter ou sustentar relações assimétricas de poder, é ideológica. Em contrapartida, se uma estratégia simbólica for contrária à sustentação de assimetrias, será uma forma de resistência a discursos hegemônicos, pois que as formas simbólicas não se limitam a sustentar relações de dominação, podendo também dá visibilidade a vozes e discursos contra-hegemônicos.

Dessa forma, a problematização dessa realidade nos cursos de formação de professores é emergencial para poder quebrar barreiras, estigmas e preconceitos. “Essencial para uma política e pedagogia da cidadania crítica é a necessidade de reconstruir uma linguagem visionária e filosofia pública que coloquem a igualdade, liberdade e existência humana no centro das noções de democracia e cidadania” (GIROUX; MCLAREN, 1997a, p. 206). É necessário reivindicar a educação de cidadania na formação de professores. Convém lembrar que a concepção do professor como intelectual transformador e protagonista da própria prática é um dos

princípios estruturantes do PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI. Como já registrado, a categoria intelectual impõe ao professor conscientizar sobre seu papel ativo de mediador entre a sociedade dominante e a vida cotidiana, transformando as escolas em ambientes mais democráticos. Porém, como alertam Giroux e McLaren (1995, 1997a), tal propósito é teoricamente vazio se estiver desprovido dos conhecimentos (conteúdos, habilidades), valores e práticas necessários para a compreensão da estrutura social na qual a escola está inserida (escola como esfera pública). É por essa razão que estes autores argumentam que o professor precisa se conscientizar de que seu papel pedagógico é definitivamente político, assim como o seu papel político é essencialmente pedagógico.

A falta da formação inicial causava fortes impactos no fazer docente das egressas. Cursar Pedagogia possibilitou romper a “barreira”, a “muralha” da insegurança, do sentimento de incapacidade, como destacado na narrativa seguinte:

[...] **havia uma barreira em mim muito grande** que eu tinha muito medo de falar, eu era incapaz de falar, eu participava dos treinamentos, das formações, mas eu ficava sempre tipo me escondendo atrás de alguém porque eu tinha muito medo. **E o Parfor me ensinou a romper essa muralha que existia na minha frente.** Hoje embora eu não me coloque tão bem, não use as palavras correta, **mas eu me considero vencedora** porque **eu consegui romper a muralha que existia** até porque o Parfor [...] **tinha que ter essa quebra, se não houvesse essa quebra eu teria desistido.** Então **hoje eu consigo me expressar, eu consigo ter uma visão de um assunto,** embora nem sempre eu tenha uma resposta, uma solução, mas **eu consigo entender e ver que algo não está correto** [...] (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

À medida que participava das atividades do curso, aprendia a conviver com os colegas de turma e fortalecia o sentimento de pertença ao grupo. Com o Parfor as professoras reformularam suas concepções sobre o fazer docente e ampliaram conceitos, conferindo o suporte científico e pedagógico necessários para a qualidade do trabalho educativo. Ter a oportunidade de frequentar a universidade iria conferir o suporte científico e pedagógico, necessário para a qualidade pretendida na educação, conforme relata a professora Isaura: “Eu ouvia falar de Paulo Freire, eu ouvia falar de Marx, ouvia falar de tudo isso, mas eu nunca me interessava. Hoje você vê que você tem que trabalhar diante de muitas teorias de pessoas que vieram antes de nós e que melhorou muito o ensino, o estudo, a prática docente” (ISAURA, ENTREVISTA REFLEXIVA). A professora Antonieta também atribui ao curso “uma visão maior [...] uma nova visão, uma nova ótica do que é a escola [...] um olhar mais especial [...]” (ANOTONIETA, ENTREVISTA REFLEXIVA). E como lembra Freire (2015), ensinar exige criticidade, no sentido da superação (e não da ruptura) da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, processo integrante da prática crítico-emancipatória e do ensino criativo. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe

pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2015, p. 33). Como dito, a formação docente numa perspectiva crítico-emancipatória pressupõe a valorização do olhar investigativo e a produção de conhecimento que supere os processos formativos repetitivos, fundamentados no pragmatismo da racionalidade técnica (CONTRERAS, 2012; GIROUX, 1997). Esses aspectos estão evidenciados também nas narrativas seguintes:

Mudou muita coisa [...] como **na parte da pesquisa, também, minha metodologia de ensino, quando eu não fiquei só no livro, fiquei só no ‘caderno amarelo’** [...] Eu acho que a Pedagogia ela ensinou como a gente **trabalhar tanto com criança na educação infantil como na educação maior, até o quinto ano** você trabalha mais é com a **produção de jogos, as aulas são mais atraentes**, passam até mais rápida, você pensa que tá no início da aula e já tá é terminando. Por quê? Porque a gente leva **várias metodologias** pra dentro da sala de aula que não sejam só aquela questão de escrever, **também deixa só o aluno só passivo, o aluno hoje tem que participar, começa logo da creche a participar, dar a opinião dele** [...]. **Porque antigamente o professor... só tinha a opinião do professor, o aluno não tinha.** Hoje em dia eu vejo que muitas vezes a gente tem que aceitar o que o aluno... mesmo que esteja errado, mas a gente ‘não, vamos ver se é assim’ não pode dizer ‘não, tá errado’. Não é dizer isso ‘tá errado’ e acho que mudou muito com o curso de Pedagogia (REJANE, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Antes, professora, que nem eu já lhe falei [...], **era desmotivada**, ia dar aula por ir mesmo. Aí depois que eu aprendi [...], a valorizar... eu sempre fui assim eu sempre tive compromisso, não sou aquela pessoa... só se eu tiver já pra morrer pra eu não ir trabalhar, mas antes assim a aula não era...**não era dinâmica**, hoje em dia as aulas a gente já trabalha com coisas que... **jogos**, [...], antigamente não trabalhava com jogos. Também nós **pesquisávamos naquele site Nova Escola**, gosto muito de trabalhar aquelas coisas que eles postam lá no grupo, no grupo deles [...]. Tem educação e transformação, também de um grupo lá de Manaus de troca de experiência. E aí antigamente não tinha isso, eu ia lá, dava minha aula e tudo, mas... a gente já trabalha o dobro [...], ou o triplo sei lá, porque **tem que produzir os textos, os jogos** [...]. **Um trabalho mais dinâmico**, é assim que eu posso dizer, **uns aluno mais atrativo**. Até porque também as coisas vão mudando [...]. Antigamente não tinha esse negócio de coordenador, aí depois passou a ter o coordenador, mas o coordenador não era na escola. Aí agora o coordenador é diretamente na escola. Hoje em dia a gente não espera muito da escola, se faltava um pincel a gente ficava por ali mesmo, hoje em dia o professor eu acho que ele já tem tudo, pincel, apagador, já carrega uma carga de material pra escola, jogos e tudo (DEUZINETE, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Mulher, antes **eu era cega, não tinha nenhum curso** [...]. **Era só aula, era o que dava pra fazer, era uma pesquisa na internet.** Pra mim, fazer o curso de Pedagogia lá juntamente com a equipe de professores, claro que tem uns que a gente não se identifica [...], e acaba... acaba que a gente não se identifica nem com o professor e acaba também que com a disciplina [...]. Mas pra mim, a maioria do curso lá, **eles contribuíram muito na minha formação**. Não houve problema... eles não criaram nem, assim, uma coisa pra que eu dissesse, ‘ai, isso aqui eu não pude aprender, isso aqui eu não pude levar pra mim’ [...]. (LEILA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Na minha vida pessoal, assim, que eu sou muito agitada, e as coisas não são do jeito que a gente pensa, e é como a gente quer, [...]. **A gente tem que se policiar, por causa da formação você tem que ver as coisas por outro ângulo.** [...] **na prática, o conhecimento, a maneira como você trabalhar** [...]. E aí como muda [...]. **No desenvolvimento das atividades, a maneira como você trabalhar com os alunos, pra que você tenha um retorno.** Então tudo isso. [...] como eu trabalhava com ensino fundamental, é cobrar... [...] É você passar um determinado assunto sem dar uma explicação convencível ou convencional, sei lá, e cobrar aquilo, então você tem que dar, **explicar, mastigar**, pra depois você cobrar. Você não pode cobrar aquilo que você não deu [...]. Só jogar... E como melhorou. Porque é assim, [...] toda vida eu trabalhei só em multisseriada. Tem que programar alguma coisa, vamos supor, pra aluno de quinto ano mais elevado, pra aluno de terceiro num nível mais... e aí você chegar e jogar tudo assim, ‘ah, você... dá pra você pegar e você

ir', não, aí já mudou [...]. Você tem que se planejar. Você não pode chegar na sala de aula e dar aula pra essas crianças, que eles não vão pegar. Sim. Muito, muito, muito. **Porque os professores que a gente teve na sala, eles faziam essa relação e mostravam [...].** Então é assim, você tem, como eles repassam pra gente lá, os professores, principalmente o Evangelista, **'você tem que comer livro, você tem que estudar. Como é que eu vou falar de uma coisa que eu não vi?'** [...]. (ANTONIA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos)

Antes da formação inicial os procedimentos metodológicos eram limitados e as aulas pouco dinâmicas. O curso de Pedagogia do Parfor trouxe redimensionamento para o planejamento das práticas pedagógicas, o que revigorou a motivação com o trabalho docente, como enfatiza a professora Antonia: “[...] antes a gente só tem esses livros aqui didáticos, que é o que vem para os alunos. Você poderia pesquisar em outro livro do mesmo nível. E lá não, você viu coisas diferentes que você poderia ir procurar em outro lugar diferente, com mais amplitude, que você pudesse enriquecer a sua aula [...]” (ANTONIA, ENTREVISTA REFLEXIVA). As egressas reconhecem que o processo formativo foi enriquecido pelos momentos de trocas e interações com os professores formadores propiciando novas possibilidades para suas ações educativas, tornando-as mais seguras e capazes em sala de aula. As docentes informam também que com o curso de Pedagogia tiveram acesso a uma didática inovadora que garantiu maior domínio de conteúdos, desenvolvimento de metodologias, estratégias e atividades de ensino mais dinâmicas, o que suscitou a implicação das professoras com o trabalho de sala de aula e abriu caminhos para serem autoras de sua própria prática docente.

