

Karina de Araújo Dias

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS:
GOVERNAMENTO E CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES
DOCENTES**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Claricia Otto.
Linha de pesquisa: Sociologia e História da Educação.

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Dias, Karina de Araújo

A formação continuada dos profissionais da
educação da Rede Municipal de Florianópolis :
Governo e constituição de subjetividades
docentes / Karina de Araújo Dias ; orientadora,
Clarícia Otto - Florianópolis, SC, 2017.
305 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. políticas de formação continuada de
professores. 3. governo. 4. dispositivo. 5.
subjetividade. I. Otto, Clarícia. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**“A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA
REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: GOVERNAMENTO E
CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES”**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 13/03/2017

Dra. Clárcia Otto (PPGE/CED/UFSC – Orientadora)
Dr. Alfredo José da Veiga Neto (UFRGS – Examinador)
Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive (UDESC – Examinadora)
Dra. Maria Hermínia Lage Laffin (PPGE/CED/UFSC – Examinadora)
Dr. Jaison José Bassani (PPGE/CED/UFSC – Examinador)
Dra. Mônica Martins da Silva (MEN/CED/UFSC – Examinadora)
Dra. Maria Teresa Santos Cunha (UDESC – Suplente)
Dr. Alexandre Fernandez Vaz (PPGE/CED/UFSC – Suplente)

Karina de Araújo Dias
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2017

Prof. Eliso Antonio Paim
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

Dedico este trabalho a todos os professores da Prefeitura Municipal de Florianópolis, desejando que possa contribuir para a constituição de outras subjetividades docentes. Foucault salienta que a escrita só adquire sentido se se vincula a uma tática, um instrumento que favoreça o esclarecimento, propiciando ferramentas que possam ser utilizadas pelos sujeitos em seu proveito, tal como em um combate.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Dra. Claricia Otto, por acreditar na proposta de pesquisa e nas indicações da banca que me entrevistou, pela confiança e parceria e, muito especialmente, pela orientação cuidadosa e respeitosa que me conduziu pelos, até então, desconhecidos caminhos de Foucault. Minha profunda gratidão pela sua efetiva **presença** ao longo desses últimos quatro anos e pelas oportunidades concedidas de aprendizado nas mais distintas esferas acadêmicas. Foi uma honra e um privilégio ser sua orientanda...

Aos professores Dr. Alfredo José da Veiga Neto e Dr. Jaison José Bassani e às professoras Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive e Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, pelas riquíssimas contribuições no exame de qualificação de Tese e pelo aceite para integrar a banca de defesa.

Às professoras Dra. Mônica Martins da Silva e Dra. Maria Teresa Santos Cunha e ao professor Dr. Alexandre Fernandez Vaz, pelo aceite ao convite para participar da minha banca de defesa de Tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, por propiciarem percursos formativos de excelência e de altíssimo nível. Especialmente ao professor Dr. João Josué da Silva Filho, pela oportunidade de ser sua aluna no último curso antes de sua merecida aposentadoria.

À querida professora Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, minha orientadora de mestrado, por me motivar a dar prosseguimento aos meus estudos e por torcer muito pela minha aprovação no curso de doutorado. Serei eternamente grata pelo seu carinho...

Aos meus pais, Renato Luiz Dias e Márcia Catarina de Araújo, meus irmãos, Felipe Seara Dias e Mateus Seara Dias, à minha irmã, Larissa de Araújo Dias de Souza, e, muito especialmente, à minha vovó Romilda Nunes de Araújo por me incentivarem, continuamente, a ir em busca dos meus sonhos. Igualmente sou grata ao meu padrasto, Hamilton Alves, e à minha madrasta, Ana Paula Seara Dias, pelo carinho e torcida.

Ao meu companheiro, Marcelo de Oliveira Moro, que sempre me apoiou e dividiu comigo os cuidados com a pequena Valéria e com nossos “filhos” peludos: Sid, Anne, Tommy, Bob Marley e Scully Maria. Sem o seu carinho, companheirismo e incentivo esse percurso, certamente, não seria possível.

À minha pequena Valéria Dias Moro, por sempre torcer pelo trabalho da mamãe e pelo seu carinho e amor incondicional, mesmo “nas distâncias”.

À amiga-irmã Grasiela Rios, por ser tão presente na minha vida.

Às amigas Ana Rech, Clarissa Motta de Almeida, Daiana Castro Albuquerque Freitas, Denise Quadros e Rosane Farencena por me permitirem esquecer um pouco da Tese com nossas risadas e orgias gastronômicas.

Aos queridos colegas do grupo de pesquisa “Patrimônio, Memória e Educação”, Cláudio Roberto Antunes Scherer Junior, Franciele Aparecida Lopes, Geane Kantovitz, Lara Rodrigues Pereira, Lisley Canola Treis Teixeira, Luíza Vieira Maciel e Suellen de Souza Lemonje, pelas partilhas, desabafos e contribuições ao projeto de pesquisa. Obrigada por tornarem essa trajetória acadêmica mais leve e significativa.

Aos profissionais da Prefeitura Municipal de Florianópolis, integrantes da Gerência de Formação Permanente e do Departamento de Eventos, que contribuíram diretamente para a realização da pesquisa, especialmente às professoras Regina Bittencourt Souto, Gisele Pereira Jacques, Luciana Napoleão Inácio e Helaine Maltez Costa e ao funcionário José Carlos Silvério. Sou muito grata por todo apoio e presteza às solicitações.

À Diretoria de Ensino Fundamental, na pessoa da professora Cláudia Cristina Zanela, pelo aceite da pesquisa e por permitir o acesso ao campo e aos professores da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Aos professores participantes da pesquisa, pela confiança e por me concederem parte do seu precioso tempo para contribuírem com esta investigação.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela concessão da licença aperfeiçoamento, permitindo a dedicação exclusiva que um trabalho desta envergadura requer e merece.

À Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina, pela concessão de bolsa de estudos destinadas aos docentes que atuam na educação básica.

À Jéssica Ulbricht, pela revisão do texto.

O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Diverjo de todo mundo. Eu quase que nada sei. Mas desconfio de muita coisa.

Fala do personagem Riobaldo na obra “Grande Sertão Veredas” (ROSA, 1994, p. 13-14)

RESUMO

Esta pesquisa está centrada na formação continuada dos profissionais da educação, concebida e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Ensino (SME) do município de Florianópolis (SC), no período entre 2000 e 2013. Toma como horizonte contextual a emergência de uma discursividade em torno da formação de professores configurada pela implementação de reformas educacionais que incidem, especialmente, sobre a formação continuada de professores a partir da década de 1990. Tomando ferramentas analíticas cunhadas por Michel Foucault, objetivo identificar que sujeito professor é constituído por meio dos discursos que normatizam a política nacional de formação continuada de professores, a apreensão desse discurso em âmbito municipal e os elementos do governo de si que operam como táticas de agenciamento e resistência docente. Nessa direção, as lentes de análise são os conceitos de governamentalidade, governo, dispositivo, subjetividade, contraconduta, saber-poder, biopolítica e biopoder. O material empírico é formado por um conjunto de acontecimentos discursivos materializados em fontes escritas e orais: diário de campo; documentos oficiais produzidos em âmbito nacional e municipal; registros de planejamento de seiscentos e três cursos na modalidade centralizada e duzentos e vinte e dois na modalidade descentralizada; duzentos e dez questionários e sete entrevistas com professores vinculados à SME. Os resultados apontam que a formação continuada opera como uma das principais estratégias de governo da prática docente e objetiva construir subjetividades em consonância com o perfil que se espera de um profissional da educação. As resistências ao governo, operado pela formação continuada, referem-se à construção de parcerias entre os docentes em favor da construção de outros percursos formativos, de novos governamentos. Os professores realizam outros percursos formativos, além dos cursos desenvolvidos pela SME, tais como leituras, participação em eventos ou conversas com pares. Buscam temáticas que estejam em consonância com o que identificam serem necessidades ‘reais’ da docência. Uma parcela significativa dos docentes refere o desinteresse pelos cursos ofertados pela SME de Florianópolis apontando-os como centrados em temáticas repetitivas e desvinculados das demandas profissionais concretas. A atitude crítica demonstrada pelos professores parece indicar uma disposição para constituir novas subjetividades docentes. Por fim, concluo que a formação continuada é um dispositivo de poder que

objetiva a constituição de um *Homo Discientis Manipulabilis*, um sujeito professor de novo tipo, que deve aprender continuamente e que urge ser dotado de um amplo conjunto de competências e habilidades em razão dos *deficits* e carências que lhe são atribuídos.

Palavras-chave: Políticas de formação continuada de professores. Governo. Dispositivo. Discurso. Subjetividade.

ABSTRACT

This research is focused in the continuous formation of education professionals, developed by the Municipal Secretary of Education (MSE) of Florianópolis city, Santa Catarina State, between 2000 and 2013. It takes as contextual horizon the emergence of a discursivity around the formation of teachers configured by the educational reforms that affect especially the continuous formation of teachers from 1990. With Michel Foucault's analytical tools we aim to identify that the teacher person is constituted from the discourses that normalize the national policy of continuous formation of education professionals, by the apprehension of this discourse at the municipal level and the elements of self-government that operate as tactics of agency and teacher resistance. In this direction, the lenses of analysis are the concepts of governmentality, governance, device, subjectivity, counter-conduct, know-power, biopolitics and biopower. The empirical material is formed by a set of discursive events materialized in written and oral sources: field diary; official documents produced in national and municipal levels; planning records of six hundred and three courses in the centralized modality and two hundred and twenty-two in the decentralized modality; two hundred and ten questionnaires and seven interviews with SME teachers. The results show that continuous formation operates as one of the main governance strategies of teaching practice and aims to construct subjectivities in line with the expected profile of an education professional. The resistances to governance, operated by continuous formation, refers to building partnerships between teachers in favor of building other training paths of new governance. Teachers undertake other training courses, in addition to the courses developed by the SME, such as readings, participation in events or conversations with peers. Teachers also look for subjects that are in line with what they identify as 'real' teaching needs. Several teachers are not interested in courses offered by Florianópolis SME because they are centered on repetitive themes and they are not related to professional demands. The critical attitude shown by the teachers seems to indicate a willingness to constitute new teaching subjectivities. Finally, we conclude that continuous formation is a power device that aims to construct a *Homo Discentis Manipulabilis*, a new teacher person, who must learn continuously and who needs skills and abilities due to their deficits and lacks.

Keywords: continuous teacher formation policies. Governance. Device. Discourse. Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Acervo composto por pastas-arquivo dos planejamentos dos cursos de formação continuada.....	42
Figura 2 - Agenda semanal - setembro de 2015	157
Figura 3 - Identificação do funcionário.	161
Figura 4 - Centro de Educação Continuada e o polo da Universidade Aberta do Brasil.....	291
Figura 5 - Antiga sede dos cursos de formação da PMF – Edifício Manoel Maia.....	227
Figura 6 - Biblioteca do CEC.....	294
Figura 7 - Auditório do CEC.....	295
Figura 8 - Sala informatizada do polo UAB	295
Figura 9 - Sala de aula do CEC.....	296

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cursos de formação continuada centralizados e descentralizados (2000-2013).....	92
Gráfico 2 - Cursos de formação centralizados semipresenciais e presenciais (2000-2013)	93
Gráfico 3 - Cursos de formação descentralizados semipresenciais e presenciais (2000-2013)	93
Gráfico 4 - Carga horária total dos cursos descentralizados e centralizados (2000-2013).....	94
Gráfico 5 - Carga horária dos cursos centralizados semipresenciais e presenciais (2000-2013)	95
Gráfico 6 - Carga horária dos cursos descentralizados semipresenciais e presenciais (2000-2013).....	96
Gráfico 7 - Tempo destinado para avaliação nos encontros formativos	163
Gráfico 8 - Professores, por área, que já tiveram vontade de não participar dos cursos de formação	189
Gráfico 9 - Frequência com que os docentes buscam outros meios de formação	224
Gráfico 10 - Lugares de formação além dos cursos presenciais.....	224
Gráfico 11 - Frequência com que os docentes buscam cursos de formação continuada em outras instituições	225
Gráfico 12 - Número de cursos ofertados por ano (2001-2013).....	301
Gráfico 13 - Carga horária total por ano (2001-2013).....	302
Gráfico 14 - Cursos de formação para docentes que atuam no ensino fundamental e em outras etapas/segmentos (2000-2013)	303
Gráfico 15 - Carga horária dos cursos de formação para docentes que atuam no ensino fundamental e em outras etapas/segmentos (2000-2013)	305

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores participantes da pesquisa.....	44
Quadro 2 - Cursos com o tema alfabetização e letramento (2000-2013)	100
Quadro 3 - Cursos com o tema sustentabilidade (2000-2013)	105
Quadro 4 - Cursos com o tema gestão escolar (2000-2013)	113
Quadro 5 - Cursos com o tema tecnologias da informação e comunicação (2000-2013).....	115
Quadro 6 - Cursos que focalizam a implementação de programas e projetos educacionais (2000-2013)	122
Quadro 7 - Cursos com o tema inclusão (2000-2013).....	131
Quadro 8 - Cursos que propõem o aprimoramento da prática pedagógica pelo discurso da renovação e da inovação (2000-2013)	139
Quadro 9 - Posicionamento com relação à forma de participação, nos cursos, pela via convocatória.....	187
Quadro 10 - Razões mais importantes que impelem os docentes a participar dos cursos	220
Quadro 11 - Cursos para os docentes do ensino fundamental e outras etapas/segmentos (2001-2013).....	303

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Centro de Educação Continuada
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEB	Congresso de Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPE	Gerência de Formação Permanente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAMEDUC	Grupo de pesquisa Patrimônio, memória e educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina
PCM	Proposta Curricular Municipal

RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEPEX	Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão
SIGEPE	Sistema da Gerência de Educação Permanente
SME	Secretaria Municipal de Ensino
UNESCO	Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	245
2	DISCURSOS CONSTITUIDORES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	47
2.1	A “POLÍTICA DE VERDADE”	54
2.1.1	Legislação Nacional para a Formação Continuada de Docentes no Brasil	56
2.1.2	Diretrizes da política de formação continuada em Florianópolis (SC).....	77
2.1.2.1	Discursos sobre a formação na gestão <i>Capital da Gente</i> (1996-2004)	78
2.1.2.2	Discursos sobre a formação na gestão <i>As pessoas em primeiro lugar</i> (2005-2012)	80
2.2	DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO E O GOVERNAMENTO DOS INTERESSES EM UMA SOCIEDADE NEOLIBERAL	83
3	FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA E TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO DOS OUTROS	91
3.1	NORMALIZAR PRÁTICAS E CONDUTAS DOCENTES... ..	98
3.1.1	Instrumentalizar o Docente para Alfabetizar e Letrar .	100
3.1.2	Sensibilizar para Práticas de Sustentabilidade	105
3.1.3	O Professor como Gestor: Novas Demandas para a Docência.....	113
3.1.4	Tornar o Docente um <i>Expert</i> em Novas Tecnologias .	115
3.1.5	Implementar é Preciso: Projetos e Programas Educacionais como Bases para o Trabalho Pedagógico	121
3.1.6	Ensinar a Ser Inclusivo: a Incorporação do Discurso da “Educação para Todos”	130
3.1.7	Aprimorar a Prática Pedagógica pelo Discurso da Renovação e da Inovação	139
3.2	METODOLOGIAS DA FORMAÇÃO PARA O GOVERNAMENTO DAS PRÁTICAS DOCENTES.....	146
4	PRÁTICAS DISCIPLINARES E DE CONTROLE	153
4.1	A REPARTIÇÃO DOS ESPAÇOS, O USO DOS TEMPOS E A ADOÇÃO DE SISTEMAS INFORMATIZADOS.....	156
4.2	A VIGILÂNCIA PARA DISCIPLINAR AS CONDUTAS..	162
4.3	EXERCÍCIOS PARA O APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	168

4.4	INDICADORES EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIAS BIOPOLÍTICAS PARA UMA NOVA GOVERNAMENTALIDADE	171
5	RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA EM FAVOR DE NOVAS SUBJETIVIDADES.....	181
5.1	LUGARES PARA RECUSAS E CRÍTICAS	187
5.2	AUTODETERMINAÇÃO E CONTRACONDUTAS COMO EXERCÍCIOS DE LIBERDADE	216
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
	FONTES/DOCUMENTOS	241
	REFERÊNCIAS	247
	ANEXO 1 – PORTARIA 31/2010 - DEFINE AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA RME DE FLORIANÓPOLIS	261
	ANEXO 2 – PORTARIA 62/2005 - NORMATIZA A EXPEDIÇÃO DE CERTIFICADOS	265
	ANEXO 3 – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO CURSISTA PARA EMISSÃO DE CERTIFICADO (2000 – 2011)..	267
	ANEXO 4 – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE EVENTO OU CURSO (2000-2013).....	269
	ANEXO 5 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	271
	ANEXO 6 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR ..	275
	ANEXO 7 - OFÍCIO 2/2014 - ENCAMINHAMENTO DO PESQUISADOR PARA O CAMPO	277
	APÊNDICE 1 – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR	279
	APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	281
	APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO	285
	APÊNDICE 4 – A CRIAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CEC)	291
	DICE 5 – INDICADORES GERAIS DA OFERTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (2001-2013).....	301

1 INTRODUÇÃO

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. [...] Por isso não escolhemos de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou (CORAZZA, 2007, p. 121).