Um indicativo importante dessa inovação foi o trabalho com projeto, bastante enfatizado pelas egressas, como destacado anteriormente. O trabalho com projeto é potencializador da aprendizagem crítica da docência, especialmente pela possibilidade de vincular-se à prática da pesquisa, dialogar com diversas áreas/disciplinas, garantir o entrelaçamento entre teoria e prática e promover espaços para a discussão crítica (avaliação/autoavaliação). Entendemos que a formação de professores por meio do desenvolvimento de projetos, constitui-se em uma inovação emancipatória porque solidifica o movimento dialógico e dialético propício para o trabalho didático interdisciplinar, desenvolve uma cultura de aprendizado colaborativo, à medida que considera as interações e envolvimento de alunos, professores e a comunidade escolar, e promove a integração da Educação Básica com a formação docente (escola básica e universidade).

As narrativas indicam que os resultados alcançados mudaram as práticas e também a relação pedagógica das professoras com os alunos, promovendo o desenvolvimento de uma nova postura e forma de olhar sua capacidade de aprender, como destaca a professora Deuzinete: “Que lá eu aprendi que não é daquele jeito, aprendi que a criança tem as fases dela

[...]. Que antigamente eu achava assim que era besteira. [...] Passei a olhar meu aluno com olhar diferente então ali pra mim foi um avanço grande [...], uma melhoria, uma ajuda, tudo de bom” (DEUZINETE, ENTREVISTA REFLEXIVA). Os aspectos revelados no discurso das professoras apontam para uma perspectiva dialógica do processo de ensino e de aprendizagem. Como observam Teixeira *et al.* (2003), o diálogo favorece a organização do posicionamento reflexivo no processo de aprender. E o pensamento é uma das operações essenciais para suscitar interesse no aluno e produzir sentido sobre o aprendido, o que evidencia o caráter emocional do processo de ensino e de aprendizagem. Pensar é, portanto, uma função essencial do sujeito, à medida que só se é sujeito quando se participa das atividades com pensamento próprio.

O professor tem um papel fundamental no processo dialógico do ensino à medida que os processos de comunicação em sala de aula são essenciais para o tipo de relação que o aluno estabelece com o material de aprendizagem. “O diálogo, o jogo e as discussões grupais são todas formas de envolver o aluno reflexivamente no que aprende. É na comunicação que se vai estimular o envolvimento reflexivo do aluno com o conteúdo a ser aprendido” (TEIXEIRA *et al.*, 2003, p. 43). Por isso, a abertura ao outro, a disponibilidade para o diálogo e a curiosidade são saberes necessários a prática educativa, como afirma Freire (2015). Em suma, a importância desta questão decorre do reconhecimento da centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, condição necessária para a formação de estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. O respeito pelo aluno, a valorização do seu crescimento e a representação agentiva dos estudantes (*atores sociais*) como protagonistas do processo de ensino, por meio de *declarações afirmativas* (“o aluno hoje tem que participar, começa logo da creche a participar, dar a opinião dele”; “aluno mais atrativo”) manifesta um *ethos* de humanidade e solidariedade e compromete as professoras com uma prática educativa crítico-libertadora.

A formação inicial realizada pelo curso de Pedagogia do Parfor/UFPI trouxe mais responsabilidade para as egressas: “Pedagogia pra mim é um sinônimo de responsabilidade então como uma pessoa que tem que ter responsabilidade eu vejo assim também que você tem que tá atento às peculiaridades que surgem” (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLEXIVA). Este exercício reflexivo feito pela colaboradora é um indicativo importante da compreensão dos porquês da formação ante a complexidade do exercício da docência. Como destacado por Gatti *et al.* (2019, p. 41), a atuação do professor envolve a construção de ambiências de aprendizagem e “formação em valores, atitudes e relações interpessoais na perspectiva de criar possibilidades e potencialidades para se viver bem e de forma digna”. O trabalho docente

envolve aspectos subjetivos em maior grau do que outras profissões, pois se realiza por meio de relações e processos de comunicação pessoal, grupal e institucional por longo período, em que subjetividades se inter cruzam, como também observa Formosinho (2009a, 2009b, 2011). Justamente por ser uma ação baseada em vínculos, a profissão docente é complexa. Logo, a formação para a docência também há de ser complexa e permanente.

Da análise linguístico-enunciativa, observamos a emergência de um *ethos* de competência e de autoconfiança caracterizador das enunciantoras, moldado por formas linguísticas que evocam mais capacidade para assumir a atividade docente, conforme trechos extraídos das sequências enunciativas apresentadas antes: “Parfor é isso, é leitura, muita leitura, é pesquisa”; “foi um percurso de aprendizagem, uma nova visão, uma nova ótica do que é a escola”; “Mudou muita coisa [...] como na parte da pesquisa, também, minha metodologia de ensino, quando eu não fiquei só no livro, fiquei só no caderno amarelo”; “No desenvolvimento das atividades, a maneira como você trabalhar com os alunos”. Portanto, as autorrepresentações forneceram materialidade linguística que relatam a aquisição de novas capacidades, habilidades e domínio na sua práxis pedagógica decorrente da formação em Pedagogia através do Parfor/UFPI.

Por certo, ainda que o estigma em relação à formação em regime especial pelo Parfor não seja dissipado, não permanece igual porque o curso de Pedagogia trouxe “mais reponsabilidade”, promovendo movimentos de reconfiguração identificacional importantes para o fortalecimento da autoimagem das professoras, aspecto fundamental no atual contexto de desvalorização e enfraquecimento da identidade profissional do professor. Os relatos a seguir dão a dimensão desse movimento de “reconversão identitária” ocorrido com as egressas:

[...] A gente passa até ser visto diferente, até mesmo porque... pela instituição que a gente fez, as pessoas, **"ah, agora é formada na Universidade Federal do Piauí"** [...] as pessoas até falam assim. E aí tem essa mudança. [...] ultimamente a gente **nem fala mais essa questão de professor leigo, como antes dizia, mas a gente passa a ser visto como professor formado. "Qual é a sua formação? Ah, você é formada em Pedagogia"**. E não tem... E assim, **como alguém que tá mais habilitado, que já sabe mais até, a gente passa a ser visto assim também**. E até.. é bom. É bom por um lado, por outro lado, eu vejo assim, **é mais responsabilidade** também [...]. Verem a gente assim, mas é bom, que vê que a gente tem a formação [...]. Sabe um pouco. Reconhece pelo esforço da gente, tudo, eles reconhecem. **E até na parte também financeira**. Antes até o meu salário era menos, depois do curso melhora, passa a ser... muda...(SOCORRO, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

É o que eu disse. Eu sofri preconceito aqui [escola]... assim, não era nem por maldade, mas ‘Isaura’, a diretoria falava assim, ‘você não pode ir porque você não tem curso superior’. Hoje não. ‘Vai ter isso e isso. A Isaura é quem vai’. Os pais... porque eu também sou assim, eu me comunico muito com os pais. Os pais sabiam. Na escola todo mundo mudou muito. **‘A Isaura agora tá aí, ela fez Pedagogia, ela vai inovar, ela vai isso’, todo mundo na maior alegria, assim, se**

confraternizando comigo pelo fato de eu ter resistido aqueles quatro anos, eu realmente ter realizado esse sonho. Então foi muito bom, muito gratificante (ISAURA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

Após o curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, as professoras são outros sujeitos, num outro contexto sócio-histórico. Ou seja, referendando-nos em Andrade (2011), dizemos que ocorreu uma transformação da identidade anterior, “identidade para si” e da identidade para o outro, que as posicionavam como leigas, fortalecendo uma nova identidade para o outro como professoras detentoras de saber teórico. Além da satisfação pessoal, das oportunidades e possibilidades alargadas de prestar concursos públicos, de ascender profissionalmente e de obter aprovação em seleção de programas de pós-graduação, há a questão de melhoria salarial destacada pela professora Socorro, que é um aspecto importante da valorização profissional.

Mediante a análise das narrativas, é possível afirmar que as egressas se autorrepresentaram como comprometidas com o seu processo formativo, demonstrando consciência da importância que a formação possui na carreira docente. O estabelecimento de um *ethos* de comprometimento com o processo de formação e com a profissão docente pode ser ilustrado através das seguintes materializações discursivas: “Pedagogia pra mim é um sinônimo de responsabilidade então como uma pessoa que tem que ter responsabilidade eu vejo assim também que você tem que tá atento às peculiaridades que surgem” (ANTONIETA, ENTREVISTA REFLEXIVA). “Então também que a gente viu que ser livre cabe também muita responsabilidade, pra você ser livre você tem que ter responsabilidade” (ISAURA, ENTREVISTA REFLEXIVA). Observamos, assim, que as colaboradoras constroem imagens de si que são reveladas discursivamente nas narrativas anteriores, através de verbos de ação e o uso recorrente da primeira pessoa, buscando o convencimento do interlocutor em relação ao valor de verdade que esta representação pretende alcançar: o comprometimento com o processo de formação e com a carreira docente.

As mudanças informadas pelas egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI extrapolam o contexto escolar e alcançam formas particulares de vida social as quais reservam lugar central para uma postura mais crítica diante da realidade, como enfatiza a professora Rejane: “A Tchesca, disse que mais antes tivesse feito o curso de Pedagogia antes de ter tido os filho dela que hoje ela sabia como criar, mas é verdade, acho que o curso de Pedagogia [...] clareia muito assim a mente da gente [...]”. A oportunidade de cursar Pedagogia pelo Parfor ampliou as perspectivas das professoras, reposicionando-as em relação ao mundo, como também relata a professora Rakeline:

[...] É e também **quando a gente não tem noção a gente acata tudo, só escuta, não fala [...]**. Hoje em dia não, se alguém vem falar alguma coisa pra mim se eu não concordo eu falo. **Eu aprendi mais a me impor, tanto no pessoal quanto no profissional**. O marido hoje em dia fala alguma coisa, eu digo ‘não filho, não é assim, é assado’. Pronto. Eu acho que vocês também aprenderam a não esperar tanto da secretaria. Aprenderam a se virarem só [...]. Porque às vezes o professor espera muito que venha muita coisa da secretaria e não vem. Então, meu amigo, se vira, quer dar uma boa aula... (RAKELINE, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos).