Selecionei o excerto anterior, de Corazza (2007), por compreender que expressa parte dos elementos que cercam e constituem uma trajetória de pesquisa, especialmente no que tange o sentido político que detém esse exercício, na medida em que nos subjetiva e objetiva como pesquisadores e que permite produzir formas de saber-poder. A prática de pesquisa permite experimentar um conjunto de vivências, sentimentos e, sobretudo, de aprendizados que inscrevem em nós uma sensação de pertencimento, marcando um lugar discursivo que, certamente, nos instigará a seguir adiante¹.

Meu interesse sobre a temática da formação continuada emerge com o ingresso, como efetiva, no serviço público municipal, na condição de professora auxiliar, vinculada à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) no ano de 2005. Despertou a minha atenção o fato de que todos os profissionais da educação (professores, professores auxiliares, especialistas, diretores, auxiliares de sala e demais cargos correlacionados ao campo), vinculados à RME, ao menos uma vez por mês, precisavam atender à convocação de formação, específica ao seu

¹ Afirmando isso pelo fato de que, a cada pesquisa finalizada, sinto-me sempre motivada a continuar ‘em movimento’, perspectivando novos percursos e traçando outros projetos de investigação, a partir das questões que emergem.

cargo e esfera de atuação, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME). A participação compulsória nos cursos de formação permitiu-me refletir sobre as singularidades que cercam a realização desses processos formativos, sendo evidente, mesmo a olhares ‘leigos’, a insatisfação de grande parte dos docentes, especialmente no que tange a qualidade e a curta duração dos cursos oferecidos, bem como a alternância das temáticas². Na direção de um pensar reflexivo sobre essas e outras questões, lancei-me ao desafio de construir um problema de pesquisa inspirada, em alguma medida, pela provocação de Veiga-Neto (2007, p. 23) quando afirma que urge “desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que deveremos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las”. Nessa direção, cabe problematizar os aspectos que tangenciam uma análise acerca da formação continuada tendo em vista um lugar de exterioridade relativa consubstanciado pela condição de pesquisadora.

Mobilizada por um desejo de aprofundar estas e outras reflexões debrucei-me sobre leituras que deram origem ao meu projeto de pesquisa do mestrado. Nessa oportunidade, contextualizei a experiência da RME no que tange ao desenvolvimento de ações formativas dirigidas aos profissionais da educação, sendo desenvolvidas na modalidade presencial ou em serviço. Problematizei o planejamento e a execução de cursos de formação, desenvolvidos por essa esfera pública, no período de 1994 a 2010 tomando como foco de análise um eixo temático específico, qual seja, a emergência da temática étnico-racial mobilizada pela aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08³.

² Empleo o termo *leigo* no sentido de atribuir um olhar não acadêmico, descomprometido em termos científicos.

³ No mestrado (DIAS, 2011), empreendi um estudo sobre os cursos de formação continuada centrados na temática da diversidade étnico-racial. Na oportunidade fez-se necessário compreender como se estruturava o movimento de constituição da formação continuada, na perspectiva anunciada. Foi um desafio que implicou conhecer as atuais políticas de formação continuada, em vigência no Brasil, nas últimas duas décadas. As concepções que sustentam esta formação, no recorte analisado, estão centradas em um discurso denominado “epistemologia da prática” e suas interfaces com os conceitos de professor reflexivo, competências e dos saberes docentes (TARDIF, 2000, 2008; SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 1993, 1999, 2000, 2001; ZEICHNER, 1993). A formação, circunscrita à temática analisada distanciou-se dessa perspectiva em alguns aspectos, especialmente no que tange a seleção de conteúdos que priorizaram o conhecimento teórico e a incorporação de uma análise do tecido social nas dimensões micro e macro,

Há que se destacar que a RME de Florianópolis tem como meta ser uma referência nacional no ensino público. Em face dessa perspectiva garante a oferta sistemática de cursos de formação por meio de um controle institucional sobre as ações formativas, ensejando efeitos sobre as práticas docentes. Esse aspecto é extensivamente detalhado na Proposta Curricular Municipal (PCM), na medida em que visa “qualificar o processo educacional”, bem como “impulsiona práticas pedagógicas diversas, avalia processos e reafirma princípios”, objetivando superar “limitações verificadas no âmbito da formação inicial, atendendo as demandas em relação à prática pedagógica da sala de aula e de projetos educativos.” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.20-21)⁴.

A possibilidade de ampliar o foco sobre esse processo, propiciada por meio do ingresso no curso de doutorado em educação, estando vinculada à linha de pesquisa Sociologia e História da Educação e na condição de integrante do Grupo de pesquisa Patrimônio, memória e educação (PAMEDUC), permitiu desenvolver uma proposta de investigação que abarcasse outras temáticas existentes na pauta de formação continuada operada pela RME. Tendo em vista o amplo leque de temas e conteúdos que circunscrevem a oferta de formação continuada, debruicei-me sobre os referenciais teórico-metodológicos foucaultianos, no intuito de compreender os contornos das políticas educacionais que focalizam a formação docente e a releitura proposta pela SME de seus pressupostos. Essa escolha se consolidou, de forma definitiva, no momento em que efetuei o redesenho do anteprojeto de pesquisa, sendo mobilizada pelas leituras propostas em algumas disciplinas do curso e nos encontros do PAMEDUC. Nesse percurso, objetivei adensar, teórica e metodologicamente, as questões que mobilizariam o desenvolvimento da

buscando a emergência das desigualdades sociais atreladas a um determinado pertencimento étnico-racial, bem como suas implicações ao fazer pedagógico. Foi possível concluir que os cursos de formação continuada são marcados pelo aligeiramento, pela fragmentação dos conteúdos e pela desarticulação teórico-metodológica, ocasionando uma perda de qualidade, especialmente no que tange à superficialidade das abordagens pela falta de tempo hábil para aprofundamento. Desse modo, a fragmentação das temáticas formativas caracterizou, amplamente, o modelo de formação continuada que foi objeto desta investigação. Importa ressaltar que, nessa oportunidade, não operei com os referenciais teórico-metodológicos desenvolvidos por Michel Foucault e seus comentadores/interlocutores.

⁴ Disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+sme&menu=1>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

presente investigação. A necessária articulação entre teoria e método de pesquisa, conforme os estudos de Foucault demonstram, delineou a esteira de trabalho para a construção das fontes e definiu os caminhos a serem percorridos.

Elegi como eixo norteador para as análises, as ferramentas conceituais desenvolvidas por Michel Foucault e seus principais comentadores/interlocutores (AGAMBEN, 2016; DELEUZE, 1992, 2013; GALLO, 2011, 2015; VEIGA-NETO, 2000, 2002, 2006, 2010, 2012, 2011, 2015), quais sejam: dispositivo, governmento, governamentalidade, discurso, biopoder, biopolítica, saber/poder, sujeito e produção de subjetividades, passando a ocupar lugar na definição da problemática, das hipóteses e dos objetivos de pesquisa. Gostaria de ressaltar que o percurso investigativo que emergiu, a partir dessa opção, não implicou um enrijecimento analítico ou, ainda, a produção de um olhar cristalizado sobre determinado objeto, em razão de uma preferência a certo autor ou perspectiva teórica. Esses pressupostos iriam contra, inclusive, o percurso analítico descrito por Foucault ao longo de suas obras. Em suma, gostaria de traçar um panorama investigativo na condição de uma leitora interessada em Foucault, sendo esta, apenas, uma alternativa teórico-metodológica dentre um vasto território de possíveis⁵.

Imbuída pelo conjunto das referidas ferramentas analíticas o propósito foi contribuir para o entendimento dos processos de subjetivação docente, constituídos por meio de um dos muitos dispositivos de poder contemporâneos, a assim chamada, formação continuada de professores. Com esse intuito optei por analisar os cursos de formação continuada destinados aos professores que atuam no ensino fundamental, no âmbito da SME do município de Florianópolis, dos anos iniciais aos anos finais⁶. Nesse percurso retomo o tema da formação continuada, alvo das minhas inquietações e produções acadêmicas nos últimos seis anos. Essa trajetória me permite tomar lugar em uma posição das que mais aprecio: aquela de uma observadora atenta que desenvolve

5 Há que se destacar a ampla rede de produções acadêmicas que tomam os estudos foucaultianos como referência para suas análises. Todavia, no intuito de problematizar os aspectos decorrentes da presente investigação, optei por priorizar os interlocutores/comentadores brasileiros, por entender que favoreceriam a compreensão do contexto educacional brasileiro de modo mais estrito.

6 Elejo esse segmento em razão da baixa expressividade de produções que, sobre o campo pesquisado, optam por esse recorte. Destaco os trabalhos de Cord (2000), Shui (2003), Wendhausen (2006), Oliveira (2011), Giacomini (2013) e Cabral (2013).

um olhar, curioso e estranho, na direção de uma reflexão que busca um aprofundamento e de alguém que se coloca à escuta, “disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida” (LARROSA, 2007, p. 134). Com esse entendimento, aqueles que não se permitem colocar-se à escuta cancelaram toda e qualquer possibilidade de (trans)formarem-se.

Ensejo compreender os discursos que articulam as políticas de formação continuada docente, interrogando-os na medida em que são constituidores, ou seja, produzem realidades e, por sua vez, fabricam subjetividades.

O entendimento do termo “discurso” obedece aos contornos dados por Foucault (2012c) ao afirmar que os discursos são acontecimentos, na medida em que funções são atribuídas a algo dito em um determinado momento. Nessa perspectiva o discurso deve ser compreendido como uma série de acontecimentos que guardam relações entre si, sendo “acontecimentos discursivos”. Nesse sentido, implica uma leitura do discurso como monumento e do que

está expressamente dito no dito. Não se trata de procurar sinais de outras coisas e supostas essências que estariam alojadas nos discursos, mas de ‘simplesmente’ ler o que está ali dito e suas relações com outras séries discursivas que estão ao seu redor e que lhe conferem determinados sentidos e eventuais valores de verdade (VEIGA-NETO; LOPES, 2015, p. 43).

As obras de Michel Foucault inscrevem o discurso em uma possibilidade analítica que permite compreender como os sujeitos são constituídos ou, em outras palavras, possibilita apreender uma subjetividade que é produzida por um elemento exterior ao sujeito, o discurso. Nessa esteira, o discurso e a subjetividade são produções descontínuas, plurais e passíveis de transformação, tendo em vista que são constructos históricos.

Importa apreender de que modo as redes de ensino se articulam a esses processos, historicamente construídos, tomando por objeto a experiência da RME de Florianópolis. Embora a investigação focalize a experiência de uma rede de ensino, em particular, analiso as ações inscritas em âmbito nacional, uma vez que os sistemas de ensino operam

vinculados às leis nacionais, desenvolvendo-se em um espaço controlado por essas políticas. A emergência da oferta de cursos de formação na modalidade a distância, a compra de pacotes educacionais que congregam a adoção de material didático e a formação instrumental para a sua utilização, conjugadas a formações centralizadas e descentralizadas caracterizam o projeto de formação continuada posto em curso pela RME de Florianópolis⁷. De acordo com a Proposta Curricular da RME, objetiva-se, com a oferta de formação continuada, a elevação dos índices de aprendizagem e a qualificação dos processos educativos (FLORIANÓPOLIS, 2008).

As relações de poder produzem as modalidades e os discursos vinculados às práticas formativas e que, por sua vez, gerenciam e determinam as políticas de formação de professores, provocam a necessidade de garantir um espaço de reflexão sobre as articulações entre os percursos formativos e a constituição de subjetividades docentes. Nessa esteira operei uma análise que privilegiou focalizar “um campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação” (FOUCAULT, 1988, p. 113). Colocar sob suspeição o consenso em torno da formação continuada dos profissionais da educação é um exercício que permite problematizar “todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo [...] é assim tão *natural* nas significações que lhe são próprias” (CORAZZA, 2007, p. 116, grifos da autora). Tal ação implica, igualmente, construir uma reflexão sobre os processos que permitem nos constituirmos como docentes da RME. É nesse percurso que se apresenta a originalidade da pesquisa, esse humilde exercício de criação, essencialmente mobilizado pela “insatisfação com o já-sabido”, conforme provocação de Corazza (2007, p. 109), no sentido da construção de um pensar distintamente do que comumente foi proposto.

Pretendi compreender que sujeito professor é produzido pelo dispositivo formação continuada, focalizando a experiência da RME de

⁷ Os cursos de formação, na modalidade centralizada, referem a oferta de cursos de formação desenvolvidos no Centro de Educação Continuada. Esse *locus* formativo destina-se, prioritariamente, a abrigar a realização de cursos presenciais, embora detenha outras finalidades. Detalho a constituição desse espaço, de modo específico, no Apêndice 4 desta tese. Já os cursos de formação descentralizados referem-se aos encontros realizados nas próprias unidades educativas.

Florianópolis, bem como quais são as estratégias que estão imbricadas nesse processo.

Objetivei compreender o discurso que é imanente ao dispositivo denominado formação continuada de professores e como se configura a apreensão desse discurso pela RME de Florianópolis, na medida em que produz uma subjetividade e constitui determinado sujeito professor. Nessa direção, analisei: (a) A formação continuada de professores como um dispositivo, bem como a decorrente construção de uma subjetividade docente; (b) Os efeitos da política de formação continuada operada pela RME; (c) Como as estratégias se articulam aos percursos formativos circunscritos aos eixos do governmentamento sobre si mesmo e sobre os outros; (d) Como as permanências, rupturas e deslocamentos são produzidos ou consolidados pelos eixos discursivos que compõem a oferta de formação continuada em curso na RME; (e) De que modo os sujeitos ‘em formação’ operam exercícios de liberdade, assim como operam/constroem práticas de resistência ao governmentamento⁸. Esta investigação se inscreve no movimento das pesquisas anteriormente referidas, focalizando a formação continuada como um dispositivo de poder que pretende operar o governmentamento sobre as ações docentes, objetivando promover uma transformação das práticas operadas pelos sujeitos professores, especialmente no que tange às práticas pedagógicas.

Reside nessas questões a possibilidade de estudo e aprofundamento, na qual me parece produtivo problematizar a noção de dispositivo com a oferta de formação continuada docente. O conceito de dispositivo é um das raras noções ‘universais’ desenvolvidas por Foucault, ou seja, é um conceito operativo, de caráter geral, que designa uma rede que integra elementos de um mesmo conjunto formado por legislações, instituições, poderes, costumes, edificações, saberes e que detém uma função estratégica, objetivando atender a uma urgência ou a uma situação específica, produzindo um efeito (AGAMBEN, 2005). Interessa, portanto, explicitar de que forma isso acontece, compreendo a noção de dispositivo vinculada à ideia de formação continuada. Com esse intuito destaco as palavras de Agamben:

⁸ O uso do termo governmentamento é defendido pelo pesquisador Alfredo Veiga-Neto (2002b) objetivando promover uma distinção metodológica entre o que se comumente entende por governo e que está relacionado com as instituições ou esferas de governo (República, Estado ou Município) e o governo enquanto ato, exercício ou ação, a fim de que se evitem ambiguidades no uso de um mesmo vocábulo para registros distintos. Assim, sempre que me referir ao ato ou exercício de governar, igualmente, farei uso do termo “governmentamento”.

Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Ao nos deixarmos capturar pela formação continuada, apreendendo-a como uma necessidade e até um imperativo para o exercício da docência, somos governados por esse dispositivo e vemo-nos modelados e controlados por ele. Segundo esclarece Agamben (2005), vivenciamos uma etapa de consolidação do modelo capitalista em que somos permanentemente contaminados por múltiplos dispositivos e que inexistem condições materiais que permitam nos constituir desvinculados de algum dispositivo. Da relação entre os seres viventes e os dispositivos são produzidos sujeitos, por meio de distintos e ilimitados processos de subjetivação, pois

um mesmo indivíduo, uma mesma substância, pode ser o lugar dos múltiplos processos de subjetivação: o usuário de telefones celulares, o navegador na internet, o escritor de contos, o apaixonado por tango, o não-global, etc. (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Nessa linha de pensamento, a formação continuada, ao operar como um dispositivo historicamente contingente, produz um tipo particular de sujeito, o professor, implicando na construção de legislações, prédios, instituições, concepções (de cunho pedagógico, filosófico, sociológico, entre outros) e discursos específicos. Desse modo, os processos de subjetivação encontram-se sempre vinculados à construção de dispositivos que atendem a necessidades particulares, de modo que

todo dispositivo implica, com efeito, um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência. [...] O dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma

máquina que produz subjetivações, e só enquanto tal é uma máquina de governo (AGAMBEN, 2005, p. 14-15).

Tem-se em vista que o sujeito é algo inventado, fabricado, sendo produto de uma construção materializada pelas práticas discursivas de uma época. Nas palavras de Gregolin (2004):

Para Foucault, o sujeito é o resultado de uma produção que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos da ontologia do presente (os eixos do ser-saber, do ser-poder e do ser-si). Dispositivos e suas técnicas de fabricação (como a disciplinaridade, por exemplo) constituem o que se entende por *sujeito* (GREGOLIN, 2004, p. 59, grifo da autora).