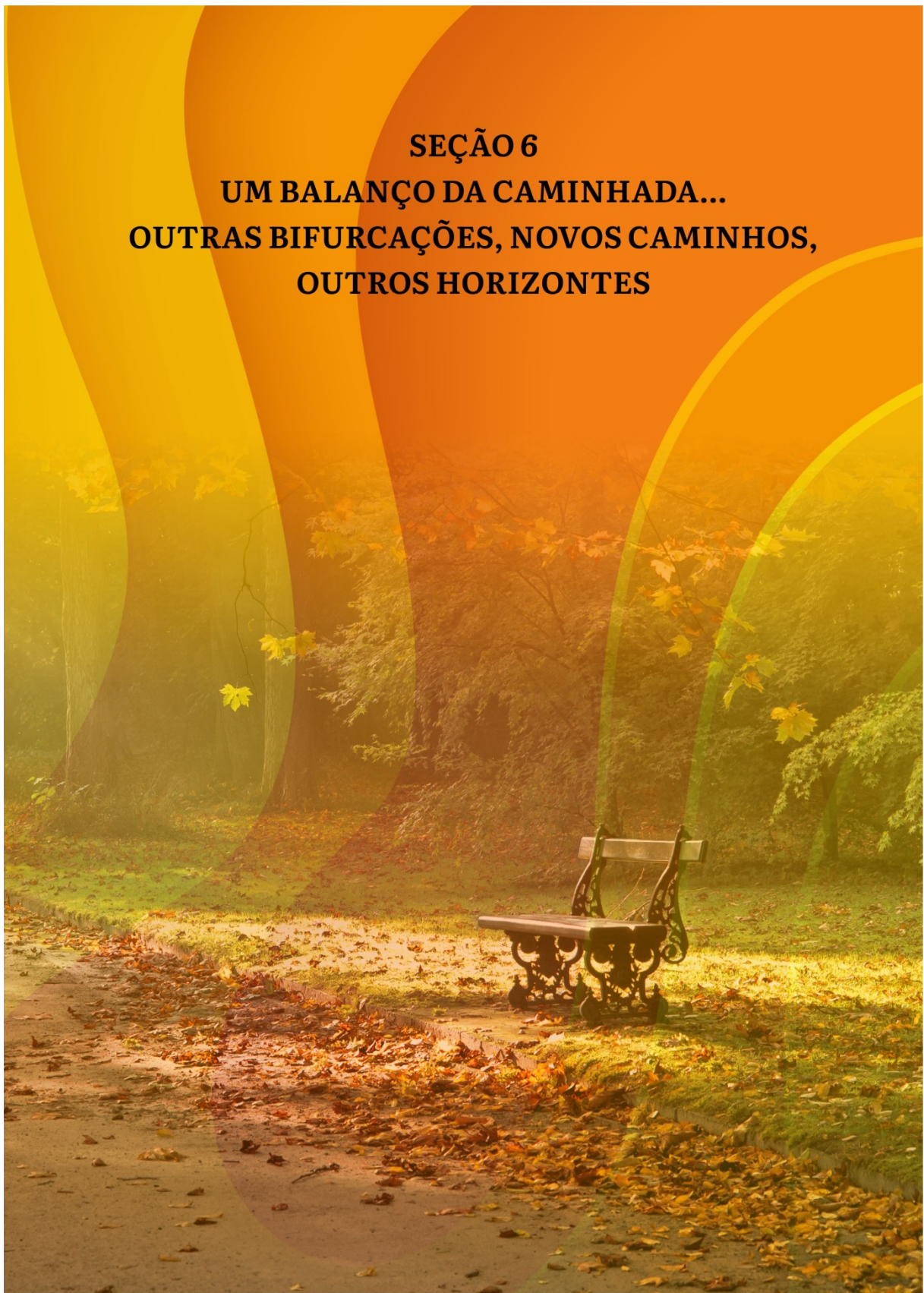
No cerne desta narrativa encontramos o mote que precisávamos para reafirmar o nosso argumento a favor do desenvolvimento de um currículo crítico-emancipatório de formação de professores. A educação, como forma de experiência especificamente humana, é um modo de intervenção no mundo, como lembra Freire (2015). E essa intervenção não se faz apenas com conteúdos das disciplinas, mas com o testemunho ético do professor ao ensiná-los. Nos termos de Giroux e McLaren (1997b), o professor no exercício da docência (dimensão pedagógica) precisa ser engajado na luta por uma sociedade democrática (dimensão política). Esta é uma questão importante para os programas de formação de professores porque salienta a necessidade de desenvolvimento de um currículo que crie espaços nos quais os cursistas possam aprender, discutir e apropriar-se dos conhecimentos e habilidades necessários para alcançar a liberdade individual e a justiça social. Em síntese, essas considerações focalizam o papel que as instituições de formação de professores precisam desempenhar na propagação do discurso da democracia. O caminho a escolher é o desenvolvimento de uma proposta de formação que reserve tempo suficiente para os professores explorarem as conexões teóricas entre ensino escolar, subjetividade, cidadania e poder.

As colaboradoras da pesquisa demonstraram certa dificuldade para tecer críticas em relação ao Parfor. A hesitação ante a tentativa de esboçar alguma elaboração crítica culminava com a indagação: pode falar também dos pontos negativos? Além da dificuldade inerente ao ato de avaliar e de outras conjecturas que não cabem aqui ser problematizadas, pensamos que essa atitude pode ter relação com o sentimento de gratidão das professoras pela transformação que o Programa proporcionou em suas vidas, conforme relata a professora Beth: “[...] assim, eu louvo a Deus, agradeço muito a Deus por hoje ter chegado, ter concluído e poder dizer hoje que eu tenho uma formação, e graças a Deus e ao Parfor [...]”. O discurso das demais colaboradoras também evidenciaram um *ethos* mostrado de gratidão e valorização pelo trabalho de qualidade que a UFPI desenvolveu na formação das colaboradoras, através do Programa. Afora os aspectos mencionados antes, as egressas se reservaram a falar de problemas relativos a espaço físico, falta de apoio de algumas prefeituras (transporte, alimentação, aluguel), natureza das atividades propostas no período complementar e casos isolados de qualidade inferior de material didático-pedagógico.

Fairclough (2016) observa que as metáforas estruturam modo de pensar e agir e sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental. Para o autor, quando significamos coisas/eventos por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira, em oposição a outras possíveis. Nesse sentido, vale destacar as construções discursivas (*metáforas*) utilizadas pelas egressas para expressar o significado do curso de Pedagogia na aprendizagem profissional: “aprendizado chibata”, “construção de vida”, “construção, renovo”, “percurso de aprendizagem”, “abriu novos horizontes”, “reflexão da minha prática”. Através de construções metafóricas as colaboradoras expressam o reconhecimento da contribuição dos conhecimentos produzidos no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI para a prática docente.

As expressões utilizadas para referir-se à instituição formadora (UFPI) também dão mostra do valor atribuído à formação: “mundo enorme”, “uma coisa grande” “Universidade Federal é tudo”, “ah, agora é formada na Universidade Federal do Piauí!”. O diploma de pedagoga conferido às egressas é agora o passaporte que precisam para ter acesso à conquista de outros bens sociais e culturais antes sequer imaginadas. “Significou **uma nova via na minha vida** [...]. Dizer assim, **uma nova via na minha vida, um novo caminho**, porque, como eu já falei, **trouxe uma grande mudança**. Então foi esse **novo caminho**, é esse **novo caminho na minha vida, profissional e pessoal** também” (GHELBA, ENTREVISTA REFLEXIVA, grifos nossos), como bem sintetizou a colaboradora. Em síntese, as professoras relatam que ao término do curso de Pedagogia tiveram mais possibilidades de ressignificar suas crenças e conhecimentos sobre sua prática docente, demonstrando uma avaliação positiva da formação ofertada através do Parfor/UFPI, o que evidencia a produção de efeitos/resultados que impactam positivamente na vida pessoal e profissional das colaboradoras da pesquisa.

SEÇÃO 6
UM BALANÇO DA CAMINHADA...
OUTRAS BIFURCAÇÕES, NOVOS CAMINHOS,
OUTROS HORIZONTES



SEÇÃO 6 - UM BALANÇO DA CAMINHADA...

OUTRAS BIFURCAÇÕES, NOVOS CAMINHOS, OUTROS HORIZONTES

Esta seção foi construída com base nas etapas quatro (*verificação das possíveis maneiras de superar os obstáculos*) e cinco (*reflexão sobre a análise*) da abordagem crítico-explanatória elaborada por Chouliaraki e Fairclough (1999), em articulação com o *contexto de estratégia política*, à luz das proposições da Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Como mostrado no Quadro 4, a quarta etapa do enquadre de Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough consiste na identificação dos possíveis caminhos para vencer os obstáculos e possibilitar as mudanças necessárias, a partir da apreciação crítica dos aspectos problemáticos da prática particular investigada. Segundo Fairclough (2001), nesse estágio podem ser apontadas contradições, lacunas, deficiências, ou ainda diferenças e resistência, em torno do problema social analisado. A etapa cinco é um momento de refletir criticamente sobre a análise empreendida, questionando sua eficácia como apreciação crítica e sua contribuição para a emancipação social.

O contexto de estratégia política, conforme abordado na segunda seção, demanda uma reflexão sobre atividades e estratégias políticas e sociais que podem enfrentar os problemas identificados e combater as situações de injustiça e desigualdade geradas ou reproduzidas pela política (ou programa) analisada (BALL, 1994). Pensando a possibilidade de articulação entre o abordagem crítico-explanatória da ADC (etapas 4 e 5) e a ACP (*contexto da estratégia política*), podemos indagar: como a análise do discurso da proposta pedagógica e das egressas do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI pode contribuir para a resolução de problemas enfatizados? Que estratégias podem ser delineadas para enfrentar os problemas identificados e evitar/superar desigualdades?

Assim, nesta seção, que representa também as considerações finais deste trabalho, retomamos o processo de construção da pesquisa refletindo sobre as análises empreendidas sobre a formação de professores da Educação Básica desenvolvida no âmbito do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI e seus desdobramentos na vida pessoal e profissional das egressas, e apresentamos alguns (en)caminhamentos e estratégias para explorar possibilidades de superação de obstáculos, avaliando os limites e alcances da pesquisa.

6.1 REFLEXÕES E (EM)CAMINHAMENTOS POSSÍVEIS

Segundo os princípios norteadores da abordagem crítico-explanatória da ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), definimos como ponto de partida desta caminhada

investigativa (*percepção do problema social*) a problematização do processo de formação docente desenvolvido no curso de Pedagogia ofertado na UFPI através do Parfor. Nesse percurso investigativo, fomos norteadas pelo entendimento de que a formação de professores numa perspectiva crítico-emancipatório potencializa o desenvolvimento de profissionais comprometidos com a construção de uma escola responsiva à necessidade de formação de sujeitos fortalecidos criticamente para a construção de uma sociedade democrática e cidadã. Fomos guiadas também pela crença no potencial do Parfor para corrigir o quadro deficitário histórico da formação de professores existente no nosso país, por meio da interiorização do acesso à formação superior de qualidade, contribuindo, assim, para qualificar a Educação Básica pública e reduzir as assimetrias regionais.

Nesse horizonte, a formação é entendida pela perspectiva da promoção da justiça social (ZEICHNER, 1983, 2008a, 2014) o que reflete diretamente na perspectiva de currículo e no perfil do egresso, haja vista que o discurso curricular é carregado de valores, crenças, ideologias e, por isso, de relações de poder, e por meio destas representações que a formação é interpretada e se atribui sentido às suas práticas em razão das significações privilegiadas (FAIRCLOUGH, 2016; FOUCAULT, 2014; TOMPSON, 2011, 2014). Assim, entendemos que nos cursos de formação de professores as relações de poder se manifestam inicialmente no currículo proposto (escrito). Por isso, explicitá-las foi o caminho inicial que encontramos para compreender o currículo praticado, isto é, o currículo posto em prática na formação inicial (GOODSON, 2008; SACRISTÁN, 1998a, 1998b).

Com esse entendimento, e considerando que de modo mais concreto a base da formação é tencionada na proposta pedagógica do curso, marco de referência das práticas e decisões do processo formativo, segundo Almeida e Pimenta (2011), revisitamos o PPC de Pedagogia buscando identificar a concepção de formação, docência e professor (cursista e formador) que norteia o projeto formativo do Parfor/UFPI, com ênfase nos consensos discursivos apontados por Nóvoa (2011) como elementos essenciais de uma proposta inovadora de formação, uma perspectiva crítico-emancipatória: *unidade teoria e prática, articulação entre universidade e escola, ações integradoras e interdisciplinares, valorização da postura investigativa e conteúdos e metodologias*.

Tendo em vista os objetivos específicos, a análise do PPC foi norteadada por questionamentos centrais, tais como: Qual a concepção de formação que embasa o curso de Pedagogia do Parfor da UFPI? Que concepção de professor formador emerge do texto do projeto pedagógico? Qual o professor que se pretende formar no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI? Como se configura o processo formativo do curso de Pedagogia do

Parfor/UFPI, considerando os princípios: unidade teoria e prática, relação entre os lugares formativos (universidade) e o local de trabalho (escola), espaço destinado à pesquisa, interdisciplinar e integração das diferentes áreas do conhecimento, conteúdos e metodologias de ensino?

As análises evidenciaram que no documento escrito há explícita referência ao desenvolvimento de competências complexas, em particular as referentes ao exercício da crítica, à participação política e à construção de conhecimentos científicos e tecnológicos, necessários à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente. Desse modo, o discurso materializado no PPC revela o propósito de superação de modelos teóricos e curriculares conservadores de formação de professores evidenciando o engajamento com um projeto formativo crítico em consonância com os interesses de emancipação, nos termos propostos por Giroux e Simon (1995, 1997).

Contudo, percebemos que no movimento polifônico que realiza, a proposta pedagógica do curso incorpora das DCNs uma concepção de docência como pedra angular de um projeto de formação de professores no curso de Pedagogia. Ou seja, no PPC a noção de Pedagogia aparece subordinada à docência e como observam Libâneo e Pimenta (2011), ao definir a Pedagogia alicerçada na docência, o dispositivo legal não esclarece com precisão o conceito de Pedagogia e desconsidera a sua rica tradição enquanto campo teórico e prático da educação, provocando, assim, um esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação, um empobrecimento da prática e da teoria pedagógica e a descaracterização profissional do pedagogo.

Em relação à concepção de formação que embasa o curso de Pedagogia, observamos uma forte tendência do uso de autores cujos trabalhos remetem à percepção da formação de professores sob a ótica *reflexiva* e *crítico-transformadora*. Os marcadores linguísticos evidenciaram os fundamentos da perspectiva reflexiva tanto na definição dos objetivos do curso quanto nas competências a serem desenvolvidas no percurso formativo. Da mesma forma, os recursos linguísticos extraídos da seção do PPC intitulada “Princípios Curriculares” também são fortes indícios da presença dessa concepção de formação docente na proposta pedagógica do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, alinhando-se com a perspectiva crítica de currículo.

A relação intertextual com o Decreto Nº 6.755/2009 ratifica um posicionamento contrário a projetos hegemônicos de dominação, marginalização e exclusão (FREIRE, 2015; GIROUX; SIMON, 1995, 1997), concebe a escola como um dos espaços importantes de

resistência e luta contra as formas de opressão e exploração na sociedade mais ampla (GIROUX, 1997) e defende o acesso à educação de qualidade como uma das condições mais importantes para o enfrentamento dessa realidade (FRANCO, 2011, 2012; LIBÂNEO, 2011a, 2011b, 2017; PIMENTA, 1998, 2002). A referência bibliográfica utilizada na elaboração do PPC também é um indicativo importante para afirmarmos que a proposta teórico-metodológica do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI tem como pano de fundo a negação da visão tradicional de formação docente, à medida que o lastro teórico que transversaliza o projeto formativo do curso assenta-se nas perspectivas crítica e crítico-transformadora.

A concepção de professor que emerge do texto do projeto pedagógico do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI coaduna-se tanto com a finalidade e objetivos da política nacional. Observamos que o discurso dominante do papel dos professores cursistas se entrelaça também com o perfil do cursista que se deseja formar e se movimenta fortemente em torno de uma concepção *crítico-transformadora* de formação docente. Em interlocução com a ADC faircloguiana, um aspecto importante observado foi a ênfase da categorização “sujeito” atribuída aos professores cursistas (*atores sociais*) o que, de certa forma, significa uma valorização desses docentes no processo de ensinar e aprender. Entendemos essa representação de atores sociais em termos da presunção de sua capacidade de pensar e atuar criticamente, o que é coerente com uma perspectiva contra-hegemônica de formação de professores. Percebemos, pois, uma relação próxima com o perfil do professor almejado pela perspectiva girouxiana, o que evidencia mais uma vez o comprometimento da equipe do Programa em estimular os professores em formação a assumirem o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão crítico-emancipatória (GIROUX, 1997).

Outro componente importante que influencia diretamente o perfil do professor que se pretende formar, segundo Flores (2014) e Gatti *et al.* (2019), é o professor formador, suas concepções, representações e formas de atuação, assim como as condições em que realiza seu trabalho interferem nas práticas de formação inicial, assim como no desenvolvimento profissional do professor em formação. A forma de conceber o trabalho docente também pode sinalizar possibilidades de atuação no âmbito da formação inicial. A concepção de professor formador que emerge do texto do PPC está em consonância com o perfil do cursista que se deseja formar e dialoga com uma pedagogia crítico-emancipatória, fundada nos princípios da ética, do respeito à voz, dignidade e autonomia do professor em formação, de acordo com as proposições de Freire (2015). É o professor como “autoridade emancipadora” de que fala Giroux (1997e), cujo dever é problematizar os conteúdos acadêmicos de forma articulada com os discursos e valores que legitimam as práticas sociais, comprometendo-se com uma

educação de cidadania crítica na formação de professores. Essa perspectiva de professor impõe uma postura vigilante contra todas as práticas desumanizantes na defesa de concepções e práticas que valorizam a compreensão da ação docente enquanto dimensão social da formação humana, marcadas pela natureza política do ato de educar, além da dimensão estritamente pedagógica (FREIRE, 2015; GIROUX; SIMON, 1995, 1997).

O discurso da unidade teoria e prática no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI é coerente com a perspectiva freireana de práxis, mas aparece de forma implícita no que toca ao estágio supervisionado, carecendo de maior detalhamento em relação a sua efetivação na prática. A proposta pedagógica do curso de Pedagogia elege a interdisciplinaridade como princípio norteador do processo formativo, entretanto, a estrutura curricular indica a prevalência da perspectiva disciplinar, que suscita a fragmentação e linearidade do conhecimento e uma visão dicotômica da realidade. Há também previsão de espaço destinado à pesquisa, mas, igualmente, carece de maior explicação de como se efetivará na prática em relação às escolhas metodológicas e aproximação entre docentes universitários e professores da educação básica, entre pesquisa e ensino, entre teoria e prática. Da mesma forma, há que se repensar a ausência de conteúdos do campo da Pedagogia, “Educação e Movimentos Sociais” e “Educação e “Cultura Popular” e do campo profissional específico (metodologias específicas, didática, conteúdos do currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), conhecimentos indispensáveis para potencializar a formação crítica de professores e ampliar a capacidade de problematizar as contradições de uma sociedade, para além da superfície, desvelando as naturalizações, as ideologias que cristalizam relações de exclusão e de poder.

Os dados da matriz curricular refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs/2006, quais sejam: indefinição do campo da Pedagogia; redução da ação pedagógica à docência; estreitamento do conceito de Pedagogia e dispersão do objeto da Pedagogia e do campo de atuação profissional docente. Evidenciam uma proposta curricular fragmentada, fundada na lógica disciplinar sem conexão entre as disciplinas acadêmicas e entre estas e os conteúdos do currículo da Educação Básica, o que pode incapacitar o desenvolvimento de intenções emancipadoras ou novas possibilidades formativas. Essas contradições internas e ambiguidades na construção discursiva podem estar relacionadas às fragilidades acadêmicas da comissão elaboradora da proposta.

Em síntese, entendemos que o discurso sobre formação e prática docente anunciados na proposta curricular do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI se movimenta fortemente em torno de uma perspectiva crítica-emancipatória, todavia os resultados da análise evidenciam

que o texto do PPC sofre erros conceituais relativos aos pressupostos teórico-metodológicos e apresenta um movimento pendular no *corpus* discursivo, que acentua contradições na concepção de formação docente materializada nas enunciações textuais, evidenciando princípios de um projeto formativo crítico, mas que ora fundamenta-se na racionalidade prática, ora na perspectiva crítico-emancipadora. E, embora se tratando de duas tradições críticas, o único ponto que liga os dois enfoques é a oposição à racionalidade técnica que, como visto, orienta um projeto formativo tradicional, excessivamente instrumentalizado, que não apenas ignora sua função ética, mas também é destituída da sua função política.

Os aspectos lacunares da proposta pedagógica, assim como as fragilidades identificadas na análise da conjuntura (terceira seção) que reverberam nas ações das IES, apontam para uma urgente transformação no currículo proposto (escrito), já que essas limitações podem comprometer os processos que contribuem para uma qualidade formativa emancipatória que ecoa na aprendizagem dos alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme alertam Pimenta *et al.* (2017).

Em vista desse cenário, os encaminhamentos possíveis passam inevitavelmente pela revisão do PPC de Pedagogia, tendo em conta os enunciados discursivos que orientam este estudo, além de outros pertinentes à construção de alternativas metodológicas para a formação de professores que já atuam na Educação Básica. Essa redefinição da proposta pedagógica do curso de Pedagogia há que ter como base uma discussão ampla (não mais centralizada numa comissão curricular) que envolva toda a comunidade acadêmica de forma que se evidenciem as contradições de princípios teóricos e metodológicas subjacentes à proposta pedagógica do curso.