O aprofundamento teórico sobre as ‘coisas de governo’, vinculadas ao campo da educação, se inscreve nessa perspectiva, especialmente por se tratar de uma investigação que problematiza a constituição de um sujeito, no interior de um sistema de ensino, por meio do dispositivo ‘formação continuada’. Interessa, portanto, o exame das “práticas de governamento em suas complexas relações com as várias formas pelas quais a verdade é produzida nas esferas social, cultural e política. Portanto, o papel da analítica de governamento é o de diagnóstico” (FIMYAR, 2009, p. 37). Outrossim, importa investigar os regimes de verdade que constroem o discurso que sustenta a invenção e a manutenção da formação docente continuada, bem como seus efeitos sobre as práticas pedagógicas. Inscrita em uma racionalidade neoliberal, a formação docente continuada emerge em um contexto em que os percursos formativos são concebidos em termos de capital-competência pelo fato de agregarem benefícios materiais e simbólicos. Segundo Foucault (2008a) o trabalhador, nesse caso o docente, é proclamado como um *Homo oeconomicus*, na medida em que ele próprio é o capital “sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008a, p. 311). Desse modo, a formação continuada dos trabalhadores é uma das estratégias que concorre para a ampliação dessa espécie de moeda simbólica.

Na medida em que importa conhecer quais discursos estão articulados à produção de uma política de formação continuada dirigida aos profissionais da educação, as obras *A ordem do discurso* (2012a) e

Arqueologia do saber (2014f) são cruciais para o entendimento da noção de discurso. Foucault (2012a) estuda as regras de funcionamento que regem um conjunto de enunciados e que produzem uma “ordem” discursiva que, estando vinculada a um período histórico específico, detém uma função reguladora e normativa. Por discurso, Foucault (2014f) compreende o conjunto composto por enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva. Gregolin (2004) explicita os quatro critérios pelos quais Foucault define que um dado conjunto de enunciados pertence a um mesmo discurso:

Para pertencer a um mesmo discurso, os enunciados devem: a) estar relacionados a um mesmo domínio de objetos; b) devem ser originados por uma mesma modalidade de enunciação para tratar desse domínio comum, colocando em jogo um conjunto análogo de conceitos e de distinções; c) um discurso será individualizado pelas escolhas e estratégias de argumentação que mobiliza; d) cada discurso define uma função diferente para o sujeito, isto é, define estatutos, posições que o sujeito pode ocupar (GREGOLIN, 2004, p. 101, grifo nosso).

O recorte operado pelo pesquisador com vistas à constituição de um *corpus* analítico deve considerar as proposições, ora referidas. Nessa perspectiva, proceder à seleção de um conjunto de enunciados que compõe um determinado discurso é uma das tarefas preliminares atinentes ao pesquisador que pretende operar com esses referenciais. Tem-se em vista que o sujeito pode assumir distintas e complexas funções em um discurso, sendo este, um espaço de confronto que obedece às “regras próprias às práticas discursivas de uma época” (GREGOLIN, 2004, p. 134). O que se entende como ‘discurso verdadeiro’ nada mais é do que uma conformação discursiva específica que expressa uma ‘vontade de verdade’, sendo mutável ao longo do tempo. Os discursos se sustentam por meio de uma distribuição e de um suporte institucional, não sendo possível escapar a uma certa ‘ordem do discurso’. Desse modo, o discurso é concebido como uma prática que obedece regras (GREGOLIN, 2004).

Os discursos, que hoje são concebidos como verdadeiros, com efeito, são produções que adquirem novos contornos ao longo do tempo, sendo cada qual, à sua época, tornados verdadeiros,

de modo que a verdade se reduz a um dizer verdadeiro, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde.[...] O passado antigo e recente da humanidade não passa de um vasto cemitério de grandes verdades mortas (VEYNE, 2014, p. 25, grifos do autor).

A constituição de um discurso encontra-se atrelada ao par saber/poder. Ao estudar a idade clássica, Foucault percebe que o discurso, que normatizaria a distinção entre racional e não racional, normal e anormal, ciência e não-ciência, opera um saber que encontra ressonância em uma vontade de poder. Segundo Veyne (2014) quando o saber e o poder estão “em relação” em um mesmo dispositivo, estes “se auxiliam mutuamente, uma vez que o poder é sábio em seu próprio domínio, o que dá poder a certos saberes” (VEYNE, 2014, p. 55). Ao se problematizar o dispositivo “formação continuada”, importa perceber quais efeitos o par saber/poder produz, bem como de que maneira as microrrelações de poder desenham contornos e capilaridades que interferem na dinâmica da formação continuada operada pela SME. Isso posto, elaborei uma investigação que favoreça uma análise das relações de poder, objetivando “uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e a determinação dos instrumentos que permitem analisá-lo” (FOUCAULT, 1988, p. 92). Importa apreender quais subjetividades docentes são constituídas nesse processo, tendo-se em vista que os atuais embates em torno da constituição de subjetividades perpassam por processos de resistência a dois modos de sujeição distintos: por procedimentos de individualização e modulação em acordo às normas e exigências do poder, bem como àquela operada por meio de uma dinâmica de auto (re)conhecimento que atrelaria uma determinada e reconhecida identidade à um indivíduo ou grupo social (DELEUZE, 2013).

As ferramentas conceituais ‘discurso’ e ‘saber/poder’ são lentes para perceber como se constitui o sujeito professor e que elementos estão circunscritos à esse processo de subjetivação: práticas de objetivação, bem como por um conjunto de técnicas de si que produziriam um “sujeito da própria existência” (FOUCAULT, 2002). O poder opera na construção de subjetividades, utilizando-se de técnicas de governmentação que objetivam produzir condutas e promover a condução dessas. Uma das estratégias implicadas nesse processo consistiria no uso das formas jurídicas, na produção de saberes científicos e de conhecimentos de

ordem técnica e na estruturação de uma rede composta por distintas instituições com o propósito de vigiar e corrigir, promovendo uma ortopedia social:

É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos quanto a sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. (FOUCAULT, 2013b, p. 87).

Foucault sinaliza que, desde o século XVIII, vive-se na “era da governamentalidade” (FOUCAULT, 2012b), sendo o estudo das técnicas de governo um aspecto importante a ser explorado nas pesquisas em educação. Governamentalidade é um termo, cunhado por Foucault, para designar as distintas formas de governar, estando imbricado com a análise das formas de racionalidade e de instrumentalização vinculadas à governamentalidade política, assim como “ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 191). Dito de outro modo, a governamentalidade pode ser concebida como o exercício para produzir sujeitos governáveis, por meio da utilização de técnicas de normalização, controle e condução de condutas. Como já salientei, cabe apreender as estratégias de poder mobilizadas com o propósito de efetuar o governo das ações, na medida em que constroem subjetividades, produzem discursos e produzem saberes.

Encontro-me entre o conjunto de pesquisadores que defende a utilização de ferramentas conceituais próprias do pensamento foucaultiano, especialmente no diálogo produtivo que podem travar com os problemas educacionais contemporâneos. Concordo com Veiga-Neto (2006, p.9) ao apontar que “[...] o pensamento de Foucault constitui-se numa arma que, ressignificando a Educação, nos empodera, seja para analisarmos nossas condições, seja para agirmos no sentido de mudar o rumo das coisas”.

A profusão de trabalhos que elegem a formação continuada como objeto de análise e que utilizam aportes teóricos de inspiração foucaultiana revela o crescente interesse de distintos pesquisadores pela temática e abordagem referidas. A consulta ao banco de teses e

dissertações da CAPES apontou um total de 29 trabalhos. Após a leitura dos resumos considero centrais os estudos de Santos (2006), ao focalizar as condições de possibilidade que materializaram a emergência da oferta de cursos de formação continuada no Brasil, a pesquisa de Cruz (2011), ao analisar a constituição do sujeito professor de Matemática em um curso de especialização a distância, bem como a investigação conduzida por Santos (2012), ao tratar da constituição de processos de subjetivação de docentes por meio da análise de oferta de um curso de especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa⁹.

As pesquisas, ora referidas, problematizam os processos de subjetivação que cercam a emergência da formação continuada e seus desdobramentos na esfera educacional, bem como as condições de possibilidade históricas inscritas em seu exercício, com vistas à sua reflexão. Todavia, há que se ressaltar que os contornos do nosso pensamento obedecem à limites históricos, o que Foucault (2014f) denomina de “*a priori* histórico” haja vista que não somos capazes de pensar para além das

fronteiras do discurso do momento. [...] Sempre somos prisioneiros de um aquário do qual nem sequer percebemos as paredes; como os discursos são incontornáveis, não se pode, por uma graça especial, avistar a verdade verdadeira, nem mesmo uma futura verdade ou algo que se pretenda como tal (VEYNE, 2014, p. 49).

Com efeito, enquanto o discurso e seu dispositivo operarem, funcionalmente, não pensaremos “fora do aquário” (VEYNE, 2014). Isto posto evitam-se equívocos, tais como aqueles que enunciam que podemos vislumbrar os discursos para além das fronteiras históricas que os circunscrevem. Em outras palavras, cada objeto é construído nos limites de sua história e, desse modo, não nos seria possível apreender a verdade geral sobre os acontecimentos, conquanto que não se podem separar os objetos de seus discursos. Nessa perspectiva, inexistiria uma verdade trans-histórica, tendo em vista que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho” (FOUCAULT, 2014f, p. 155).

⁹ O resultado apresentado é produto da busca, por meio dos descritores ‘formação continuada’ e ‘Foucault’, tomadas em conjunto, lançadas no mecanismo de busca avançada no Portal. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 19 jun. 2015.

Assim, o “*a priori* histórico” opera como uma “condição de realidade para os enunciados” (FOUCAULT, 2014f, p. 155) de um determinado discurso, sendo passível de transformação, seja pela emergência de novos acontecimentos, seja pela invenção de novos discursos que delimitem os contornos históricos de novos dispositivos. Esse entendimento reforça o que Veiga-Neto (2007) pontua ao elucidar que, na condição de pesquisadores, nos encontramos impossibilitados de construir um olhar de completo distanciamento e uma metodologia de investigação asséptica, tendo-se em vista que “isto não significa falta de rigor, mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar” (VEIGA-NETO, 2007, p. 35). Pelo fato de nos encontrarmos completamente imersos nas questões que nos propusemos a analisar, nosso olhar analítico sobre as problemáticas não se desvinculam dos discursos e da história de nossa época. Contudo, isso não nos impede de traçar um panorama de análise crítico e que provoque a elaboração de novas questões e de outras reflexões.

Nesse percurso, considera-se que, já que herdamos uma subjetividade que permite compreender como nos constituímos o que somos hoje, cabe perceber as práticas discursivas e não-discursivas que desenham essa possibilidade, na contingência histórica do tempo presente. Nesse sentido, importa conhecer o discurso, na medida em que este é composto por um conjunto de enunciados, sendo possível descrevê-los como acontecimentos discursivos que constroem o real e o verdadeiro em suas articulações com os jogos de saber-poder e verdade (FOUCAULT, 2012a). Assim, tomo por horizonte analítico a movimentação dos enunciados, historicamente situados, de um *corpus* composto por enunciados escritos ou ditos pelos sujeitos e que estejam vinculados à oferta de cursos de formação continuada no âmbito da SME de Florianópolis. Busco analisar “uma coleção de fatos de discurso” (FOUCAULT, 2014f, p. 33). Nesse sentido, faz-se necessário considerar que a seleção das “palavras, frases, proposições retidas no *corpus* devem ser escolhidas em torno dos focos difusos de poder (e de resistência) acionados por esse ou aquele problema” (DELEUZE, 2013, p. 28).

Com este trabalho, objetivo descrever como o discurso que refere a relevância e a manutenção das políticas de formação continuada docente se articula às estratégias de poder que buscam delinear a constituição de um sujeito professor, de uma certa subjetividade docente. Cabe interrogar quais são os caminhos que as relações de poder constroem para produzir um determinado sujeito professor articuladas às práticas de resistência e de contracondutas que tensionam e constituem novas subjetividades. A

presente investigação pretende produzir formas de saber-poder que possam mobilizar estratégias de resistência, na medida em que acredito que o valor da pesquisa está centrado nas subjetividades que se podem produzir, a partir dela...

Escrever uma das muitas histórias ‘deste tempo’ implica muitos desafios. Especialmente quando a pesquisa toma por *corpus* um amplo conjunto de fontes. Os particularismos decorrem de uma análise que abarca, como horizonte analítico, a dimensão de uma história inacabada, uma complexa dinâmica ‘em movimento’ que caracteriza o tempo presente, haja vista que considera uma temporalidade muito próxima e em plena efervescência (BÉDARIDA, 2006). Ao tomar um objeto para análise, configurado como um problema do nosso tempo pelo trabalho do pesquisador, Foucault (2013a) pontua que urge conhecer as condições históricas que mobilizam a produção de conceitos, bem como se faz necessário construir uma consciência histórica do que denominamos como tempo presente. Para Foucault (2012b) a história é inteligível, devendo ser problematizada, em seus ricos pormenores, a partir das grades de inteligibilidade das estratégias, táticas e embates que cercam as relações de poder.

Não quero com isso afirmar que este trabalho poderia ser classificado como uma pesquisa que integra o território de uma ‘história do tempo presente’, pois, assim como Foucault, não defendo o enquadramento das análises e das investigações a esta ou aquela perspectiva. Na esteira dos estudos empreendidos por Foucault, compreendo que não nos constituímos em algo que esteja para além da nossa história, haja vista que nos encontramos completamente imersos naquilo que somos hoje e no nosso atual contexto histórico. Coloca-se em questão o tempo presente, menos circunscrito a um período histórico, em particular, que deva ser problematizado ou recusado, e mais em torno de algo que emerge como uma tarefa filosófica de diagnóstico do que nós somos hoje, enquanto pertencentes à essa “atualidade” (SEIXAS, 2011) que nos convoca a pensar.

Desse modo, parto de uma análise de um problema fabricado, inventado, um tema, tornado problema, que integra o tempo presente, qual seja a formação continuada docente operada pela RME de Florianópolis, buscando compreender de que maneira atua na constituição de subjetividades docentes. Não cabe aqui questionar se deve-se formar ou não professores, se a formação continuada é relevante ou não. Na perspectiva de Foucault, importa situar a formação docente como uma prática cultural, contingente e situada, que congrega saberes-poderes e que constroi determinada concepção de docente, de docência, de

educação e de sociedade. Assim, o sujeito professor é fabricado por meio de práticas reais que cabem ser analisadas do ponto de vista de sua historicidade e finalidade. Desse modo, as investigações não devem atribuir juízos de valor sobre esta ou aquela prática, sobre aquele território empírico ou regime epistemológico, tendo em conta que as questões que fomentam as práticas investigativas são engendradas em inquietações e lentes deste tempo, não cabendo julgá-las. É produtivo que se mobilize uma atitude de suspeição e de curiosidade sobre essas práticas históricas, na medida em que constituem os sujeitos na atualidade, mas que, certamente, como indica Foucault, nos farão sorrir no futuro.

Delineado o objeto de análise, a oferta de cursos de formação destinados aos professores que atuam no ensino fundamental, tomo por recorte temporal o período entre 2000 e 2013. Lamentavelmente, a PMF não possui uma política de arquivamento de documentos que permita a conservação de materiais por longos períodos¹⁰. Desse modo, os registros dos cursos de formação, realizados em décadas precedentes, não puderam ser obtidos, pois foram, sumariamente, descartados. Pelo exposto se justifica o recorte temporal anunciado, haja vista que, ao se tomar o referencial teórico-metodológico de Foucault, não se deixa claro as intercorrências históricas que mobilizaram esta opção, esta periodização pareceria não ter sentido.

Estabeleci, como primeira etapa de pesquisa, a coleta dos documentos oficiais que expressam a vinculação com as diretrizes da política de formação continuada, em âmbito nacional, bem como os documentos produzidos pela SME com esse teor. Com esse intento, analisei os documentos orientadores que normalizam as condutas docentes, bem como normatizam a política de formação continuada, propostos pelo governo brasileiro, bem como as portarias e resoluções municipais com o propósito de identificar as articulações do discurso que compõe a política nacional com as de âmbito local, ou seja, de que modo as diretrizes para a formação continuada, operadas localmente, citam as proposições políticas para a formação docente. No que tange à leitura preliminar desse conjunto de textos, chama atenção a regularidade com que se constrói o *sujeito professor* como alguém carente de competências, desatualizado em seus saberes e com múltiplos *deficits* que o facultariam a um lugar de menoridade, tendo em vista as práticas educacionais

¹⁰ Esse mesmo aspecto foi referido na introdução da minha dissertação de mestrado (DIAS, 2011), o que, naquele momento, provocou a reorientação dos meus objetivos de pesquisa e da problematização que a mobilizou.

inovadoras e criativas que as políticas educacionais ensejam facilitar/instituir.

Em um segundo momento, efetuei a coleta manual dos registros que sistematizaram a oferta de cursos, bem como estabeleci os primeiros contatos com os docentes em formação, por meio da observação de dez cursos¹¹. É preciso considerar que a recolha dos dados nos arquivos somente é possível no ano subsequente ao da oferta do curso, uma vez que as diretorias (educação infantil e ensino fundamental) e o departamento de educação de jovens e adultos podem encaminhar a documentação necessária à gerência de formação até o fim do ano em que o curso foi desenvolvido. Para garantir que os arquivos consultados estivessem completos foi necessário aguardar, ao longo de todo o ano de 2014 e parte do primeiro semestre de 2015, que o setor responsável arquivasse digitalmente os dados necessários à confecção dos certificados, a fim de que os mesmos pudessem ser disponibilizados para a pesquisa. Por esse motivo, o recorte de pesquisa se estendeu somente até o ano de 2013, em razão de que o prazo final para a coleta de dados expirava em março de 2015. Faz-se necessário destacar que os dados que apresentam o mapeamento geral da oferta de cursos foram obtidos, por meio da consulta ao sistema informatizado, operada por um funcionário do departamento de eventos. Desse modo, os indicadores foram posteriormente a mim repassados, por e-mail, no final do mês de agosto de 2016. Por este motivo, o mapeamento não contempla os indicadores do ano de 2000¹².

Os registros estão organizados por ano, em pastas-arquivo, e demandaram a seleção dos dados a serem coletados, uma vez que os arquivos congregam o conjunto de cursos de formação, ofertados pela SME, sem qualquer organização categorial específica (Figura 1).

¹¹ Desse conjunto, sete cursos foram observados em parte, objetivando aplicar os questionários e três cursos de modo mais estrito, a fim de constituir grande parte dos apontamentos registrados em diário de campo.

¹² Para um maior aprofundamento sobre este aspecto, *vide* Apêndice 5.

Figura 1 - Acervo composto por pastas-arquivo dos planejamentos dos cursos de formação continuada.



Fonte: Fotografia de Karina de Araújo Dias do “Arquivo Permanente” localizado no Departamento de Eventos da PMF, Florianópolis, 2015.

Após a submissão do projeto (Apêndice 1 e 2) e dos instrumentos de pesquisa (Apêndice 3) ao comitê de ética em pesquisas envolvendo seres humanos, em dezembro de 2013, com posterior aprovação, em fevereiro de 2014, o material foi selecionado e coletado, manualmente, e sistematizado em tabelas, demandando onze meses de trabalho (entre agosto de 2014 e junho de 2015). Outrossim, foi requerida uma autorização prévia, a pedido do setor responsável pelo gerenciamento e acompanhamento das pesquisas realizadas no âmbito da RME, de dois departamentos (ensino fundamental e gerência de formação), bem como a apresentação das intenções de pesquisa ao conjunto de assessores do departamento de ensino fundamental da SME.

Entre os meses de novembro de 2014 e março de 2015 procedi a aplicação de questionários com docentes, em efetivo exercício, em momentos reservados à essa finalidade nos próprios encontros de formação continuada. Cabe destacar o interesse dos professores com relação ao objeto de pesquisa e os questionamentos que expressaram, de um lado, uma viva curiosidade sobre a minha pessoa e os meus interesses, enquanto pesquisadora e docente da RME e, de outro, uma insegurança relacionada à preservação do anonimato e ao sigilo das informações compartilhadas. Outro aspecto a se pontuar residiu no interesse dos

professores em acessar os resultados da pesquisa e de que forma eu realizaria essa socialização. Naquele momento reafirmei o meu compromisso em proceder a devolutiva dos dados aos participantes e em socializar a data e o formato em que o faria. Foi bastante expressivo o número de docentes que participou da pesquisa, superando a marca de 80% dos presentes em cada turma de cursistas¹³.

Nesse percurso, considerei a possibilidade de aprofundar alguns aspectos abordados pelos docentes nos questionários, por meio da realização de entrevistas, entre os meses de dezembro de 2014 e março de 2015 (Apêndice 3). Os entrevistados foram selecionados mediante o preenchimento de uma guia, ao final do questionário, que explicitava a realização dessa etapa de pesquisa e a possibilidade de um novo contato em um momento posterior. Pelo fato de que o número de docentes interessados era superior ao grupo que se pretendia trabalhar, o teor das respostas operou como um segundo critério de seleção.

Optei por adotar as respostas, às questões abertas do questionário, como pontos de partida de outras questões, em face das informações compartilhadas. Desse modo, as entrevistas não foram estruturadas segundo um roteiro distinto e previamente estabelecido. Essa opção metodológica conferiu uma singular fluidez ao processo e uma perspectiva muito particular a cada um dos relatos. Todas as fontes orais foram devidamente transcritas e reenviadas a seus respectivos participantes para posterior aprovação, recusa e/ou edição da fonte escrita. É preciso ressaltar que a produção de fontes orais envolve um cuidadoso trabalho de seleção dos entrevistados/participantes, a preparação de um roteiro de questões que possa estabelecer um acolhimento dos relatos, de acordo com os objetivos pretendidos pelo pesquisador (TOURTIER-BONAZZI, 2006), bem como um criterioso trabalho de transcrição dos arquivos de áudio. De modo a garantir o anonimato das fontes e o sigilo das informações prestadas, os participantes escolheram pseudônimos, objetivando facilitar a autoidentificação em uma eventual leitura do trabalho em publicações e no próprio texto da tese.

As fontes orais foram utilizadas de maneira a serem cotejadas com outras fontes, em que não se privilegiará um registro em detrimento de

¹³ Excluindo-se os profissionais que, por motivo de doença, encontram-se readaptados em outras funções, bem como aqueles que encontram-se designados para o exercício de outras funções. Outrossim, os cursos de formação desenvolvidos a distância, via ambiente virtual de aprendizagem, não foram considerados para fins desta pesquisa.

outro. O problema que se coloca, doravante, incide significativamente no modo de condução que procederá a seleção do *corpus* documental e a distribuição dos dados e das fontes ao longo do trabalho. Neste percurso, importa compreender quais elementos considerar, tendo claros os objetivos pretendidos, em que cabe considerar o apontamento de Maingueneau (2008) quando afirma que a extensão do corpus que deriva de uma formação discursiva é um elemento desafiador para o trabalho de pesquisa e que o recorte operado pelo pesquisador se constitui “apenas uma ilha de resíduos de uma exiguidade extrema” (MAINGUENEAU, 2008, p. 25).

Foram sujeitos voluntários da pesquisa duzentos e dez professores do ensino fundamental vinculados à SME. Integrando a primeira etapa foram aplicados duzentos e dez questionários com trinta docentes da área de Artes (professores de artes plásticas, visuais, cênicas e música), dezoito da área de Ciências (professores de ciências e professores auxiliares de atividades de ciências), vinte e oito professores de Matemática, vinte professores de Geografia, quatorze professores de História, sessenta e cinco pedagogos (professores dos anos iniciais do ensino fundamental, apoio pedagógico e professores auxiliares dos anos iniciais e finais do ensino fundamental) e trinta e cinco professores de Línguas (professores de Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol). Deste mesmo grupo foram selecionados os seis entrevistados, sendo um professor de Ciências, dois professores dos anos iniciais do ensino fundamental, um professor auxiliar dos anos iniciais, um professor auxiliar de tecnologia educacional e um professor auxiliar de atividades de ciências, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Professores participantes da pesquisa

Etapa	Atuação	Número
Anos finais	Artes plásticas, Artes visuais, Artes cênicas, Música	30
	Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol	35
	Matemática	28
	Geografia	20
	História	14
	Pedagogia	65

Anos iniciais e anos finais ¹⁴	Ciências	18
Total		210

Fonte: Questionários. Florianópolis, 2016. Elaborado pela autora.

Diante do exposto, este texto está organizado em quatro capítulos.

No capítulo “Discursos constituidores da política de formação continuada” analiso os acontecimentos discursivos presentes nos documentos oficiais, em âmbito nacional e municipal, objetivando apreender como se constitui a atual política de formação continuada, bem como sua vinculação com os processos de governo, normalização das condutas docentes e a constituição de processos de subjetivação, por meio de regimes de verdade, na sociedade neoliberal.

No capítulo “Formação continuada como estratégia e tecnologia de governo dos outros” problematizo o processo de normalização das práticas e das condutas dos professores, por meio da análise das temáticas e dos objetivos que integram a pauta dos cursos de formação continuada no recorte eleito para a pesquisa. Com esse intento, optei por organizar esse conjunto no que intitulo como sete eixos discursivos, a saber: alfabetização e letramento, sustentabilidade, gestão educacional, tecnologias da informação e comunicação, projetos e programas, inclusão e inovação/renovação. Ademais, discorro sobre as metodologias mais utilizadas nos cursos de formação continuada no âmbito da SME de Florianópolis.

No capítulo “Práticas disciplinares e de controle” são tomadas como categorias de análise a repartição dos espaços e uso do tempo, os processos de vigilância e controle sobre as condutas docentes e os exercícios de aprimoramento presentes nos cursos de formação, bem como problematizo a larga utilização dos indicadores educacionais como estratégias biopolíticas para uma nova governamentalidade.

Já no capítulo intitulado “Relações de poder e resistência em favor de novas subjetividades” construo uma análise acerca da constituição de estratégias e táticas de resistência mobilizadas pelos sujeitos envolvidos diretamente nos processos formativos, objetivando compreender quais sentidos constroem acerca da produção de subjetividades docentes pelo dispositivo da formação continuada.

¹⁴ Cabe ressaltar que, no quadro funcional da RME do município de Florianópolis, o professor auxiliar de ensino, com formação em Pedagogia, e o professor auxiliar de atividades de Ciências, licenciado em Ciências Biológicas, atua nos dois segmentos da educação básica (anos iniciais e finais).

Por fim, nas Considerações Finais recupero os resultados produzidos a partir da realização desse trabalho, apontando um conjunto de possibilidades de investigação que abrem caminhos para novas investigações.

2 DISCURSOS CONSTITUIDORES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, objetivo apreender de que modo os enunciados, que compõem o discurso constituidor da política nacional e municipal de formação docente continuada, concorrem para produzir uma determinada subjetividade docente. Desse modo, me debruço, igualmente, sobre a legislação que os regulamentou, pois “todos esses elementos pertencem a um sistema de poder, no qual o discurso não é senão um componente religado a outros componentes” (FOUCAULT, 2012c, p. 248), guardando articulações com a estratégia poder-saber-governo e com os processos de subjetivação, por meio dos regimes de verdade¹⁵. Elejo para análise o material empírico composto por um conjunto de enunciados que integram os marcos legais e as diretrizes, que operam como mecanismos de regulação da oferta de cursos de formação continuada desenvolvidos no território brasileiro, bem como àqueles que integram os documentos norteadores vinculados ao planejamento e desenvolvimento dos cursos de formação continuada, destinados aos docentes do ensino fundamental, da SME do município de Florianópolis.

São fontes que compõem a amostra, entendida enquanto composição de um *corpus* delimitado, que sustenta a análise, neste capítulo: (a) Da política nacional o artigo 62 da LDBEN e suas alterações propostas pelas Leis n. 11.502/2007, 12.014/2009, 12.056/2009, 12.796/2013, os Decretos n. 6.755/2009 e 7.219/2010, o Parecer 09/2001, as Portarias 1.403/2003 e 867/2012, a Resolução 02/2015, bem como as Leis n. 8.405/1992, 12.695/2012 e 12.801/2013; (b) Da política municipal as propostas curriculares para a educação básica em vigência no período 2000-2013, bem como a Portaria 031/10.

A delimitação dos *corpora* para análise priorizou um delimitado conjunto de enunciados, sob o critério de terem sido produzidos no período de referência eleito pela pesquisa e estarem estritamente relacionados ao território temático já anunciado. Sendo assim, o recorte, operado pelo pesquisador, responde aos interesses da investigação, assim como os *corpora* referem os interesses de uma determinada conjuntura histórica ou grupo social determinado, por toda exclusão que operam:

¹⁵ Nos contornos dados por Foucault (2012c, p. 227) a noção de verdade distancia-se da existência de uma regra, aplicável a todos os contextos, ou de um conjunto de proposições. É um “conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros”. A Ciência, ou, em outras palavras, os discursos científicos são exemplos.

Onde houver enunciados, enunciados sobre enunciados, *ad libitum*, cada um tem sempre o direito de traçar os limites de um terreno de investigação conforme sua própria conveniência. Os *corpora* que, em um momento dado, são objeto de análises, por tudo o que excluem, definem obliquamente os interesses de uma coletividade, de uma conjuntura; eles não podem ter a pretensão de resultar de uma tomada de posse metódica de um espaço claramente balizado. [...] não podemos atingir uma precisão e um rigor suficientes a não ser partindo de lugares bem circunscritos (MAINGUENEAU, 2008, p. 25 e 26, grifos do autor).

A necessidade de compreender os enunciados que integram os discursos da política educacional se justificam, pelo que cabe considerar “o deslocamento da noção poder-saber para a noção de governo pela verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 52), na medida em que se institui uma indexação das ações de governo com a verdade¹⁶. Segundo Foucault (2011), todo exercício de poder é correlativo a um exercício de dizer verdadeiro, uma alerturgia, produzindo um saber especializado e um conjunto de *expertises*.

Cabe ressaltar que, segundo Maingueneau (2008), a delimitação do recorte não refere um lugar de exterioridade e de totalização, operado por um olhar investigativo sobre um determinado e limitado conjunto de discursos. Mesmo tratando-se de uma análise que toma um conjunto bem delimitado, analisa-se “mesmo que indiretamente e em diversos graus, [...] todos os discursos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 27, grifos do autor).

Os enunciados, presentes em documentos e na legislação oficial, constituem-se potenciais instrumentos de análise, pois parecem concorrer para apontar “caminhos racionais para a salvação – a escola eficaz, o professor eficiente e autêntico” (POPKEWITZ, 2001, p. 15). Em face disso, apresentam um mundo balizado de certezas, em que as boas práticas conduziram a resultados positivos e estáveis. Segundo Popkewitz (2001) devemos duvidar das formulações políticas, na medida em que não expressam segurança moral, política e cultural, cabendo, aos

¹⁶ Aqui a noção de governo é tomada em sentido amplo, tal como enuncia Foucault (2014a) e Veiga-Neto (2002b), e se circunscreve às técnicas e procedimentos que objetivam dirigir as condutas humanas.

pesquisadores, investigar os conhecimentos e ideias que fabricam os discursos que legitimam as reformas, na medida em que operam como formas de conhecimento investidas de poder.

Especialmente a partir da década de 1990, as reformas educacionais materializam um conjunto de reestruturações sucessivas sobre os processos formativos. Esses processos emergem em consonância com a preocupação dos diferentes organismos com a adequação dos trabalhadores em educação às novas exigências do mercado, tensionados pelas demandas da chamada sociedade pós-moderna¹⁷. Em Foucault (2008a) localizo uma análise que enuncia a emergência, no século XVIII, de uma nova razão de Estado, ou ainda, de um novo princípio de inteligibilidade governamental que se articula sob a égide do governo mínimo, fundada em uma razão governamental que intervém minimamente para permitir ser regulada livremente pelo mercado. Essa condição de possibilidade permite compreender que a regulação dos processos sociais se dê pela via empresarial, ocasionando a urgência de uma adequação da formação para o trabalho, fundada nessa perspectiva.

Na medida em que o trabalho humano encontra-se recomposto por uma análise econômica comporta um capital, uma aptidão e competência, ou seja, é uma máquina. (FOUCAULT, 2008a). Situo o termo competência, nos contornos dados por Foucault (2008a) quando assinala que, em uma lógica neoliberal, esse elemento forma uma totalidade com o trabalhador, transformando-o em uma máquina que produzirá fluxos de renda. Nesse âmbito impõe-se, pela lógica neoliberal, a readequação da formação para o trabalho por meio de um sistema educacional estruturado em consonância com o processo de reestruturação produtiva e com o novo papel que o Estado assume, em face de uma nova regulação e prática governamental. Articula-se à essa perspectiva a chamada teoria do capital humano que concebe o trabalhador como um empresário de si mesmo, o que possibilitaria ampliar seu capital-competência por meio de um

¹⁷ Em que pese a polissemia do termo, localizo duas definições centrais. De um lado, a tese de Lyotard *apud* Giroux (1993, p 44) que sinaliza como pós-modernidade o sentimento de rejeição às metanarrativas, bem como às correntes filosóficas de teor totalizante e às mudanças epistemológicas e tecnológicas que, conjuntamente, constroem formas organizativas distintas das práticas sociais vinculadas ao projeto da modernidade. De outro, as ideias de Jameson *apud* Giroux (1993, p 44) sinalizando que o projeto pós-moderno é o terceiro estágio do capitalismo tardio e o elemento cultural dominante presente nas sociedades ocidentais, configurando novos espaços e formações sociais.

conjunto de variáveis, dentre estas, a formação para o trabalho (FOUCAULT, 2008a)¹⁸.

Desse modo, configuram-se novas regulações para o sistema de ensino que transformam a educação em um bem de consumo. Nessa perspectiva, a formação dos profissionais da educação passa a constituir-se o ponto fulcral nesse processo, considerando que:

Em tempos de celebração das virtudes do mercado, esta formação assume papel fundamental na construção de um novo consenso em torno da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e de reengenharia (SCHEIBE; BAZZO, 2001, p. 11).