Por oportuno, esclarecemos que o tensionamento que perpassa a análise do projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI não deve ser tomado como um esforço (auto)destrutivo, mas, em conformidade com o apanhado teórico-crítico norteador da pesquisa como uma (auto)avaliação crítica e comprometida seriamente com o propósito de contribuir com a (re)construção da identidade do curso para que possa responder à pretensão de “formar um profissional habilitado para a investigação, análise e crítica dos problemas da prática pedagógica e da prática social, capaz de propor novas formas de intervenção pedagógica e educacional” (PPC PEDAGOGIA, UFPI-PARFOR, 2010, p. 9), como enunciado no projeto de curso.

Não obstante as lacunas do projeto de curso, as análises do discurso das colaboradoras evidenciam caminhos transgressores no processo formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI (currículo praticado). De modo geral, as representações discursivas das egressas

(sentidos) mostraram que, apesar das dificuldades e desafios enfrentados, a formação ofertada no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI promoveu movimentos de reconfiguração identificacionais fundamentais para o revigoramento da (auto)imagem dos professores, aspecto muito importante na atual conjuntura de desvalorização e invisibilidade dos professores e desgaste da identidade docente (DUBAR, 2003; NÓVOA, 2011).

Os sentidos construídos pelas egressas em relação aos efeitos da formação são materializados discursivamente em diferentes nuances e graus de intensidade, mas se entrecruzam em relação ao redirecionamento do planejamento das práticas pedagógicas, ao desenvolvimento da autoconfiança face as práticas de sala aula e ao revigoramento da motivação para o trabalho docente, por meio do acesso a uma didática inovadora que valoriza os saberes experienciais e focaliza a formação para o trabalho com projetos. Como vimos, a formação de professores por meio do desenvolvimento de projetos possibilita a vinculação com a prática da pesquisa, o diálogo entre áreas/disciplinas, o entrelaçamento entre teoria e prática, geração de espaços da aprendizagem crítica da profissão, constituindo-se prática emancipatória e abrindo caminhos para o exercício crítico e autoral da docência.

Em seus discursos, as colaboradoras disseram recorrentemente do quanto aprenderam, da satisfação em aprender, do interesse em prosseguir com os estudos e continuar melhorando a prática docente, sinalizando efeitos positivos da formação. Em síntese, as professoras relataram que ao término do curso mudaram suas crenças e conhecimentos sobre a prática docente, evidenciando uma avaliação positiva da formação ofertada através do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, cujos efeitos/resultados reverberam tanto na vida pessoal quanto profissional das colaboradoras, sinalizando “ousadia” e transgressão de caminhos na busca do rompimento das práticas conservadoras ainda predominantes na universidade. As representações discursivas das egressas materializadas nas entrevistas nos leva a reiterar que, em termos gerais, o projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI possibilitou a ressignificação da prática docente das egressas, mediante ações formativas inovadoras, apesar da emergencialidade do Programa.

Desse modo, reiteramos a necessidade imperativa de investimentos permanentes em formação docente (e valorização profissional) porque há uma íntima relação entre educação e mudança social e os professores são essenciais nesse processo. Investir em formação de professores é o caminho para a transformação social, na direção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, mais justa, mais democrática.

Por outro lado, as transformações sociais afetam todos os domínios da produção humana, mormente a educação. Nesse sentido, queremos reafirmar que as mudanças ocorridas

nos últimos tempos afetaram radicalmente a sociedade brasileira e agravaram os problemas sociais, notadamente, a pobreza extrema, a exclusão, a discriminação e a violação de direitos fundamentais, gerando novos desafios para as ciências sociais. Algumas dessas mudanças se materializam textualmente em leis que determinam a perda de direitos reconhecidos (MAGALHÃES, MARTINS; RESENDE, 2017; FAIRCLOUGH, 2001a, 2001b, 2016), como por exemplo, no caso do Brasil, a recente aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016 que instituiu o novo regime fiscal. A “PEC do Teto dos Gastos Públicos”, como ficou mais conhecida a Reforma Fiscal, congela por vinte anos os investimentos em educação e saúde públicas - setores críticos da sociedade brasileira-, prejudicando ainda mais o alcance e a qualidade dos serviços oferecidos à população de baixa renda. No caso específico da educação, essa medida evidencia problemas para o cumprimento de dispositivos vigentes, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que apresenta metas de universalização da educação e de valorização dos profissionais da educação por meio da criação de planos de carreira e da implementação de política nacional de formação dos profissionais da educação, uma das categorias mais desvalorizadas do país.

Restringir os investimentos no setor educacional nos níveis necessários, como os assinalados no PNE, durante tanto tempo (duas décadas), pode condenar a população das classes menos favorecidas economicamente a ter acesso a uma educação de baixa qualidade, contribuindo, assim, para o agravamento das desigualdades sociais. Isso certamente trará consequências nefastas para o país, haja vista que o investimento em educação promove avanço e melhoria tanto no crescimento econômico quanto na justiça social. Estes dados induzem a refletir sobre políticas/programas educacionais e também sobre a formação oferecida aos professores para o enfrentamento dos desafios contemporâneos presentes nas salas de aula na educação básica.

Com base nessas suposições teóricas queremos argumentar a favor de uma abordagem teórico-metodológica para análise de questões do campo das políticas/programas de formação que articule os estudos críticos do discurso com os construtos teóricos da Abordagem do Ciclo de Políticas que, na ausência de um termo mais adequado, chamamos aqui de *Pedagogia Crítico-Discursiva*. Uma Pedagogia que seja essencialmente crítica e transformadora/emancipadora e desenvolva uma nova conceitualização da educação e, a partir dela, um enfoque mais crítico da formação docente: uma Pedagogia crota-hegemônica.

Entendendo como Foucault (2014) que os discursos são práticas que constituem sistematicamente os objetos de que falam e que é da complexa constelação dos discursos que são constituídas as práticas, falamos de uma perspectiva teórica que submeta o caráter

contraditório do discurso pedagógico contemporâneo a uma crítica mais radical que não agonize presa a uma linguagem crítica da dominação, mas que desenvolva uma linguagem programática para lutar contra a educação dominante, reacionária e fascista, a educação do colonizador, nos termos de Gadotti (1998). Uma Pedagogia que não oculta as relações existentes entre educação e sociedade, ideologia e cultura, conhecimento e poder, entre linguagem e poder, mas que desenvolve uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de contradição que precisa arquitetar. Isto é, um discurso que não negligencia a função política, ideológica da educação e se coloca à escuta dos problemas da educação contemporânea que precisam urgentemente de uma reorientação, de uma reconstrução, de uma ressignificação, e indique os primeiros passos a dar na direção da superação desses problemas (GIROUX; MCLAREN, 1995, 1997b).

Esta Pedagogia que começamos a rascunhar precisa dos fundamentos de uma teoria social crítica que possa fornecer a sustentação para repensar-se o caráter político da educação e da atividade docente e redefina o papel dos programas de formação de professores. Ela necessita de uma teoria crítica educacional que parta da compreensão de que a educação não é um campo neutro e que, por isso, a prática educativa como prática social historicamente e culturalmente situada é também constituída por práticas discursivas que atuam de forma dialética na construção dos sujeitos e das relações sociais, estabelecendo, assim, laços entre o político, o pedagógico e o discursivo. Por isso, exige uma análise atenta dos discursos que perpassam as práticas educativas e de como tais discursos podem contribuir para a reprodução ou a transformação das estruturas de poder dentro e fora do ambiente escolar.

A consideração da formação docente como objeto de estudo discursivo carece, portanto, de um referencial teórico-metodológico que se aproprie de maneira crítica e seletiva dos conceitos centrais de uma teoria do discurso que imponha o imperativo de um percurso analítico que vá além das palavras e considera os contextos, sujeitos e sentidos que são construídos nas práticas sociais. Uma abordagem comprometida com a mudança social, que reconheça que a “linguagem intersecciona-se com o poder no modo como formas linguísticas particulares estruturam e legitimam as ideologias de grupos específicos” (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 205), sem, no entanto, colocá-la no núcleo da análise, concebendo-a como uma das dimensões da prática social dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social (BALL, 1994; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2004, 2016).

Porque recusamos a neutralidade da educação, defendo que o fenômeno educativo só pode ser analisado a partir de uma perspectiva que leve em consideração as causalidades

históricas e sociais: uma perspectiva crítica-emancipatória. Porque concebemos a formação docente como prática social, historicamente situada, inseparável da linguagem, e como tal, constituída de eventos discursivos, acreditamos na possibilidade de se pensar uma Pedagogia, contra-hegemônica, uma Pedagogia como prática discursiva: uma Pedagogia Crítico-Discursiva.

Neste sentido, considerando a complexidade do campo educacional, pensamos que a Pedagogia (campo teórico e prático da educação) pode alinhar-se a algumas perspectivas da Ciência Social Crítica (em especial, à produção teórica de Frankfurt, com ênfase em estudos culturais), à filosofia educacional descrita por Henry Giroux (Pedagogia Crítico Radical), à Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough e à ADC, notadamente o modelo teórico-metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999). Uma característica determinante que aproxima essas elaborações teóricas é o caráter emancipatório que lhes é inerente. Todas essas abordagens buscam demonstrar que a emancipação humana só é realizável quando analisada por uma perspectiva crítica que possa ser instrumento de formação, de desenvolvimento cultural e de politização das chamadas “minorias”, contribuindo, assim, para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade (GIROUX, 1983, 1999). Temos clareza de que não é uma tarefa simples, mas acreditamos que os resultados podem ser frutíferos.

Das nossas primeiras ambições em torno da construção de uma primeira leitura crítico-discursiva da formação docente ofertada no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, articulando os pressupostos da ADC com os construtos da ACP em diálogo com a Pedagogia Crítica, chegamos ao seguinte desenho esquemático:

Quadro 7 – Estruturação da tese articulando ADC, ACP e Pedagogia Crítica

Etapas do enquadre da ADC	Contextos sociopolíticos da ACP	Seção correspondente
Etapa 1 - Percepção de um problema social		
Formação emergencial de professores em exercício na Educação Básica		Seção 2
Etapa 2 - Identificação de obstáculos a serem superados		
a) análise da conjuntura	• Contexto de influência • Contexto de produção de textos	Seção 3
Etapa 2 - Identificação de obstáculos a serem superados		

(b) análise da prática particular (i) práticas relevantes (ii) relações do discurso com outros momentos de práticas (c) análise de discurso (i) análise estrutural (ii) análise interacional	• Contexto da prática • Contexto de efeitos e resultados.	Seção 5
Etapa 3 - Investigação da função do problema na prática		
• avaliar aspecto problemático (conflitos de poder)	• Contexto da prática • Contexto de efeitos e resultados.	Seção 5
Etapa 4 - Verificação das possíveis maneiras de superar os obstáculos		
• explorar possibilidades de superação	• Contexto de estratégia política	Seção 6
Etapa 5 - Reflexão sobre a análise		
• avaliar limites e alcances da pesquisa	• Contexto de estratégia política	Seção 6

Fonte: elaboração das pesquisadoras (ou elaboração própria?)