Os desdobramentos dessa lógica disciplinar vêm a incidir sobre a materialidade dos processos formativos e se traduz na capilarização de instrumentos de regulação e de controle sobre as ações com esse recorte. Constatado que a ampliação de um conjunto de dispositivos, inclusive de ordem legal, pluralizou e aprofundou as responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino, no que se refere à elaboração e implementação de políticas e de propostas de qualificação dos profissionais da educação. Dessa forma, estabeleceu-se o direito oficial à formação continuada, sendo crescente a expansão do número de cursos de formação para professores a expressão desse processo.

No que tange a formação continuada, as influências dessa dinâmica são ainda mais evidentes e marcam a oferta e os distintos formatos a que a mesma pode se materializar. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/1996, explicita os princípios norteadores que emergem da concepção de formação continuada docente, qualificando-a como um processo educativo que deve ocorrer ao longo de

¹⁸ A teoria do capital humano foi formulada pelo economista estadunidense Theodore Schultz. Seu estudo pretende problematizar a relevância dos investimentos efetuados nas capacidades humanas, na medida em que podem favorecer o desenvolvimento econômico e estimular a competitividade entre os países. Para o teórico, os investimentos em capital humano podem resultar em vantagens, de ordem econômica e social, para os sujeitos. Nessa perspectiva, os investimentos na área educacional são plenamente defendidos, tendo em vista que a formação/capacitação dos sujeitos é concebida como uma mola propulsora do desenvolvimento social e econômico dos países, em razão do aumento na produtividade que podem ser propiciados por esse exercício. Para um maior aprofundamento sobre a temática, ver SCHULTZ (1973).

toda vida, podendo se desenvolver “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da Sociedade Civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996)¹⁹. Desse modo, assenta-se em uma perspectiva de que a formação para o trabalho docente pode se desenvolver por meio de diferentes modalidades e agências formadoras já que, como empresário de si, caberá ao docente multiplicar o seu capital-competência “de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo” (FOUCAULT, 2008a, p. 310).

A nova dinâmica, proposta pelas reformas educacionais, produziu numerosas transformações no mundo do trabalho, vindo a incidir diretamente sobre os processos de formação para a docência. Essa racionalidade formativa é o resultado de jogos de poder, contingentes e historicamente demarcados, balizados por contextos políticos e sociais que (re)definem a função social da escola e que operam uma lógica disciplinar que (com)forma os currículos de formação para o trabalho.

Para Veiga-Neto (2002), o currículo opera como a máquina que estruturou a escola moderna em favor da fabricação da Modernidade. Por meio do currículo, a escola pôde instaurar um conjunto de novas práticas sociais e singulares distribuições, bem como sentidos distintos para as noções de espaço-tempo, notadamente na passagem do mundo medieval para a modernidade. Graças ao currículo, a escola estrutura suas funções de modo a garantir a formação de setores cada vez mais amplos da sociedade e atua como “um dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 171), na medida em que comporta, de um só tempo, sujeitos autodisciplinados e individualizáveis.

Nessa perspectiva, insurgem novas exigências, próprias do neoliberalismo, outrossim, necessárias à manutenção das relações de produção capitalistas. Reestruturações sucessivas são impostas à formação dos trabalhadores, inferindo na função social da escola e na ampliação dos patamares mínimos de escolarização para a execução do trabalho simples. Nesse sentido, a formação para o trabalho docente não obedece a uma lógica linear e contínua que possa ser compreendida sem certo grau de complexidade, pois guarda articulações com a estruturação do próprio sujeito moderno, sendo marcada por descontinuidades e rupturas.

¹⁹ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>
Acesso em: 13 ago. 2014.

A constituição do sujeito professor encontra-se imersa em um complexo conjunto de elementos e nessa perspectiva Laffin (2006, p. 163) indica que a docência “não se produz apenas em tais práticas, mas no conjunto de fatores sociais que a envolvem e nos elementos e dimensões que marcam o seu movimento”. A lógica formativa, em curso, é marcada por um caráter sumariamente disciplinar e está imersa em uma rede discursiva, que se vê sustentada por contextos políticos e sociais que redefinem a função social da escola e produzem um perfil, ou mais especificamente, uma subjetividade docente.

Especialmente nas duas últimas décadas, experimenta-se um conjunto de reformas educacionais planejadas em consonância com as recomendações dos organismos internacionais²⁰. Noguera-Ramírez (2011) aponta que a propalada “crise mundial da educação” produziu a “mundialização da educação” tendo como ponto fulcral a criação da Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1946. Somado ao processo de globalização neoliberal, no final do século XX, os debates em torno da educação adquiriram um contorno multinacional permitindo, de um lado, “um discurso mais ou menos homogêneo, exprimido hoje nos conceitos de ‘currículo’, ‘sociedade de aprendizagem’, ‘aprendizagem ao longo da vida’, ‘educação permanente’ ou ‘educação por competências’”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 182). Esses aspectos sinalizam a pluralidade de sentidos atribuídos ao saber pedagógico moderno, experimentado pelos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, emerge um novo discurso que, ora trata a formação para o trabalho docente como eixo estratégico para a consolidação das reformas, ora como uma estratégia que visa à transformação dos processos educativos, da escola e do modelo social. Desse modo, as políticas educacionais objetivam (re)definir a função social dos processos educativos e, por conseguinte, da escola, por meio de um regime de práticas que inscreve a formação docente e, especialmente a continuada, em um campo de visibilidade e de controle permanentes, ensejando produzir os efeitos que caracterizariam a relevância das reformas educacionais.

²⁰ Dentre os organismos internacionais destacam-se o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

A política de formação dos profissionais da educação é expressão de uma proposta de formação para o trabalho que vem sendo redimensionada. As reformas educacionais são campos estratégicos para a consolidação de mudanças na esfera social, política e econômica, sendo concebidas como um conjunto de “procedimentos disciplinares vistos em seu caráter instrumental como práticas de governo” (BUJES, 2007, p. 28)²¹.

Por sua vez as redes de ensino devem elaborar seus projetos de formação continuada balizados nos princípios e diretrizes norteadoras da política de formação de educadores em vigência. Ao me debruçar sobre essa empiria, ensejo apreender qual o perfil docente que se materializa por meio das concepções que balizam as ações formativas desenvolvidas por essa esfera pública, na medida em que é de sua alçada “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”, conforme consta na LDBEN, artigo 87, §3º, inciso III. As políticas públicas de caráter educativo, implementadas ao longo da década de 1990, enfatizam a relevância quanto à formação dos profissionais da educação, sendo esta foco de jogos de poder, materializados por debates e regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal.

Nesse sentido, desejo interrogar em que medida a emergência de um discurso sobre a formação continuada (re)define uma subjetividade docente e se articula a uma vontade de poder que se coaduna com as tecnologias de governo de uma população específica, nesse caso, os docentes.

²¹ Em meio à multiplicidade de reformas que o campo da educação experimentou nas últimas duas décadas, destaco o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 5/2005 (que instituiu as diretrizes nacionais para os cursos de Pedagogia), as alterações da LDBEN propostas pela Lei n. 12.796/2009 (que faculta o uso de tecnologias para a educação a distância na formação para a docência), bem como a portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 1.403/2003 (que instituiu o sistema nacional de certificação e formação continuada de professores) e a Lei n. 12.695/2012 (que estabelece, entre várias providências, a supervisão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto às demandas e apoio financeiro das ações formativas desenvolvidas pelas entidades da federação, no sentido de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica).

2.1 A “POLÍTICA DE VERDADE”

Especialmente a partir da década de 1990, novas visibilidades e rupturas podem ser percebidas em torno da formação de professores. A formação continuada ocupa uma posição de privilégio nessa nova discursividade, porque marca uma dimensão importante na reconfiguração do trabalho docente que as reformas educacionais desejam implementar.

Esse processo marca uma mudança de ênfases que está imbricada com os deslocamentos operados em torno da função da educação e do papel do professor. Aqui cabe uma breve digressão que se justifica pelo propósito de “mostrar que o que é nem sempre foi, poderia não ser e é apenas o produto de alguns acasos e de uma história precária” (VEYNE, 2014, p. 203).

Segundo Costa (2005), após acontecimentos, com destaque para a Reforma Protestante, a Contrarreforma e as Revoluções Francesa e Industrial, a educação passaria a assumir um duplo papel. De um lado, o de promover a civilização social, levando os educandos a superar seus *deficits* e carências, por meio da ação pedagógica de um educador detentor de um saber e de um poder sobre o outro, que articularia o binômio educar/civilizar. De outro, a educação deveria favorecer a emancipação humana e a constituição de uma civilização plena e finalizada, representativa dos ideais Iluministas do século XVIII (razão esclarecida e crítica e a constituição de uma liberdade moral) e positivistas do século XIX (desenvolvimento pela ordem e progresso, racionalização e razão instrumental) devendo ser, doravante, universalizada. Se, nesse contexto, o professor seria o detentor privilegiado de um saber-poder específico, sendo a docência uma atividade valorizada socialmente, não haveria razão, ou, ainda condições de possibilidade para que emergisse ou, se inventasse uma formação continuada docente que pudesse ter, como principal atribuição, a superação de carências e ‘*deficits*’ que, até então, eram referidos somente aos alunos.

Contudo, com o advento da globalização e das novas tecnologias, assentam-se novos discursos que (re)definem as finalidades da educação e o papel dos professores que, por sua vez, concorrem para a constituição de novas subjetividades docentes:

O professor e o cidadão que este deveria formar, agora, convertem-se em *performers* e consumidores que, segundo Deleuze, só interessam

ao sistema na medida em que estejam permanentemente endividados (Deleuze, 1992). A ‘nova educação’ confunde-se com um misto de marketing e prestação de serviços, funcionando, inclusive, no regime de franquias. Psicologia, educação, auto-ajuda e técnicas de administração e de marketing, cada vez mais imbricadas entre si, perfazem novas tecnologias de gestão das subjetividades, que assediam cada vez mais o cotidiano das escolas e dos professores. Malgrado fale-se tanto em cidadania e participação, os novos valores superiores que animam a missão civilizadora da educação são aqueles emanados dos grandes conglomerados e das megacorporações empresariais. [...] Tudo isso contribui para a propagação de novas esquizofrenias entre os professores: ‘Sejam diferentes, sejam iguais’. Doravante, cabe aos professores mostrarem-se ‘criativos’ em classe, estando tal ‘criatividade’, contudo, atrelada ao consumo e à utilização de métodos e/ou *kits* pedagógicos que o mercado educacional põe em circulação (COSTA, 2005, p. 1269-1270, grifos do autor).

O discurso, em torno da necessidade de uma formação permanente, se articula a esses deslocamentos e instaura uma nova discursividade em consonância “à performatividade, ao consumo, à concorrência e ao empresariamento de si mesmo” (VEIGA-NETO, 2012, p. 268). Outrossim, se correlaciona com um dos principais eixos de dominação da Modernidade, a chamada compressão espaço-temporal. Na medida em que se experimenta uma significação distinta para o espaço e o tempo, sendo esta completamente desvinculada das práticas sociais, insurge uma incessante busca dos sujeitos pelo controle do espaço e do tempo. A sensação de que somos tragados pela velocidade, mobilidade e, conseqüente, volatilidade (VEIGA-NETO, 2002a) tem como efeito a busca pelo aperfeiçoamento constante, haja vista a velocidade com que os conhecimentos e as tecnologias vêm perdendo a sua utilidade e se transformando em novas necessidades, desejos e ressignificadas demandas.

A chamada “crise da educação” e as reformas educacionais daí decorrentes têm como fundamento a sensação de crise que perpassa toda a Modernidade e se materializa por meio do conflito entre os planos da imanência e da transcendência, bem como na tentativa, vã, de prever e

dominar a imprevisibilidade do acontecimento (VEIGA-NETO, 2010). Uma das premissas mais caras à Modernidade se relaciona à ideia de que a excelência de um planejamento produzirá um futuro desejado, previsível e controlável²². Nessa perspectiva, traçam-se linhas de ação e de ordenamento que visam superar a ‘crise’, pois

O homem moderno acredita que o futuro funcionará conforme aquilo que foi planejado, desde que o planejamento esteja bem feito. Isso é assim porque o homem moderno não só tomou para si o próprio tempo, como, também, aposta mais no necessitarismo da transcendência do que na contingência da imanência (VEIGA-NETO, 2010, p. 6).

No entanto, a trajetividade entre o que se planeja e o que efetivamente acontece não está circunscrita a um traçado estável. Em decorrência disso, as reformas educacionais têm sido cada vez mais numerosas, sendo mobilizadas pelo desejo incessante de controle sobre as ações, especialmente pela via da elaboração de bons planejamentos. A legislação que regulamenta a educação básica nacional sofreu, especialmente a partir da década de 1990, intensas transformações, justificadas pela necessidade de reformar amplamente os processos educacionais. Conforme assinala Popkewitz (1997), a reforma educacional precisa ser apreendida como um dos elementos que compõe um processo de regulação social, focalizando os aspectos ativos do poder materializados na produção e na disciplinarização das capacidades individuais.

2.1.1 Legislação Nacional para a Formação Continuada de Docentes no Brasil

Haja vista o conjunto de leis, portarias, resoluções e diretrizes normativas exaradas pelo Governo Federal e seus entes federados, em favor de modificações ensejadas ao ensino brasileiro nas mais distintas instâncias e níveis de atuação, fica expressa a estreita vontade de poder

²² Não é sem razão que, especialmente as ciências da educação enaltecem a necessidade de que os processos educativos sejam orientados/regulados pela via de bons planejamentos.

que vincula os desejos de melhoria da qualidade na educação com a adoção de medidas que possibilitem o alcance desse e de outros objetivos.

A formação de professores emerge, nos documentos oficiais, como um dos aspectos centrais em favor da transformação, na medida em que pode “promover a melhoria da qualidade da educação básica pública”, conforme bem expressa o Decreto n. 6.755/2009 (BRASIL, 2009a, grifo nosso). Cabe ressaltar que a Lei n. 12.695/2012, igualmente, indica que a formação dos profissionais da educação é um dos quatro critérios que compõe o diagnóstico da situação educacional brasileira que, por sua vez, subsidia a elaboração do Plano de Ações Articuladas, que, mantendo praticamente a mesma redação, objetiva “promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2012, grifo nosso).

A formação de professores é legitimada como força motriz das mudanças nos processos de ensino e aprendizagem “buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à *educação de qualidade*, construída em bases científicas e técnicas sólidas” (BRASIL, 2009a, grifo nosso) em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Já a Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação, exarada em 2 de julho de 2015, redimensiona o conceito de qualidade, no artigo 3, parágrafo 3, tendo em vista que a formação inicial e continuada deverá garantir “a melhoria permanente da *qualidade social da educação* e à valorização do profissional” (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Nesses documentos fica evidente que os enunciados que articulam o binômio educação-qualidade adotam, como critério principal para a mensuração da qualidade, os indicadores educacionais, expressos em notas e índices numéricos. Esse mecanismo pode ser compreendido como uma tecnologia de controle das práticas e vigilância das condutas docentes, conforme assinalam Voss e Garcia (2014) em seu estudo sobre a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Considera-se que o discurso da qualidade pela via do IDEB busca ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas. Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autorresponsabilização para

o êxito dos resultados, conforme o discurso preconizado pelas políticas de avaliação nacional (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

Assistimos a uma intensificação dos mecanismos de controle e vigilância no campo educacional, tendo em vista que o poder, tal como descreve Foucault (2012c, p. 268), não é onipotente e, tampouco, onisciente, requerendo “formas de inquirição, de análise dos modelos de saber [...] porque o poder sempre foi impotente”. A adoção de estratégias de controle sobre o trabalho docente se coaduna com instrumentos de disciplinarização, tais como a vigilância hierárquica, por meio de critérios de medida, traduzidos em metas. Esse aspecto denota a irrupção de um novo deslocamento que perpassa a produção de indicadores de qualidade expressos em notas/índices e que elabora um conjunto de metas a serem atingidas. A construção de uma discursividade sobre a formação continuada, balizada por esses elementos, tem como suporte a produção de uma rede institucional que detém o controle sobre o que pode ser dito e quem deve proferir o discurso com base em regimes de verdade que se “organizam em torno de contingências históricas” (FOUCAULT, 2012a) que operam a distinção entre enunciados verdadeiros e falsos. Dentre essas, se destacam a utilização de dados de pesquisa que concorrem para corroborar as teses de que os processos educacionais carecem de reestruturação e que a formação docente é deficitária.

No contexto neoliberal, o trabalho comporta um capital, aptidões e competências (FOUCAULT, 2008a) que podem ser quantificadas com base em uma racionalidade gerencialista e empresarial. Nesse sentido, as metas são consideradas instrumentos de aferição da qualidade dos processos educacionais, encontrando ressonâncias em documentos oficiais, legislação educacional e análise técnica baseada em dados de pesquisa que, por sistemas de exclusão, legitimam essa proposição e sujeitam pelo poder da verdade (CANDIOTTO, 2013).

A utilização desses distintos mecanismos reafirma a relevância da formação continuada como um processo de aprendizagem permanente, que nunca se finda, pois deve ocorrer ao longo de toda a vida. Essa racionalidade encontra ressonância em vários trechos contidos nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, como pode-se constatar nos excertos a seguir:

Além disso, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas *novas aprendizagens, não*

somente no período de formação, mas ao longo da vida. [...] Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada (BRASIL, 2001, p. 9, grifo nosso).

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de *formação permanente ao longo da vida*. (BRASIL, 2001, p. 11, grifo nosso).

A noção de racionalidade é desenvolvida por Foucault (2001, p. 848 *apud* AVELINO, 2011, p. 32) como o conjunto de prescrições que estruturam as instituições, organizam espaços e definem comportamentos, sendo indutoras de efeitos sobre a realidade.

Noguera-Ramírez (2011, p. 249), em seu estudo sobre a emergência do conceito de aprendizagem, aponta que as noções de “educação permanente” e de “aprendizagem permanente ou ao longo da vida” operam como condições de possibilidade para o surgimento de uma nova subjetividade o “*Homo discentis*: um aprendiz permanente”. Nessa perspectiva, a formação continuada se inscreve como uma atividade permanente do sujeito, o que implica em entendê-la como uma atividade indissociável da atividade laboral e, nesse caso, do exercício da docência. Por um lado, estabelece-se uma prescrição e, de outro, desdobra-se em forma de governo sobre a ação dos professores, materializada pela imposição da necessidade de formação continuada. Nesse sentido, práticas políticas assemelham-se às científicas por indicarem um tipo específico de racionalidade (FOUCAULT, 2012c) que conduz a elaboração de um conjunto de princípios norteadores.

A formação de professores no Brasil encontra-se amparada por um conjunto de documentos legais e diretrizes nacionais que buscam consolidar uma política nacional de formação para a docência de modo “a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” de acordo com o que estabelece a Lei 12.014/2009. Aos egressos dos cursos de formação, caberia garantir o acesso a “um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (BRASIL, 2015, p. 10), consolidados mediante o exercício profissional.

Nessa esteira, constrói-se o discurso da necessidade da formação continuada, conforme salienta Gatti (2008, p. 58):

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58).

O discurso que propõe a formação continuada ganha novos contornos por guardar articulações, de um lado, com os processos de manutenção da qualidade de ensino e, de outro, operando como a solução dos problemas educacionais que são *fabricados* a partir da adoção de critérios de medida, traduzidos em metas e indicadores. A isso poder-se-ia dizer que corresponde a um deslocamento da ênfase da vigilância sobre o corpo para um controle sobre a alma, objetivando o cumprimento de metas por meio da adoção de indicadores como mecanismos de controle (VEIGA-NETO, 2011).

Para compreender como estabelece esse discurso é válida uma rápida digressão em torno de como emerge a formação continuada de professores e as estratégias em torno da sua instituição e manutenção. Em

sua tese, Santos (2006) problematiza a emergência da formação de professores, por meio da criação das Escolas Normais. Originado pela necessidade “de exercer o poder na forma da economia” (FOUCAULT, 2008b, p. 127), ou seja, de governar as populações, opera-se um deslocamento do poder pastoral, da esfera religiosa às esferas sociais mais amplas, objetivando levar a cabo procedimentos de individualização a fim de governamentalizar o Estado.

Para Santos (2006), com a passagem da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar instituem-se as Escolas Modernas, por meio da formação de professores nas chamadas Escolas Normais. Desse modo, se definem os padrões ‘normais’ e ‘anormais’ de comportamentos e práticas, com o intuito de formar professores adequados à ‘norma’. A normalização disciplinar, própria da Modernidade, se efetua por meio de arranjos que se propõem a analisar e decompor “os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações” (FOUCAULT, 2008b, p. 74) a fim de percebê-los e transformá-los, tendo em vista objetivos determinados. Desse modo, a norma comporta “um caráter primitivamente prescritivo” (FOUCAULT, 2008b, p.75).

Com a instituição das primeiras Escolas Normais, objetiva-se a formação para o exercício da docência. Segundo Santos (2006), os primeiros cursos foram criados no Brasil durante o período imperial, articulados às tentativas de ‘modernização’ do território, a partir da segunda metade do século XIX.

Entretanto, o modelo formativo proposto pelas Escolas Normais também apresentou ‘fissuras’ e passou a ser referido como não completamente adequado para a preparação de futuros docentes, conforme apresenta Santos (2006), ao citar um excerto de Barioni (1944), publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, exemplificando a necessidade de correção e de atualização dos conhecimentos pedagógicos caros à docência. Segundo Santos (2006, p. 129), “desde o início da primeira década do século XX” se refere a necessidade de um aperfeiçoamento permanente para o exercício da docência.

Os regimes de verdade que produzem essa necessidade têm como um dos efeitos a capilaridade das ações formativas e a ampliação e multiplicidade do *locus* para a formação continuada. Como expressa a Lei n. 12.796/2013, artigo 62-A, parágrafo único, é prevista a sua execução “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 2013a). A necessidade de adequar tempos e espaços formativos se dá pela constatação de que os docentes, de modo geral, dispõem de tempo

reduzido para se dedicar exclusivamente a sua formação, requerendo uma organização singular que propicie a conclusão das ações.

A Resolução n. 2/2015 salienta que a noção de formação continuada deve compreender “atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica” (BRASIL, 2015, p. 11) e, nessa esteira, os processos formativos obedecem à uma racionalidade que propõe a sua adequação às características e ao perfil dos trabalhadores. A esse respeito Foucault aponta que “a arte de governar é racional se a reflexão a conduz a observar a natureza do que é governado” (2012c, p. 367).

No entanto, a capilaridade das ações formativas, desenvolvidas em âmbito nacional, obedece à mesma lógica disciplinar e égide normativa, qual seja, “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, 2009a).

Esse aspecto está intimamente ligado ao que Foucault (2012c) qualifica como objetivo último do governmentamento das populações, qual seja, o de governar de acordo com uma razão de Estado que faça com que “o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo” (2008, p. 6), assim como objetivando “melhorar o destino das populações, de aumentar suas riquezas, sua duração de vida, ou sua saúde” (FOUCAULT, 2012c, p. 293). Nesse caso, a formação opera como um dos instrumentos de que o governo disporá para atingir esses fins determinados, especificamente no que tange à consolidação dos ideais de justiça, democracia, soberania e inclusão.

Por conseguinte, o Estado deve dispor de instrumentos que possam materializar o controle sobre as ações. Com a criação da CAPES, por meio da Lei n. 8.405/1992, o Poder Executivo materializa os seus dispositivos de controle sobre a formação continuada, por meio da indução, fomento e acompanhamento das ações formativas nos âmbitos inicial e continuada, mediante convênios, bolsas e outros mecanismos de suporte e fomento, priorizando, na nova redação dada pela Lei n. 12.801/2013, “as respectivas áreas de atuação dos docentes, bem como aquelas em que haja déficit de profissionais” (BRASIL, 2013b).

Para entendimento desses mecanismos de controle recorro a Popkewitz (1997) ao afirmar que:

A legislação aumentou o controle direto do governo sobre as políticas e conteúdos do ensino na escola pública e da formação de professores. Uma infra-estrutura profissional tem apoiado novos programas e modelos como formas de alterar a prática profissional, aumentar a remuneração dos professores e melhorar a qualidade do ensino. [...] Mais do que um processo formal para descrição dos fatos, o atual discurso da reforma deve ser considerado como um elemento integral dos fatos e acordos estruturados da escolarização. [...] A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições (POPKEWITZ, 1997, p. 21).

Esse desdobramento fica evidente ao se consultar o eixo “Formação de professores da educação básica”, no portal da CAPES, e suas múltiplas ações, materializadas por meio de programas de formação continuada e inicial. Os programas encontram-se articulados em três dimensões, sendo: formação; articulação entre a pós-graduação, a formação de professores e a escola básica, bem como a produção de conhecimento por meio de pesquisas²³.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) objetiva incentivar a formação de professores em nível superior, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial, por meio da inserção dos estudantes no cotidiano de escolas da rede pública, mobilizar os professores da escola pública para a atuação como co-formadores dos futuros docentes e contribuir para a articulação entre a teoria e prática docente. As Instituições de Educação Superior (IES), públicas ou privadas, apresentam à Capes seus projetos respeitando os editais de seleção publicados. As IES aprovadas recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades. Os bolsistas do PIBID são selecionados pelas IES de origem²⁴.

²³ Para um detalhamento das informações recomendo o acesso ao site: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

²⁴ Até o fechamento da escrita da versão final da Tese, em março de 2017, o PIBID encontrava-se em vigência.

Já o Prodocência pretende fomentar a inovação, bem como promover a elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério. Para tanto, as IES devem apresentar projetos de acordo com os editais publicados. Cada edital descreve os contornos e os eixos específicos de ação que cada projeto deve congrega. São financiados itens de custeio e capital. A duração de cada projeto não deve exceder dois anos²⁵.

Com a criação dos Observatórios da Educação (OBEDUC) pretende-se fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura das IES e as bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desse modo, busca proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de mestres e doutores. Para tanto, as IES devem apresentar projetos de pesquisa de acordo com os editais publicados a fim de que sejam financiados itens de custeio, capital e bolsas aos pesquisadores²⁶.

Fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuem a formação mínima exigida pela LDBEN e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país são os objetivos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). São oferecidos cursos em três formatos: licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. A Capes divulga o calendário, os procedimentos para inscrição e os resultados da seleção. Os cursos podem ser presenciais ou a distância²⁷.

O programa Novos Talentos destina-se a apoiar a realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação, promover a atualização de docentes e alunos, melhorar a qualidade do ensino de ciências nas escolas públicas do país, assim como promover a articulação entre as IES e as escolas públicas. Por meio de projetos as IES apresentam propostas de cursos ou oficinas, prevendo a utilização de espaços inovadores. As atividades devem ocorrer, obrigatoriamente, no

²⁵ O último edital da execução desse Programa foi publicado em abril de 2013.

²⁶ O último edital da execução desse Programa foi publicado em novembro de 2012.

²⁷ Até o fechamento da escrita da versão final da Tese, em março de 2017, o PARFOR encontrava-se em vigência.

período de férias das escolas públicas e/ou em horários que não interfiram na frequência escolar dos alunos²⁸.

Promover a criação de laboratórios interdisciplinares de formação para professores, a interação entre as licenciaturas, o uso de tecnologias da informação e comunicação e fomentar a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar é o que pretende o programa Life. A operacionalização desse programa se dá por meio de projetos que as IES apresentam com propostas de criação de laboratórios. Somente podem se inscrever as IES que já possuem algum programa de formação apoiado pela CAPES em funcionamento. São destinados recursos para custeio e capital²⁹.

O projeto Competências Socioemocionais objetiva fomentar a elaboração de projetos de pesquisa que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação. Desse modo, busca-se melhorar a educação básica na rede pública, incentivar a produção acadêmica e a formação de mestres e doutores, bem como promover a articulação entre a pós-graduação, as licenciaturas e as escolas da rede pública de educação. O projeto deve contemplar a articulação entre dois programas de pós-graduação, de IES distintas, dos campos da educação, psicologia, psicopedagogia e demais áreas afins com nota igual ou superior a três. São financiadas as despesas de custeio no valor de até R\$ 100.000,00 (anual) e bolsas para o coordenador, doutorandos, mestrands, docentes da educação básica e graduandos³⁰.

A análise das proposições de cada programa permitiu perceber as relações entre os enunciados em favor da melhoria da educação básica pública, contidos na legislação, focalizando a necessidade de uma articulação entre teoria e prática, com ênfase na parceria entre IES e escolas básicas. Têm-se como ações prioritárias: o desenvolvimento de pesquisas, a realização de cursos e oficinas destinadas a estudantes e professores, bem como a elaboração de materiais didático-pedagógicos.

Outro elemento evidenciado pela análise refere-se à atuação dos professores da educação básica como co-formadores, associado a um discurso que vincularia o seu exercício à valorização da carreira e à formação continuada. A formação, inicial e continuada, operando como

²⁸ O último edital da execução desse Programa foi publicado em dezembro de 2012.

²⁹ O último edital da execução desse Programa foi publicado em setembro de 2013.

³⁰ O último edital da execução desse Programa foi publicado em julho de 2014.

elemento de valorização da carreira docente é recorrentemente referida em diversos documentos, tais como o artigo 67, inciso II, (BRASIL, 1996) no eixo *valorização dos profissionais da educação*, onde se prevê a licença remunerada para os docentes em formação, bem como essa mesma proposição figura entre os objetivos que regulamentam a criação da Política Nacional de Formação, tal como expressa o artigo V “*promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada* que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira” (BRASIL, 2009a, grifo nosso).

Nesses documentos é perceptível a ausência de uma reflexão sobre outros condicionantes que incidem diretamente sobre a valorização da carreira do magistério, dentre estes: a implementação do piso salarial nacional, a melhoria das condições de trabalho e de acesso à progressão funcional e demais fatores subjacentes. Entretanto, a Resolução 2/2015 parece desejar incorporar grande parte desses elementos no seguinte enunciado: “a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2015, p. 9). Há que se destacar que, no capítulo VII, os enunciados informam sobre as diretrizes para a construção de planos de carreira e salário, sem mencionar quais são as condições ‘dignas’ para o exercício da docência.

Conceber os discursos como práticas descontínuas (FOUCAULT, 2012a) permite percebê-los em seus cruzamentos, exclusões, bem como os aspectos que são, sumariamente, ignorados. Ora, se a vontade de verdade que sustenta o discurso sobre a formação continuada a concebe como uma prática que constitui a noção de valorização profissional e, na medida em que um discurso obedece às condições de possibilidade históricas que permitem a sua emergência e manutenção (FOUCAULT, 2012a), é possível perceber os efeitos que uma enunciação nesses contornos poderia produzir em uma sociedade neoliberal.

A necessidade de uma ‘atualização’ dos docentes para o exercício do magistério também é mencionada, o que denota a concepção de que os professores estão ‘desatualizados’. Outrossim, o Parecer do CNE/CP n. 9/2001, que materializa as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, enuncia um discurso que reafirma a relevância da formação continuada como imperativa para o exercício da docência alicerçada pelo argumento de que a formação inicial é deficitária, ‘tradicional’ e pouco adequada para os desafios da atualidade:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas [...] destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p. 4).

Um dos efeitos de poder, contidos nesse ‘ato de verdade’, prescreve e reforça a necessidade de uma educação permanente, pois, como ‘empresário de si mesmo’, o professor precisa estar sempre vinculado a processos formativos, em face do discurso que reforça a renovação e a atualização permanente. Esse aspecto é salientado em um dos trechos das Diretrizes:

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001, p. 33).

Desse modo, produz-se a invenção da necessidade de formação continuada, balizada pela relevância de uma atualização permanente e contínua e pelo discurso da renovação, ancorada pela noção de *deficit* pedagógico que alude ao princípio da formação humana com propósito

corretivo, herdado da Grécia Antiga (100 a.C. a 146 a.C.), tal como salienta Carvalho (2014):

Representa afirmar que ainda prepondera na educação, ou seja, concretamente na prática e dinâmica de quem conduz alguém para determinada formação – relação educando-educador – a dimensão do *déficit pedagógico*. Parece-me que foram assentados no Ocidente os princípios da prática voltada para a formação-correção, tal como herdamos dos gregos, mas com a ressalva de que o preponderante foi a presença do *mestre* representando a figura do competente para avaliar os domínios a serem julgados mais apropriados e convenientes para a formação de outrem. Não é só, porém: a dimensão da formação, neste caso, passou a supor a incompletude total do sujeito a ser formado. O *déficit pedagógico*, assim, além de formar e corrigir, recai na esfera da formação que nunca termina: a formação continuada, tal qual se vê anunciada, é apenas um sintoma e marca dessa herança ocidental. [...] Poderia destacar que a constituição de sujeitos relacionados com este tipo de formação, doravante, subsume-se totalmente às engrenagens de condução ativa sobre os conduzidos passivamente (CARVALHO, 2014, p. 60-61).

Na medida em que o discurso deve ser concebido como um acontecimento discursivo, guardando relações com outros acontecimentos e possuindo funções específicas e estratégicas que atuam em um dado sistema político ou sistema de poder (FOUCAULT, 2012c), é possível apreender que a função do discurso que propõe a necessidade e a relevância dos processos formativos objetiva formar um consenso que estabeleça a manutenção do governo pela via da formação³¹.

³¹ Concorre para o assento dessa perspectiva a produção de um conjunto de saberes constituídos por meio do desenvolvimento de pesquisas, que tomam como território a educação, assim como a própria emergência das ciências da educação ou, como sugere Carvalho (2014, p. 62), de um “tipo de homopedagogismo” que justifica um poder. Desse modo se vê uma multiplicação de discursos sobre a formação, produzidos por distintos mecanismos, operando em várias instituições.

A emergência desse novo elemento na governamentalidade estaria promovendo uma mudança de ênfase nos processos formativos, ancorada pelo discurso da atualização permanente, conforme indicam as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica que, além de expressarem a necessidade de uma revisão radical da formação para a docência, prescrevem uma “disposição para atualização constante” (BRASIL, 2001, p. 10). Essa disposição, que se pretende inculcar e consolidar, produz efeitos sobre a subjetividade dos docentes, conforme assinala Avelino (2011, p. 36), pois constroem o real por meio de “articulações obscuras entre o poder político e a verdade”.