Estão fora do esquema a primeira seção, que corresponde à introdução, e a quarta seção, que explicita o desenho metodológico da pesquisa, em virtude das suas especificidades, mas como dissemos, o referencial ontológico/teórico-metodológico orienta a construção do desenho metodológico da pesquisa. Da mesma forma, a Pedagogia Crítica não é evidenciada no esquema, mas perpassa toda a construção teórica do trabalho.

A última estrofe do poema epigrafado na abertura desta tese traduz muito do sentimento que nos guia na escrita das palavras finais desta tese. “Direi isto suspirando em algum lugar, daqui a muito e muito tempo: dois caminhos se separaram em um bosque e eu... Eu escolhi o menos percorrido e isso fez toda a diferença”. Refletindo sobre o início (o ponto de partida) deste percurso investigativo até o ponto de chegada, sem perder de vista a perspectiva de processo e de itinerância, em que precisamos transformar pedras em caminho, cremos que a maneira como trilhamos foi a escolha mais acertada, tendo em consideração as motivações de nosso caminhar, ligadas ao pensar crítico da formação de professores e do papel da universidade nesse processo. Mas, este é apenas um olhar e, por isso, este trabalho é inconcluso e está aberto a outras interpretações.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2013a, p. 9-39.
- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2013b, p. 171-189.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v. 8).
- ALARCÃO, Isabel (org.) *et al.* **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez: 2011, p. 19-43.
- AMIGUINHO, Abílio; VALENTE, Amândio; CORREIA, Hermenegildo; MANDEIRO, Maria José. Formar-se no projecto e pelo projecto. *In*: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Tradução: Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 2003, p. 101-116. (Coleção Ciências da Educação).
- ANDRADE, Luciane Sá de. **Formação de professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Proformação**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 17-34 (Série Prática Pedagógica).
- ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa)
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. Tradução: Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. 23. ed. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. *In*: GENTILI Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 185-215. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
- BALL, Stephen J. O Legado da Lei de Reforma da Educação (Education Refor Act – ERA): a privatização do ensino e a política do efeito catraca. *In*: Nigel Brooke (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 312-323. (Coleção EDVCERE; 19).
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 21-53.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 78-99.

BALL, Stephen J. Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. **Propuesta Educativa**, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina, v. 2, n. 36, p.25-34, nov. 2011c. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707004.pdf>. Acesso em: 5/4/2018

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 05/04/2018.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 10/06/2018.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 05/04/2018.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 10/06/2018.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 121-137.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10/04/2018.

BALL, Stephen J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, Special Number (20): Comparative Perspective in Education Policy, p. 119-130, Jun., 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3099796>>. Acesso em: 12/06/2018.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994. Disponível em:

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11162/96088>. Acesso em: 15/06/2018.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 23. ed. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BELLO, Isabel Melero. Programas especiais de formação superior de professores em serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias. In: Relatório da 32ª Reunião Anual da Anped, GT 08. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/programas-especiais-de-formacao-superior-de-professores-em-servico-no-brasil-do>. Acesso em: 10/08/2017.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 15. ed. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BHASKAR, Roy. **The possibility of Naturalismo**: A philosophical critique of contemporary Human Sciences. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. Reforming education and changing schools: **case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 82, de 17 de abril de 2017. Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 abr. 2017. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24082017-PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>>. Acesso em: 20 julho 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP Nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 20 julho 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (MEC / CAPES / DEB). **Relatório de gestão 2009-2013**: Parfor. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica - 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação - Documento-Referência. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009a. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=decreto+n.+6.755+de+29+de+janeiro+de+2009>. Acesso em: 1 fevereiro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Nº 123, Seção 1. Brasília, DF, 1 julho 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 8 outubro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). **Documento síntese**. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em: 8 outubro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de fevereiro de 2009, Seção 1, p. 16, Brasília, DF, 2009d. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf>. Acesso em: 8 outubro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**: documento final. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010>. Acesso em: 8 outubro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: julho 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 20 julho 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 julho 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 julho 2016, p. 1-9.

BOWE, Richard; BALL, BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRZEZINSKI, Iria *et al.* (org.). **Políticas de formação do magistério**: ANFOPE em movimento. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

BRZEZINSKI, Iria (coord.) *et al.* **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação**: conjuntura nacional avanços e retrocessos. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=425&id_unidade=1>. Acesso em: 20 outubro 2017.

CAETANO, Ana Paula. Dimensões éticas do trabalho docente. In: LOPES, Amélia *et al.* (ed.). **Trabalho docente, subjetividade e formação**. São Paulo: Mais Leituras, 2015, p. 69-76.

CAETANO, Ana Paula. **A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores:** um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação. Porto: Porto Editora, 2004. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, Rui. A “aprendizagem ao longo da vida”: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui. (org.). **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Tradução: Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 2003, p. 189-207. (Coleção Ciências da Educação).

CANÁRIO, Rui. O Professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (org.). **Formação do educador:** organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 66-83. (Seminários e Debates, v. 3).

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais:** a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. 22. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013a. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013b. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Tradução Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 2003, p. 13-41. (Coleção Ciências da Educação).

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity:** rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, T. M. M. **Fortalecimento das políticas de valorização docente:** diagnóstico de avaliação curricular de cursos presenciais de 2ª licenciatura que estão sendo oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do estado de Pernambuco; relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

DAY, Chistopher. **A paixão pelo ensino**. Tradução. Assunção Flores, Elodie Martins. Porto: Porto Editora, 2004. (Coleção Currículo Políticas e Práticas).

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo Políticas e Práticas).

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 10 julho 2017.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Tradução: Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 2003, p. 43-52. (Coleção Ciências da Educação).

ESCUDERO, Juan M.; TRILLO, Felipe. O desenvolvimento profissional dos professores. Crise do currículo, das práticas, dos efeitos da formação docente? In: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel (org.). **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. Portugal: Edições Pedagogo, 2017, p. 73-84.

ESTRELA, Maria Teresa. Profissão docente: **dimensões afectivas e éticas**. Porto: AREAL Editores, 2010. (Coleção Saberes Plurais).

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e Mudança Social. 2. ed. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. Tradução: Elsa Ghio. **Discurso & Sociedad**, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 170-185, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. Analysing discourse: **textual analysis for social research**. London: Routledge, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. El análisis crítico del discurso como método para la investigación em ciencias sociales. In: WODAK, R.; MEYER, M. (comp.) **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gcdisa, 2003, p. 179-204.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. 2. ed. New York: Longman, 2001a.

FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b, p. 31-82.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília Ribeiro (org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997, p. 77-104.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: papers in the critical study of language**. London: Longman, 1995.

FERRO, Maria da Glória Duarte. Formação interdisciplinar de professores da educação básica: o projeto formativo do Parfor/UFPI em foco. In: MOURA, João Benvindo de; FERRO, Maria da Glória Duarte; VIANA, Bartira Araújo da Silva (org.). **Professores em formação: saberes e práticas - interdisciplinaridade em foco**. Teresina: EDUFPI, 2019, p. 99-122. (Coleção Professores em Formação).

FERRO, Maria da Glória Duarte. Projeto formativo interdisciplinar: a experiência do Parfor no contexto da UFPI. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; FRISSELLI,

Rosângela Ramsdorf Zanetti (org.). O PARFOR, a formação e a ação dos professores da educação básica (v. 2). Londrina: PARFOR/UDEL, 2017, p. 335-348.

FERRO, Maria da Glória Duarte. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no contexto da Universidade Federal do Piauí: trajetória, desafios e perspectivas. *Form@re. Teresina/UFPI*, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013. Disponível em: <<https://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/1519/1101>>. Acesso em: 10 junho 2016.

FERRO, Maria da Glória Duarte. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: realidade, perspectivas e desafios de um percurso em construção. *In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (org.). Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas (v. I). Teresina: EDUFPI, 2012, p. 427-440.*

FERRO, Maria da Glória Duarte; PAIXÃO, Maria do Socorro Leal. Formação interdisciplinar de professores da educação básica: o projeto formativo do Parfor na perspectiva dos atores sociais. *In: Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI/CCE/PPGED: Formação de professores e produção do conhecimento. Universidade Federal do Piauí. Teresina: EDUFPI, 2019. No prelo.*

FERRO, Maria da Glória Duarte; GUEDES, Neide Cavalcante. Interdisciplinaridade e formação de professores: considerações sobre o projeto formativo do Parfor/UFPI. *In: SOARES, Antonina Mendes Feitosa; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; CARVALHO, Wirla Risany Lima (org.). Prática e formação profissional: enfoques críticos. São Paulo: Garcia Edizioni, 2019a, p. 365-374.*

FERRO, Maria da Glória Duarte; GUEDES, Neide Cavalcante. A trajetória formativa no Parfor/UFPI na perspectiva do egresso do curso de Pedagogia. *In: ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; LOPES, Maria do Socorro Leal; GUEDES, Neide Cavalcante (org.). Política, gestão e currículo: desafios educativos nas regiões norte, nordeste e centro-oeste. São Paulo: Garcia Edizioni, 2019b, p. 51-62.*

FERRO, Maria da Glória Duarte; GUEDES, Neide Cavalcante. Formação e prática docente: articulação necessária para a mudança educativa. *In: FERRO, Maria da Glória Duarte; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (org.). Docência e pesquisa em formação de professores: primeiras aproximações ao objeto de estudo. Teresina: EDUFPI, 2018, p. 17-48. (Série Prática Educativa e Formação Docente).*

FERRO, Maria da Glória Duarte; GUEDES, Neide Cavalcante. O lugar da formação da docência universitária: o contexto da Pós-graduação em discussão. *In: FERRO, Maria da Glória Duarte; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (org.). Pós-graduação e formação de professores. Teresina: EDUFPI, 2017a, p. 19-49. (Série Prática Educativa e Formação Docente).*

FERRO, Maria da Glória Duarte; GUEDES, Neide Cavalcante. Currículo e formação de professores em exercício na educação básica: o olhar do egresso do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI. *In: MURIA, Ângelo José; AGUIAR, Márcia Angela da Silva; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Currículo, formação e trabalho docente - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Recife: ANPAE, 2017b, p. 672-694. (Série 5).*

FLORES, Maria Assunção. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. *In: FLORES, Maria Assunção (org.). Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais. Tradução:*

Liliana Fernandes. Coimbra: ALMEDINA, 2014, p. 217-238. (Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia).