Outro elemento de verdade se inscreve na possibilidade de uso de diferentes formatos e modalidades formativas. Alterada pela Lei n. 12.056/2009, no artigo 62, parágrafos 1º e 2º, a LDBEN prevê a promoção da formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério, facultando o uso de recursos e tecnologias da educação a distância, por meio de um regime de colaboração entre os entes federados. Essa medida destoa do que a Lei n. 11.502/2007 preconizava, na medida em que indicava a preferência quanto ao uso de recursos e tecnologias da educação a distância para a formação continuada dos professores. Esse é um deslocamento importante que, conforme indica Saraiva e Veiga-Neto (2009, p.197), promove a produção de novas subjetividades, bem como “a cooperação entre cérebros à distância”, demandando um acervo de novos comportamentos e valores, próprios do noopoder³².

A transformação em torno das modalidades destinadas à formação continuada é permeada pelas relações de poder que “são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável” (FOUCAULT, 2012c, p. 227). Como efeitos dessa nova normatividade apreende-se o discurso da flexibilidade, sob a égide do trabalho imaterial, operando como um deslocamento da noção de trabalho, nos moldes do capitalismo industrial, na medida em que

já não interessa uma moldagem definitiva do corpo.
É preciso, antes de tudo, um cérebro flexível,

³² Saraiva e Veiga-Neto (2009), ancorados em Lazzarato (2006), descrevem o “noopoder” como uma nova forma de poder, característica da noção de sociedade de controle, desenvolvida por Foucault, em sua análise das transformações sociais que podem ser observadas no final do século XIX. O noopoder atua na modelagem dos cérebros, objetivando atingir a alma dos sujeitos, por meio do uso da memória e da atenção.

readaptável às condições cambiantes. E não apenas flexível, mas também articulado, composto de segmentos interligados, nos quais se possa não apenas encaixar novos módulos e abandonar antigos, mas também, que possam ser articulados com outros cérebros (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p. 194).

Nessa perspectiva, a formação continuada ganha novos contornos com adoção das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como suportes. Essa transformação também mobiliza outros processos formativos, uma vez que os professores precisam ser instrumentalizados para a utilização dessas ferramentas.

O fomento à formação continuada se expressa pelo uso dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em ofertas de cursos desenvolvidos em polos presenciais do sistema UAB com base no número de alunos matriculados coletados pelo censo da educação superior, via base de monitoramento da CAPES, prevista pela Lei n. 12.695/2012.

O Decreto n. 6.755/2009 cria a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que tem, por objetivo, a organização da formação inicial e continuada de professores para atuar na educação básica das redes públicas de ensino em regime de colaboração entre os entes federados. Para o alcance desse objetivo, é prevista a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente que subsidiarão a elaboração de planos estratégicos que definirão as ações e necessidades formativas de cada estado e promoverão um diagnóstico baseado nos dados constantes no censo escolar da educação básica.

É possível observar que o uso de dados coletados, por meio de censos escolares e demais bases de dados, produz um saber que sustenta essa nova governamentalidade, indicando uma transformação dos instrumentos de controle que tomam índices e metas como indicadores de qualidade: “O cronômetro é substituído pelos indicadores e a visibilidade se desloca do corpo para o cumprimento das metas. Desqualificação da vigilância sobre o corpo, ênfase no controle sobre as almas” (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p. 192). Desse modo opera-se um deslocamento entre a vigilância que atua sobre o corpo em direção a um controle sobre as almas.

Cabe ressaltar que a produção de indicadores que objetivam o monitoramento das ações é um modelo advindo do campo empresarial em que a quantificação dos resultados se sobrepõe a análise qualitativa dos

mesmos. Outro aspecto a ser destacado reside na adoção de múltiplos critérios avaliativos em que a vigilância se exerce por meio do cumprimento das metas. Em outras palavras, “trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as formas ‘empresa’ [...] no interior do corpo social que se constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal” (FOUCAULT, 2008a, p. 203).

Nessa perspectiva, fabrica-se um modo de conhecer, um saber específico, atrelado à arte de governar:

um saber concreto, preciso e medido reportando-se à potência do Estado. A arte de governar, característica da razão de Estado, está intimamente ligada ao desenvolvimento do que se chamou *estatística* ou *aritmética política* [...] Um tal conhecimento era indispensável ao bom governo. [...] É um governo cujo objetivo é aumentar essa potência em um quadro extensivo e competitivo (FOUCAULT, 2012c, p. 369, grifos do autor).

Na redação do Decreto 6.755/2009 constam como princípios: (a) a formação para todas as etapas da educação básica; (b) os regimes de colaboração necessários à consecução dos objetivos; (c) a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação presenciais e a distância; (d) a articulação entre teoria e prática, bem como do ensino, pesquisa e extensão; (e) o reconhecimento das instituições de ensino básico como um *locus* formativo; (f) a estruturação de projetos formativos que reflitam as especificidades da função docente garantindo uma base teórica e interdisciplinar.

Dentre estes princípios, alguns incisos referem medidas expressas no que tange à estruturação da formação continuada:

IX - a *equidade no acesso à formação inicial e continuada*, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a *articulação entre formação inicial e formação continuada*, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a *formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente* (BRASIL, 2009a, grifo nosso).

As prescrições sobre a oferta e a realização de cursos de formação continuada devem guardar congruências com a formação inicial dos professores, bem como com os saberes que organizam as ações, encontram-se articulados, constituindo um ‘regime de práticas’ a fim de torná-las consensuais. A análise desses regimes, objetiva perceber

as programações de conduta que têm, ao mesmo tempo, efeitos de prescrição em relação ao que se deve fazer (efeitos de ‘jurisdição’) e efeitos de codificação em relação ao que se deve saber (efeitos de ‘veridicidade’) (FOUCAULT, 2012c, p. 331)

Ou seja, a estruturação de percursos formativos se inscreve na noção de poder-saber que objetiva conduzir as ações docentes como convém e de acordo com os objetivos que as políticas educacionais desejam alcançar, por meio do consenso. Os percursos formativos contemplam efeitos de prescrição e efeitos de codificação que regulam o planejamento e desenvolvimento das ações formativas nas etapas inicial e continuada. Há que se destacar que os percursos formativos devem guardar coerência com

os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia (BRASIL, 2009a).

A articulação entre os processos avaliativos, os programas e os currículos da educação básica operam como os diferentes elementos que atuam no interior de um mecanismo geral de poder. É perceptível que se experimenta um crescimento da regulação e do controle, não somente pela via legislativa, como também pelas articulações presentes em outros dispositivos, tais como os programas de incentivo à projetos educacionais, à circulação de livros e materiais didático-pedagógicos, o fomento e as distintas modalidades de financiamento educacional, a participação da sociedade civil no controle e na fiscalização das ações pedagógicas. Cabe ressaltar que estes são diferentes mecanismos de poder que atuam sobre os processos de escolarização e da formação de

professores, objetivando regular e disciplinar as ações e os percursos, conforme elucida Popkewitz (1997).

O conjunto de acontecimentos discursivos sobre a formação continuada produz um saber que legitima a produção de uma aparente dicotomia entre teoria e prática, em que se propõe uma articulação mais estreita entre essas duas dimensões, conforme detalha a alteração da LDBEN proposta pela Lei n. 12.014/2009, o Decreto n. 6.755/2009 e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP 9/2001):

I – a presença de *sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais* de suas competências de trabalho; [...] II – a *associação entre teorias e práticas*, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

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 (BRASIL, 2009a, grifo nosso).

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em *dois pólos isolados entre si*: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. *Existe uma visão aplicacionista das teorias*. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. *Neste caso, há uma visão ativista da prática*. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (BRASIL, 2001, p. 22-23, grifo nosso).

Esse saber encontra assento em duas concepções de formação que guardam distinções conceituais e metodológicas, quais sejam: a da chamada racionalidade técnica e a dos saberes da prática. O recorte operado por meio destes ‘territórios de saber’ é uma estratégia de poder que visa a enquadrar os mecanismos de poder ao conjunto de discursos científicos, estabelecendo as regras a serem obedecidas e o tipo de coação a que seremos submetidos, de um discurso a outro (FOUCAULT, 2012c). Em outras palavras, trata-se de desenvolver as estratégias de poder a partir dos discursos científicos, constituídos como verdades³³.

³³ A noção de racionalidade técnica, de acordo com Santos (1991), se configura como um desdobramento do positivismo assentado na ideia de que o progresso humano seria um reflexo do desenvolvimento da ciência. No contexto da educação brasileira esse processo emerge na segunda metade da década de 1950 com o deslocamento de uma economia essencialmente agrária para uma nova configuração, pautada em um modelo industrial de desenvolvimento. De acordo com Mendes e Romanowski (2006) o processo de industrialização da economia brasileira fomentou a necessidade de um redesenho da política educacional tendo em vista a profissionalização do trabalhador com desdobramentos na formação para a docência. Para o atendimento dessa demanda, as tendências pedagógicas privilegiaram, de um lado, a razão formal, de outro, a lógica tecnicista, imprimindo a distinção entre o pensamento e a ação. Nessa esteira, a formação de professores circunscreve a prática profissional à aplicação de um conhecimento teórico, produzido academicamente por meio da pesquisa científica, visando à solução de problemas cotidianos. Desse modo, a existência de uma ciência aplicada é condição *sine qua non* possibilitando a análise, diagnóstico e solução de um dado problema. A relevância dos saberes docentes e a constituição de uma nova relação com o saber, por meio do ensino, são discursividades em torno da formação continuada de professores que encontram congruência em diversas teorizações. Charlot (2005) apresenta uma crítica aos conhecimentos universitários como único substrato da formação de professores. Seus argumentos buscam estabelecer uma nova relação com o saber na articulação entre as competências para ensinar - que podem variar em conteúdo e natureza, a depender do modelo formativo e do momento histórico em que se situam - e os saberes a serem ensinados. A materialidade desse discurso detém convergências com a noção de saberes docentes desenvolvidas por Tardif (2012) em alguma medida. Para este autor, uma característica específica desse tipo de saber é a pluralidade dos saberes que o constituem. Esse aspecto pode ser definido por um conjunto que congrega: os saberes da formação profissional, que derivam da formação inicial e continuada; os saberes disciplinares, que são aqueles definidos institucionalmente pelas universidades e demais instâncias formadoras; os saberes experienciais, produtos do exercício profissional, bem como os curriculares (TARDIF, 2012). Os saberes provenientes da experiência

A articulação que se pretende operar entre teoria e prática, tal como expressam os documentos, parece apontar a primazia dos saberes da prática em detrimento dos saberes teóricos, com uma mudança de ênfases que objetiva redefinir os contornos da formação inicial, e, especialmente, a formação continuada. Cabe ressaltar que, para Foucault (2012b) a teoria é concebida como prática, na medida em que esta opera na produção do que entendemos como real, tendo em vista que os objetos são constituídos ao serem descritos, inscrevendo um conjunto de possibilidades que permitem vê-los e traduzi-los.

Tal discurso objetiva garantir que os percursos formativos sejam, prioritariamente, desenvolvidos em instituições de ensino públicas, conforme indica o Decreto que institui a Política Nacional de Formação:

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério (BRASIL, 2009a, grifo nosso).

O discurso da qualidade, associado aos percursos formativos desenvolvidos em instituições de ensino públicas, legítima e justifica o desenvolvimento de ações que tomam a esfera pública como *locus* prioritário, constituindo uma das estratégias de poder associadas à manutenção de formação continuada, presencial ou a distância, mantidas pelo poder público.

Os limites que determinam as fronteiras do que se governamentalizaria, a partir do Estado, são táticas de governo que definem o que deve ou não ser público, de propriedade estatal ou privada (FOUCAULT, 2012c) a partir dos interesses, por meio do que o autor denomina como “racionalidade da prática governamental”. Desse modo,

profissional constituem o fundamento da competência profissional docente e balizam, de um lado, o grau de relevância dos saberes adquiridos na formação inicial e continuada, e de outro, as reformas educacionais que propõem transformações nos programas e metodologias de ensino.

a indicação de que a formação seja, prioritariamente, desenvolvida e ampliada pela esfera pública denota, de um lado, o interesse do Estado pela governamentalidade da formação continuada com efeitos sobre a sua oferta e formato/modalidade e, de outro, uma tática de sobrevivência do próprio Estado enquanto instância.

O limite de competência do governo será definido pelas fronteiras da utilidade de uma intervenção governamental. [...] O utilitarismo é uma tecnologia do governo, assim como o direito público era, na época da razão de Estado, a forma de reflexão ou, se quiserem, a tecnologia jurídica com a qual se procurava limitar a linha de tendência indefinida da razão de Estado (FOUCAULT, 2008a, p. 55-56).

Considerando a formação continuada como um campo estratégico de poder-saber, produz-se uma verdade que inscreve a formação continuada como um imperativo para o exercício da docência, operando como uma das estratégias de poder mais enunciadas nos documentos da política de formação docente.

A criação do recente Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) exemplifica a produção de um instrumento da governamentalidade sobre todas as ações pedagógicas voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, objetivando a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. A análise do documento que institui a sua criação, Portaria 867/2012, permite identificar a formação continuada como uma expressiva aposta política, especialmente no que tange à capilaridade das ações que pretendem dar suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores, materializadas por meio de estudos com orientadores e adoção de materiais para leitura que subsidiam a realização de tarefas.

Embora esteja ciente de que inexiste uma instância suprema que esteja encarregada dessa produção (FOUCAULT, 2012c), os documentos que sustentam as políticas educacionais, amparados por dados de pesquisa e discursos científicos constituem-se como uma das matrizes de fabricação de verdades. Nessa perspectiva, a ciência se inscreve como um dos mecanismos disciplinares mais legítimos da modernidade³⁴.

³⁴ Tendo em conta a polissemia do termo remeto ao sentido dado por Foucault, inspirado em Kant, que a modernidade poderia ser traduzida em uma atitude, emanada por um sujeito, que após fazer um diagnóstico do seu momento histórico

Para Foucault (2012c), no século XX, a produção de efeitos de verdade é constante. Os distintos mecanismos de poder que tornam possíveis essa fabricação de verdades, por sua vez, contêm efeitos de poder que nos enlaçam, por meio de relações verdade/poder/saber, notadamente por meio de distintos acontecimentos discursivos no campo da agenda educacional. Parte-se do pressuposto de que é necessário renunciar aos enunciados que pretendem formular verdades sobre um sujeito universal, haja vista que “tais verdades mormente não passam de um jogo de regras entre saberes, ou do jogo entre práticas coercitivas, ou ainda o jogo constituído a partir de práticas de si de uma cultura” (CANDIOTTO, 2013) que objetivam a produção de uma subjetividade específica.

Com base na análise dos distintos documentos é possível perceber que se produzem acontecimentos discursivos em torno da formação continuada e que estes apresentam regularidades discursivas associadas, especialmente no que tange à vinculação do desenvolvimento de práticas formativas, às melhorias que a educação pública merece experimentar, responsabilizando diretamente o docente por essa transformação. A noção de regularidade enunciativa está vinculada às contingências históricas que permitem que um determinado conjunto de textos seja compreendido como um discurso (MAINGUENEAU, 2008). Na medida em que os textos da amostra fazem referência a um conjunto de processos que estão inscritos historicamente é possível observar que eles adquirem a feição de um discurso sobre a formação continuada.

É mister analisar os enunciados presentes nas diretrizes municipais para a formação continuada operada pela SME do município de Florianópolis, de modo a apreender como esse discurso se espraia nas proposições e como ‘fabrica’ um sujeito professor da RME.

2.1.2 Diretrizes da política de formação continuada em Florianópolis (SC)

Inicialmente importa situar que a SME dispõe de apenas um documento oficial, a Portaria 031/10, no sentido de orientar as ações formativas desenvolvidas no âmbito da RME. Desse modo, igualmente, são eleitas para análise as propostas curriculares, publicadas no recorte temporal da pesquisa, na medida em que fazem menção à formação

percebe as condições de possibilidade de exercer a sua autonomia diante das pressões com as quais se depara ao longo da vida, conforme detalha Branco (1997).

continuada, em alguma medida. Com esse intuito, selecionei apenas os excertos que contemplassem a palavra-chave ‘formação continuada’³⁵.

2.1.2.1 Discursos sobre a formação na gestão *Capital da Gente* (1996-2004)

No ano de 2000 são lançados dois cadernos, *O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental* e *Classes de Aceleração: A Cidadania numa nova práxis educativa*. No ano de 2004 é lançado o material *Escola Aberta às diferenças – Consolidando o Movimento de Reorganização Didática*. Esses documentos são propostos na gestão da prefeita Angela Regina Heinzen Amin Helou (1996-2004).

Já na introdução do documento *O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental*, de autoria de Vânio Cesar Seemann, emerge a noção de que a formação deve superar “as *mazelas* decorrentes do próprio processo de formação” (FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 13, grifo nosso) pelo exercício permanente da pesquisa, estudo e leitura³⁶. Tal afirmação assume que a formação continuada é responsável por superar as limitações decorrentes de uma formação precária e que não corresponde ao que se espera de um docente da RME.

No primeiro capítulo, intitulado com o mesmo nome do caderno e escrito pelo mesmo autor, “a capacitação e a qualificação dos profissionais” (FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 17) é mencionada como uma das cinco ações prioritárias da Divisão de Ensino Fundamental. Expõe que existem duas atribuições da Divisão, sendo uma destas a “Capacitação permanente a todos os profissionais que atuam no Ensino Fundamental” ((FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 17).