FONSECA, S. M. **Fortalecimento das políticas de valorização docente:** diagnóstico de avaliação curricular de 2ª licenciatura de física e matemática oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para o PARFOR no Estado do Maranhão: relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Isabel de Almeida (org.). **Pedagogia Universitária:** caminhos para a formação de professores. 1. ed. São Paulo: Cortez: 2011, p. 128-153.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009a, p. 93-117. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

FORMOSINHO, João. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano.** São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação – USP, 2009b. (Cadernos Pedagogia Universitária).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 17. ed. Tradução: Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras Filosóficas).

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

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas no ensino superior? In: FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves Campos (org.). **Práticas pedagógicas:** pesquisa e formação. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 91-107.

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 101-129.

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (org.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 159-187.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, v. 13).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução: Moacir Gadotti, Lilian Lopes Martin. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 agosto 2017.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso Portugal: Porto Editora, 2013. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

GATTI, Bernardete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papirus, 2016, p. 35-48. (Prática Pedagógica).

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.) **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos; Relatório final: estudo dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, Matemática E Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008, v 2. (Estudos e Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido **Unidade teoria e prática e estágios supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no estado de São Paulo.** In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo *et al.*(org.). **Cursos de Pedagogia:** Inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019, p. 61-111.

GIROUX, Henry A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?: Entrevista com GIROUX, Henry A. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n., 73, p. 131-143, dez. 2005. Entrevista concedida a Manuela Guilherme. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=911>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros:** a prática política dos estudos culturais. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, Henry A. Repensando a linguagem da escola. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997a, p. 33-41.

GIROUX, Henry A. Rumo a uma nova sociologia do currículo. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997b, p. 43-53.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997c, p. 123-144.

GIROUX, Henry A. Cultura, poder e transformação na obra de Paulo Freire: rumo a uma política de educação. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997d, p. 145-156.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997e, p. 157-164.

GIROUX, Henry A. Crise e possibilidades na educação. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997f, p. 213-221.

GIROUX, Henry A. Antonio Gramsci: escolarização para uma política radical. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997g, p. 233-241.

GIROUX, Henry A. Solidariedade, ética e possibilidade na educação crítica. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997h, p. 243-260.

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e a política cultural**. 3. ed. Tradução: Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Atores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 20).

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia radical**: subsídios. Tradução: Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. (Coleção educação contemporânea).

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter. A educação de professores e a política de reforma democrática. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997a, p. 194-212.

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter. Reproduzindo a reprodução: a política de seleção. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997b, p. 223-232.

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. Tradução: Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 1995, p. 125-154.

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter. Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 56, n. 3, p. 213-238, september 1986. Disponível em <<https://doi.org/10.17763/haer.56.3.trr1473235232320>>. Acesso em: 01 abril 2018.

GIROUX, Henry A.; PENNA, Anthony N. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 55-77.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Estudo curricular e política cultural. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 165-178.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. Tradução: Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 1995, p. 93-124.

GIROUX, Henry A.; SHUMWAY, David; SMITH, Paul; SOSNOSKI, James. A necessidade de estudos culturais. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 179-193.

GOODSON, Ivor F. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Tradução: André Pacheco. Porto: Porto Editora, 2015. (Coleção Educação e Formação).

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2013a, p. 63-78. (Coleção Ciências da Educação).

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Attílio Brunetta. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. (Coleção Ciências, sociais da educação).

GOODSON, Ivor F. **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Tradução: Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2008. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade teoria e prática e Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; DOMINGUES, Isaneide; FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes (org.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019, p. 61-111.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da História**. 3. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (coleção perspectivas do homem v. 12)

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Tradução: Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

KRISTEVA, J. Word, dialogue and the novel. In: MOIT, Toril (ed.). **The Kristeva reader**. New York: Columbia University Press, 1986, p. 34-61.

LAPERRIÈRE, Anne. A teorização enraizada (*grounded theory*): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, Jean *et al.* Apesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 353-385. (Coleção Sociologia).

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 255-277.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017, p. 49-78.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 63-100.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (org.) **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 188-212.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHENDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um contexto. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 107-134.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-61.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Docência em Formação).

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACLAREN, Peter. Traumas do capital: Pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 81-98.

MACLAREN, Peter. Teoria crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997a, p. 11-21.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100227&script=sci_arttext. Acesso em: 01 abril 2018.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1- 25, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e173480.pdf>>. Acesso em: 01 abril 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 01 abril 2018.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, MARIA INÊS. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 01 abril 2018.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas – EPAA/AAPE**, Arizona State University Estados Unidos, v. 24, 75, p. 1-13, 2016, jul. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450075> Volume 24 Número 75 18 de julho 2016>. Acesso em: 05 abril 2018.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora UNB, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução: Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MELO, Iran Ferreira de. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: parábolas, 2018, p. 20-35.

MELO, Iran Ferreira de. Por uma análise crítica do discurso. *In*: MELO, Iran Ferreira (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 53-98.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2013, p. 111-140. (Coleção Ciências da Educação).

MOREIRA, Maria Alfredo; FLORES, Maria Assunção; OLIVEIRA, Lia Raquel. Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores: que professores para que currículo e para que alunos? *In*: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel (orgs.). **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. 2. ed. Santo Tirso: De Facto Editores, 2017, p. 7-18.

MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza. As condições de formação do professor-discente do Parfor na Bahia. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 29 – 38, jan./jun.2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/121/76>>. Acesso em: 01 abril 2018.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 2014a, p. 13-34. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2014b, p. 217-233.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2013, p. 11-30. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 01 abril 2018.

NÓVOA, António. As Ciências da Educação e os processos de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez: 1998, p. 71-106.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>>. Acesso em: 01 abril 2018.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 353-379.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Tradução: Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho, Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997 (Nova Enciclopédia; Temas de educação -3).

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; DOMINGUES, Isaneide; FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. Cursos de Pedagogia: indícios de inovação na formação de professores polivalentes. In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; DOMINGUES, Isaneide; FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes (org.). **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019, p. 24-60.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo*: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* 2. ed. São Paulo: Cortez: 1998, p. 39-70.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; DOMINGUES, Isaneide; GOMES, Marineide de Oliveira; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; LIMA, Vanda Moreira Machado; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-48.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 154-214 (Coleção Sociologia).

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 215-253 (Coleção Sociologia).

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMALHO, Viviane. Gêneros discursivos e ideologia: elementos para estudos críticos. *In*: MELO, Iran Ferreira (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 139-188.

RESENDE, Viviane de Melo. Abordagem teórico-metodológica para análise interdiscursiva de políticas públicas. **ATAS: Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales**, v. 3, 2017, p. 2012-2020. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/index>. Acesso em: 06 setembro 2018.

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a crítica social: uma introdução. *In*: MELO, Iran Ferreira (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 99-112.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

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

ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves; FERNANDES, Preciosa. **Formação de professores em serviço no Brasil: significações de um discurso**, 2011, p. 243-247. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/61980>>. Acesso em: 01 abril 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 2014, p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação).

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013a, p. 16-35.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013b, p. 153-172.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013c, p. 262-280.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social**. Tradução: José Augusto Pacheco. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998a, p. 119-148.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. O que são os conteúdos do ensino? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998b, p. 149-195.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; BUENO, Belmira Oliveira; FERREIRA, Diego. O Plano de ações articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 96, p.

675-700, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n96/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500829.pdf>. Acesso em: 18 outubro 2018.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 45-60. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 171-183.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 71-89.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação**, Santa Catarina, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 6 novembro 2017

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório**. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

SHOR, IRA FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e Comunicação, v. 18).

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018, p. 9-60. (Série Pesquisa; v. 4).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012, p. 27-41. (Coleção Educação: Teoria e Prática; 10).

TARDIF, Maurice; GUATIER, Clermont. A pedagogia de amanhã. In: GUATIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 423-436.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. 1. ed. Tradução: Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2001.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 01 abril 2018.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 15. ed. Tradução: Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Tradução: Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 2011.

UFPI. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da UFPI. Teresina, PI, 2018.

UFPI-PARFOR. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da UFPI – PARFOR. Teresina, PI, 2010.

VAN DIJK, Teun A. Política, ideologia e discurso. In: MELO, Iran Ferreira (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso**: teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 15-51.

VAN DIJK, Teun A. **Ideology and discourse**: a multidisciplinary introduction. Barcelona: Pompeu Fabra University, 2003.

VAN DIJK, Teun A. El discurso como interacción en la sociedade. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). **El discurso como interacción social**: Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000, p. 19-66, v. 2.

VAN DIJK, Teun A. The Study of Discourse. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). **Discourse Studies**: a multidisciplinary introduction. 2. ed. London: SAGE, 1997, p. 1-34. (Discourse as Structure and Process, v. 1).

VAN DIJK, Teun A; HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina (org.). **Discurso e poder**. 2. ed. Tradução: Judith Hoffnagel, Ana Regina Vieira, Leonardo Mozdzenski, Benedito Gomes Bezerra, Rodrigo Castro, Karina Falcone. São Paulo: Contexto, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação superior**: políticas educacionais, currículo e docência. Curitiba: CRV, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores**: políticas e debates. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 61-86. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Maria Quevedo Quixadá (org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010, p. 13-27. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998, p. 9-32. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Maria Quevedo Quixadá. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **A escola mudou.** Que mude a formação de professores! 3. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 13-34. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica:** o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. (Coleção: Linguagem e Sociedade v.1).

VOSGERAU, D. S. R. **Fortalecimento das políticas de valorização docente:** diagnóstico de avaliação de cursos presenciais de licenciatura ofertados pelo PARFOR – UFRS (Universidade Federal do Semiárido) – Rio Grande do Norte: relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Tradução: Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2010. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, M. Kenneth. Formação de professores para a justiça social. In: MOREIRA, Maria Alfredo; ZEICHNER, M. Kenneth (org.). **Filhos de um Deus Menor:** diversidade linguística e justiça social na formação de professores. Tradução: Maria João Amaral. Portugal: Edições Pedagogo, 2014, p. 135-151. (Coleção Formação de Professores).

ZEICHNER, M. Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução: Cristina Antunes Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Docência).

ZEICHNER, M. Kenneth. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, M. Kenneth (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.61-83.

ZEICHNER, M. Kenneth. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, M. Kenneth (org.). **Justiça social:** desafio para a formação de professores. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a, p. 11-34.

ZEICHNER, M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade.** v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 novembro 2018.

ZEICHNER, M. Kenneth. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education.** v. XXXIV, number 3, p. 3-9, may/june, 1983. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/002248718303400302>>. Acesso em: 10 novembro 2018.

ZEICHNER, M. Kenneth; LISTON, Daniel P. Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. **Journal of Teacher Education.** v. 41, Issue 2, p. 3-20, mar, 1990. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/002248719004100202>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro norteador da entrevista reflexiva

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO NORTEADOR DE ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA PARA EGRESSOS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFPI**

I – CONTATO INICIAL

Cara Professora,

Meu nome é Glória Ferro, estou desenvolvendo uma pesquisa através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE), que se constitui em uma Tese de Doutorado. O presente estudo focaliza as transformações das práticas docentes a partir da formação obtida no curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI e tem como objetivo principal: Compreender os sentidos atribuídos por professores egressos do curso de Pedagogia às experiências formativas vividas no PARFOR/UFPI na perspectiva da ressignificação da prática docente. O seu depoimento é muito importante e, por isso, você está sendo convidada a participar desta entrevista de forma totalmente voluntária, respondendo às questões do roteiro seguinte.

Se você concordar em participar do estudo, solicito permissão para gravar a entrevista, mas asseguro que o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora (a menos que requerido por lei ou por sua própria solicitação). No trabalho final usarei nomes fictícios, sem a sua identificação e citarei apenas trechos da nossa conversa. Você terá acesso à gravação, transcrição e análise e, se desejar, poderá retirar o que achar necessário. Além do que, você terá acesso, sempre que

desejar, aos dados referentes ao seu depoimento, assim como ao trabalho final. Fique à vontade para trazer qualquer dúvida e fazer as perguntas que desejar. Agradeço antecipadamente a sua colaboração para o desenvolvimento do estudo.

II – CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

A) Aquecimento

Cara professora, gostaria que você se apresentasse, destacando:

- a) A sua formação acadêmica;
- b) O tempo de serviço no magistério/exercício da docência;
- c) Escola em que atua e a função que desempenha atualmente (o tempo de serviço na função atual se for fora da docência);
- d) Modalidade, etapa série(s) da Educação Básica em que atua, se professor, disciplina, turno(s) e carga horária de trabalho;
- e) Rede de ensino que você está vinculado e vínculo empregatício com a Secretaria de Educação;
- g) Processo de escolha profissional: **Como foi a escolha de sua profissão?** (Motivos da escolha da profissão; Quem ou o que influenciou você direta/indiretamente na escolha da profissão);
- h) Breve histórico de seu percurso profissional;
- i) **O curso do PARFOR é a sua primeira graduação?**

j) Qual o principal motivo da escolha do curso e da instituição (UFPI)?

l) Você avançou ou pretende avançar nos estudos em nível de pós-graduação?

B) Questão desencadeadora: *O que significa, hoje, ser professora graduada em Pedagogia?*

C) QUESTÕES NORTEADORAS

1. Fale um pouco sobre o seu percurso de formação acadêmica no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI.

✓ Quais são as lembranças/marcas (momentos/acontecimentos marcantes) que ficaram do seu percurso formativo?

✓ Na sua formação houve aproveitamento de sua experiência docente (Os conteúdos foram ministrados de forma contextualizada e problematizadora)?

✓ Quais eram as suas expectativas em relação ao curso? Elas foram atendidas? Por quê?

2. Os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia do PARFOR provocaram mudanças na sua vida pessoal e na sua prática profissional/atuação docente (A formação obtida no curso de Pedagogia do PARFOR está contribuindo para o seu desenvolvimento profissional)?

✓ O que você considera mais importante no seu processo de graduação na relação com sua atuação profissional?

✓ Você percebe diferença no seu modo de ser e na sua atuação docente após a conclusão do curso de graduação?

✓ Quais mudanças ocorreram? Explique o que modificou em sua atuação depois do seu ingresso no curso.

3. O que o curso de Pedagogia significou/significa para você?

✓ O que significa, hoje, ser professora graduada em Pedagogia? O que mudou?

✓ O tratamento dispensado a você por parte da secretaria de educação/escola, dos colegas de profissão, dos pais e dos alunos era o mesmo que dispensam agora?

Muito obrigada!!!

CODIFICAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome fictício: _____

Idade: _____ Sexo _____

Município de realização: _____

Local de realização da entrevista _____

Data de realização da entrevista _____

Tempo de duração da entrevista: _____

Número de ordem de realização da entrevista: _____

APÊNDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: De Teresina ao Cafundó: travessias de formação de ressignificação da prática docente de egressas do Parfor/UFPI

Pesquisador Responsável: Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para Contato: (86) 9829-1129

Local da Coleta de Dados: Altos, Boqueirão, Cafundó-Palmeirais, São Francisco – São Miguel do Tapuio, Assunção do Piauí e Teresina.

Cara Professora,

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa sobre as contribuições da formação obtida através do Parfor na sua prática docente. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecida** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

O presente estudo, que se constitui em uma Tese de Doutorado, focaliza as transformações das práticas docentes a partir da formação obtida no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, enquanto processo de formação profissional em serviço, utilizando como referencial teórico-metodológico a Abordagem do *Ciclo de Políticas (ACP)* de Stephen Ball e *Análise de Discurso Crítica (ADC)* de Norman FAIRCLOUGH. Tem como objetivo principal **compreender como a formação inicial de professores da Educação Básica ofertada pelo Parfor da UFPI é interpretada por egressas do curso de Pedagogia, no sentido da ressignificação da prática docente** e como objetivos específicos: a) caracterizar a perspectiva de formação e o perfil de professor emergentes dos textos propositivos do projeto formativo do Parfor; b) analisar as experiências formativas vivenciadas no curso de Pedagogia do Parfor, considerando a unidade teoria e prática como princípio formativo; c) identificar as contribuições do Parfor na ressignificação da prática docente de egressas do curso de Pedagogia.

A sua participação dar-se-á por meio de entrevista reflexiva e o que você disser será registrado para posterior estudo. Se você concordar em participar, solicitamos permissão para gravar/filmar a entrevista. Contudo, asseguramos que as informações obtidas serão utilizadas apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa.

Considerando os procedimentos metodológicos adotados, a pesquisa oferece riscos mínimos e serão adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Entretanto, se você se sentir constrangida ou se emocionar ao lembrar o seu processo formativo, discutiremos as providências cabíveis que podem incluir a interrupção ou até mesmo o cancelamento da entrevista.

Você terá acesso à gravação, transcrição e análise e, se desejar, poderá retirar o que achar necessário, evitando assim o desconforto com o que falou em seu depoimento. Além do que, você terá acesso, sempre que desejar, aos dados referentes ao seu depoimento, assim como ao trabalho final.

Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre as contribuições da formação obtida no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI para as transformações das práticas de professores egressos. Ela não implicará em remuneração e é isenta de custos para as colaboradoras, mas asseguramos que diante de qualquer despesa você será devidamente ressarcida.

Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações fornecidas por você no desenvolvimento do trabalho, a menos que requerido por lei ou por sua própria solicitação.

Assim, se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e no trabalho final serão utilizados nomes fictícios, sem a sua identificação, e citaremos apenas trechos da nossa conversa.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas e se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPI:

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Centro de Convivência L09 e 10, Bairro Ininga, em Teresina – PI, CEP: 64.049-550.

Telefone: (86) 3215-5734.

E-mail: cep.ufpi@ufpi.br.

Web: www.ufpi.br/cep

Você terá plena liberdade de retirar o **consentimento** a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo da continuidade do estudo.

A sua participação é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradecemos a sua colaboração.

,

Profa. Dra. Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito Profa. Ma. Maria da Glória Duarte Ferro

Orientadora

Pesquisadora

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____,
RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo *Percursos (Trans)Formativos no Contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): Sentidos Atribuídos por Egressos do Curso de Pedagogia da UFPI*, como sujeito. Fui suficientemente esclarecido, ficando claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus benefícios, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso à pesquisadora quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Teresina, xxx de mmmmm de aaaa

Nome e Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

—

RG: _____ Assinatura: _____

—

Nome: _____

—

RG: _____ Assinatura: _____

—

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, xxx de mmmmm de aaaa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE 3 – O Parfor nos documentos oficiais

DOMÍNIO	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Nacional	Edital Nº 19/2018 – Parfor	Chamada para apresentação de propostas de Intuições de Ensino Superior (IES) para a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).
	Acordo de cooperação técnica	Celebra acordo de cooperação técnica entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, visando apoio mútuo institucional à implantação das ações do e programas que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
	Portaria Nº 159 de 15 de agosto de 2017 - Altera a Portaria 82, de 17 de abril de 2017	Altera a Portaria Nº 82 de 17 de abril de 2017 - Regulamento Parfor.
	Portaria Nº 82 de 17 de abril de 2017 - Regulamento Parfor	Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.
	Relatório de Gestão 2009-2014 - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor	Apresenta dados e informações dos programas de gestão da formação de professores para a educação básica na CAPES, no período 2009-2014.
	Resolução CNE Nº 3, de 7 de dezembro de 2012- Segunda Licenciatura	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
	Resolução Comitê Gestor MEC Nº 1, de 17 de agosto de 2011 01/2011	Institui no âmbito Instituições de Educação Superior (IES), um Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica.
	Portaria MEC Nº 1.087, de 10 de agosto de 2011	Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais.
	Portaria n. 883 de 16 de setembro de 2009	Estabelece as diretrizes para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.
	Portaria Normativa n. 09 de 30 de Junho de 2009	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.
	Resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2009 – Segunda Licenciatura	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
	Decreto Nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada.

	Parecer CNE 08/2008 – Segunda Licenciatura Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 Resolução CNE/CP 2, de 26 de junho de 1997 – Formação Pedagógica Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Assunto: Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados, famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Estadual	Atas de Reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente	Registros das pautas e discussões sobre o processo de implementação do Parfor no Piau no âmbito do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF-PI).
Local	Convênios firmados entre Secretarias de Educação e Instituições de Ensino Superior Editais Atas de Reuniões do Colegiado/Parfor	Convênio objetivam firmar a Cooperação Técnico-Administrativa entre as partes convenientes, para a implantação e implementação do(s) curso(s) do Parfor.

Fonte: Dados da pesquisa