O acesso e a permanência dos alunos que integram a RME, segundo esse documento, igualmente se daria por meio da “Execução do programa permanente de capacitação dos professores” (FLORIANÓPOLIS, 2000a, p. 20), aspecto que integra um conjunto de catorze ações.

O vínculo inteligível que articula esses enunciados se situa na manutenção dos percursos formativos e na concepção de uma formação

³⁵ Desse modo, vários capítulos e subtítulos não foram selecionados para a análise, uma vez que não mencionavam a formação continuada sequer uma vez.

³⁶ Chefe da então denominada Divisão de Ensino Fundamental, na gestão ‘Capital da Gente’. Atualmente denominada Diretoria de Ensino Fundamental.

que garanta a qualidade de ensino por meio da qualificação profissional. Desse modo, a formação continuada emerge como um fio condutor para novas práticas pedagógicas.

Na sequência dos capítulos do documento são apresentados diversos trabalhos pedagógicos realizados por professores, que são, também, autores dos textos. Percebe-se a menção recorrente às ‘capacitações’, na medida em que congregam momentos de escrita e relatos sobre o trabalho pedagógico realizado.

O caderno *Classes de Aceleração: A Cidadania numa nova práxis educativa* preserva a mesma redação presente no documento anteriormente referido, quando cita novamente as ações prioritárias, a cargo da Divisão de Ensino Fundamental. Inclusive não existem referências no texto que possam atribuir a originalidade de um em detrimento da citação em outro.

Ao longo de todo o Caderno chama atenção o uso do termo ‘capacitação’. Marin (1995), com base em Ferreira (s/d), faz uma interessante reflexão a esse respeito. Marin (1995, p. 17) pontua que o uso do termo capacitação evoca dois conjuntos de enunciados, quais sejam: “tornar capaz, habilitar, por outro lado, e, por outro lado, convencer, persuadir”. Segundo a autora, o primeiro conjunto apresenta congruência com a noção de formação continuada, por romper com uma concepção inatista vinculada aos processos educativos. O segundo conjunto de enunciados se torna problemático, já que o convencimento e a persuasão não pressupõem uma atitude crítica por parte dos educadores.

No material *Escola aberta às diferenças – Consolidando o Movimento de Reorganização Didática* percebe-se uma primeira menção ao termo ‘formação continuada’, em que se propõe que a gestão escolar seja democrática, no sentido de prever a realização de cursos no formato descentralizado, bem como se prioriza a escola como *locus* de formação (FLORIANÓPOLIS, 2004). No que tange ao uso do termo ‘formação continuada’, Marin (1995) cita o estudo de Chantraine-Demailly (1992, p. 18) ao demarcar que essa concepção articula duas categorias de ação, formais e informais, que objetivam “a transmissão de saberes e de saber-fazer” que comportam a noção de atividades intencionalmente propostas que objetivam a mudança.

O texto faz referência ao Centro de Apoio Pedagógico como outra instância promotora de cursos de formação, voltados à comunidade escolar, no sentido de promover o atendimento às pessoas com deficiência visual. O capítulo *Cabe ao Educador* congrega um conjunto de princípios dentre os quais atribui-se ao professor a responsabilidade por “Buscar voltar a sua formação continuada para a superação das dificuldades

cotidianas” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 33). No capítulo que trata sobre o plano de ações visando orientar o Atendimento Educacional Especializado, o primeiro eixo intitula-se Formação dos Profissionais e Demais Envolvidos. O texto prioriza os estudos e debates como metodologias para a formação continuada e prevê a participação, não somente dos profissionais da educação, mas também dos demais membros da comunidade escolar, “educandos, educadores, pais, colegas de turma e comunidades locais” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 46), nos percursos formativos.

Esse elemento apresenta um novo público-alvo da formação, uma vez que a consolidação de uma educação inclusiva se dá por meio de práticas discursivas que objetivam mediar práticas sociais em diferentes contextos: familiar, comunitário, escolar, profissional.

2.1.2.2 Discursos sobre a formação na gestão *As pessoas em primeiro lugar* (2005-2012)

No ano de 2008, na gestão do prefeito Dário Elias Berger (2005-2012) foi lançada a Proposta Curricular – Rede Municipal de Ensino Florianópolis, em vigência na atualidade.

Na introdução dessa Proposta, no subtítulo Nesta caminhada, Pedro Rodrigues da Silva e Rosane Immig referem que a formação continuada, no período 2006-2008, objetivou consolidar o “Movimento de Ressignificação Curricular” adequando a RME para atender às disposições da Lei 11.114/2005 que trata da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos³⁷.

O projeto intitulado Qualificação dos Profissionais da Educação também é referido. Seu principal objetivo é promover a “discussão e reelaboração de referenciais curriculares para a Rede Municipal de Ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 11). O texto faz uma descrição das atividades realizadas com os docentes, a fim de construir uma versão preliminar do documento, e conclui que “a formação e a discussão pela qualidade do ensino têm que ser permanentes” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 13).

No subtítulo Compreensões Fundamentais, a formação continuada é o primeiro eixo de um conjunto de “ações, programas e projetos de forma a qualificar a educação realizada pela escola municipal” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 20), a cargo da Diretoria de Ensino

³⁷ Diretor da Diretoria de Ensino Fundamental e Coordenadora de articulação pedagógica, respectivamente.

Fundamental. Os autores destacam que a formação continuada é um dos aspectos que contribui para a qualificação dos processos educacionais, pois permite “reflexões, impulsiona práticas pedagógicas diversas, avalia processos e reafirma princípios” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 20-21).

No texto da Proposta são descritos os formatos, centralizado e descentralizado, nos quais a formação continuada é desenvolvida. No formato centralizado, os cursos são desenvolvidos no Centro de Formação Continuada. Os descentralizados ocorrem nas próprias unidades educativas, desde que devidamente autorizados pelos departamentos responsáveis.

Os objetivos da formação continuada no formato centralizado buscam

implementar ações que promovam aprendizagem significativa a todos(as) alunos(as) por meio de uma ação e prática pedagógica que atenda os pressupostos nos quais se pauta o projeto da escola. Propõe-se a auxiliar na superação das limitações verificadas no âmbito da formação inicial, atendendo as demandas em relação à prática pedagógica da sala de aula e de projetos educativos. [...] Tem, também, por objetivo a valorização do profissional através do aperfeiçoamento em serviço, onde o foco é instrumentalizá-lo com técnicas, metodologias e conhecimentos de modo a transformar os conceitos/conteúdos do ensino em atividades significativas de aprendizagem para todos(as) (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 21).

O formato descentralizado de oferta é apresentado, nesse documento, como uma forma de atender a demanda de cada unidade educativa. Os cursos podem ser organizados desde que respeitem “o tempo letivo previsto na legislação vigente” devendo, a formação, ser “acompanhada pelo Departamento através da assessoria técnica e pedagógica” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 21). O controle sobre as ações é o motor necessário ao exercício da liberdade, conforme pontua Foucault (2008a, p. 92), sendo o contrário à forma como o panoptismo o referencia, na medida em que o qualifica como “o contrapeso necessário à liberdade”.

Nas Considerações reafirma-se o compromisso da oferta de formação continuada, de maneira sistemática, voltada a todos os profissionais da educação vinculados à RME. Esse aspecto é salientado em vários trechos do documento, o que denota uma preocupação em

referenciar os cursos de formação como um dos aspectos mais relevantes da gestão.

No documento, cada área de conhecimento trata das suas especificidades, no que tange a promoção de reflexões, mobilizadas pela formação continuada e os conceitos, experiências e relatos sobre a prática pedagógica que advém desses percursos. Os autores, educadores e consultores da RME se intitulam como integrantes de um grupo responsável pela sistematização das discussões efetuadas por todos os educadores nos momentos de formação. Ao longo de todo o documento percebi que a formação continuada contempla momentos de reflexão, discussão e reelaboração de práticas e concepções sobre o fazer pedagógico.

O capítulo Artes, escrito por cinco professores da RME de Florianópolis³⁸, contém reflexões sobre os percursos formativos:

O desafio de administrar a própria formação e ao mesmo tempo, a falta de investimentos na formação continuada de professores, dificulta a apropriação das inovações produzidas na academia, pelas redes de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 99).

O capítulo História, elaborado de forma coletiva pelos professores e sistematizado por duas professoras da área de História³⁹, faz referência à necessidade de garantir a qualidade dos processos formativos desenvolvidos pela RME e a organização de um grupo de estudos, objetivando discutir os conceitos referentes ao ensino de História “tendo como referência a nossa prática de sala de aula” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 196).

Em 3 de maio de 2010 entra em vigor a Portaria 031/10 que objetiva regulamentar as diretrizes para o desenvolvimento das ações formativas voltadas para os profissionais da educação que atuam no âmbito da SME de Florianópolis.

No artigo primeiro, parágrafo I, essa Portaria indica que a formação permanente objetiva promover a valorização dos profissionais

³⁸ Gilberto André Borges, Maria Cristina da Rosa, Sandra Meyer Nunes, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e Waleska Regina Becker Coelho de Franceschi são professores da RME de Florianópolis e autores do capítulo ‘Artes’ da proposta curricular.

³⁹ Joseane Zimmermann Vidal e Karen Christine Réchia.

da educação e a (re)orientação das ações educativas. Já no artigo segundo, deixa-se claro a concepção que embasa a utilização do termo ‘formação permanente’, qual seja “todo processo que possibilita a construção e a ressignificação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades referentes às inovações científicas, técnicas e pedagógicas” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 1), podendo ser desenvolvida presencialmente, semi-presencialmente ou a distância.

Nessa Portaria, a formação centralizada visa socializar os conceitos e propostas educativas por meio de cursos articulados e planejados pela SME. O documento explicita que as ações que caracterizam a modalidade de formação descentralizada devem guardar articulação com as diretrizes e metas da SME e precisam estar vinculadas às unidades educativas por meio da construção de seus projetos político-pedagógicos. Para a execução das ações formativas nas unidades educativas é necessária a elaboração de um projeto que precisa ser aprovado pelas diretorias/departamentos de educação respectivos (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos), com até quinze dias úteis antes do início do curso. Após emissão do parecer, se favorável, o respectivo departamento encaminhará à Gerência de Formação que, por sua vez, elaborará um novo parecer. A portaria explicita que os cursos de formação descentralizados carecem de acompanhamento e avaliação pelos assessores de cada departamento.

2.2 DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO E O GOVERNAMENTO DOS INTERESSES EM UMA SOCIEDADE NEOLIBERAL

A análise desse conjunto de enunciados que regulamentam a política nacional de formação e as ações no âmbito da SME de Florianópolis permitiu perceber as regularidades entre os discursos presentes nas legislações e sua apreensão pelos documentos formulados, no âmbito municipal, pelo conjunto de educadores da RME. Embora guardem pequenas distinções de forma, cada conjunto de enunciados está destinado a “construir redes de sentido que especifiquem uma relação global com o mundo através de um conjunto de temas que devem integrar, a articular elementos que dizem respeito às regiões mais diversas” (MAINGUENEAU, 2008, p. 29), sendo possível apreender que a formação continuada docente apresenta articulações com outros formatos de capacitação para o trabalho e que o docente é qualificado como um trabalhador que necessita de formação permanente, assim como qualquer outro profissional técnico.

A relevância de analisar os elementos do que integraria a chamada governamentalidade se inscreve no que Gross (2010, p. 475) destaca, ao tratar de como Foucault define a constituição do sujeito na conferência de 1981, que antecede o curso “A Hermenêutica do Sujeito”, “o indivíduo-sujeito emerge tão somente no cruzamento entre uma técnica de dominação e uma técnica de si. Ele é a dobra dos processos de subjetivação sobre os processos de sujeição”. Desse modo, integram-se os processos de condução de condutas com o governo sobre si mesmo e sobre os outros.

A incorporação, por parte da RME, de terminologias presentes nos textos que regulamentam as políticas de formação em vigência no Brasil, está estruturada sob uma base em que as práticas discursivas perpassam por um regime de veridicção. Haja vista que a ‘relação direito/verdade’ encontra primazia no discurso, estabelecendo quais enunciados podem ser qualificados como verdadeiros ou falsos (FOUCAULT, 2008a), os textos apresentam-se repletos de referenciais que tomam por base a análise de indicadores, o cumprimento de metas e resultados de pesquisas que preservam a estrutura dos discursos científicos, a fim de estabelecê-los como ‘verdadeiros’. Nessa perspectiva, não se identificam cisões ou discordâncias entre os discursos presentes nos documentos, apenas regularidades marcadas por um “jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação” (FOUCAULT, 2012a, p. 66), uma vez que a produção de discursos encontra-se integrada em uma mesma mecânica de poder que define “condições de aparição, de crescimento, de variação” (FOUCAULT, 2012a, p. 57) discursiva. É possível admitir que exista, aparentemente, certa relação de “dissimetria radical entre os protagonistas do espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 2008, 39), quais sejam, o discurso ‘primeiro’, aqui referido como o discurso da política nacional de formação, e o discurso ‘segundo’, aquele que se estabelece pelos enunciados da política de formação continuada operada pela SME. Segundo Maingueneau (2008, p. 39):

O discurso primeiro não permite a constituição de discursos segundos sem ser por eles ameaçado em seus próprios fundamentos. Se, como pensamos, os fundamentos semânticos de tais formações discursivas obedecem a muitas restrições e são pouco variados, as transformações interdiscursivas globais que se podem aplicar a eles para constituir novos fundamentos não o são menos (MAINGUENEAU, 2008, p. 39).

Nessa perspectiva, é possível inferir que o discurso, produzido na esfera municipal, é construído no interior do mesmo espaço discursivo em que se produziu o discurso da formação continuada, operada em âmbito nacional, sendo “compreensível que o discurso segundo remeta no todo ou em parte ao Outro através do qual ele mesmo se constituiu” (MAINGUENEAU, 2008, p. 39). Cabe pontuar que o Outro do discurso remete à formulação de que, em um mesmo discurso, coexistem duas figuras simbólicas: o Mesmo do discurso e seu Outro. A tese de que o discurso é constituído por uma heterogeneidade enunciativa configura-se como o fundamento de uma discursividade, referindo uma polifonia, inscrita em toda fala, ou, em outras palavras, o “descentramento do sujeito de enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 32)⁴⁰. O Outro representaria o interdito de um discurso, o que não pode ser dito ou o não dizível, ou, ainda, o “dizível faltoso” (MAINGUENEAU, 2008, p. 37). Quando se analisa o discurso da formação continuada é possível perceber que a afirmação de sua relevância para o exercício da docência marca o universo dos dizíveis, excluindo, por si mesma, quaisquer outras formulações que a contrariam.

A relevância atribuída aos percursos formativos nos mais distintos contextos, materializadas em práticas discursivas, e circunscrita ao conjunto de práticas governamentais refere a problemática da utilidade e do interesse, que, por sua vez, caracteriza-se como o critério que define os limites do governo. A partir do século XIX esse processo opera como uma autolimitação da razão governamental que define os critérios do que deve ou não ser objeto de governo. Desse modo, o governo, circunscrito a essa nova razão governamental, deve manipular os interesses, individuais e coletivos, atrelados à utilidade social e aos ganhos econômicos, equilibrando-se entre os interesses do mercado e os do poder público (FOUCAULT, 2008a).

⁴⁰ O caráter polifônico da fala, inscrito na relação do Mesmo do discurso com o seu Outro, vincula-se à noção de ‘heterogeneidade constitutiva’ que foi sendo desenvolvida, especialmente, por meio dos estudos que emergem com a chamada “virada linguística”. Os teóricos que integram o “círculo de Bakhtin”, com destaque para o linguista Valentin Voloshinov, o teórico literário Pavel Medvedev e o filósofo Mikhail Bakhtin foram os precursores desse movimento filosófico. As teses elaboradas, a partir desses estudos, descrevem, entre outros aspectos, que o sujeito da fala não é soberano, na medida em que as enunciações são produzidas a partir das formulações que os outros também enunciaram, bem como que o sujeito se constitui na relação com o outro.

A multiplicidade de programas, projetos e ações formativas e de cursos de formação continuada com expressiva capilaridade encontra-se permeada por esse jogo que faz com que os interesses mediem o governo das populações, seus atos, suas práticas e suas palavras. A necessidade de governar um conjunto de “sujeitos de direito sobre os quais se exerce a soberania política” (SENNELART, 2008b, p. 524) organiza a emergência, no século XVIII, da biopolítica que, desde o século XIX, objetiva racionalizar um conjunto de desafios políticos e econômicos no que tange ao problema do governo de fenômenos próprios, a saber: “saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças” (FOUCAULT, 2008a, p. 430). Por um lado, o governo das práticas docentes, por meio da formação continuada, está vinculado a um processo que determina o interesse pelo governo de uma população específica, os docentes, na medida em que interfere na vida de outros sujeitos, os alunos. Por outro lado, está ligado a um processo de concorrência individual e institucional, na medida em que um sujeito ‘mais qualificado’ amplia seu valor no mercado de trabalho, beneficiando as instituições formativas, especialmente privadas, que objetivam atender um público cada vez mais amplo. Nessa perspectiva, o docente torna-se o *Homo oeconomicus*, aquele “da empresa e da produção” (FOUCAULT, 2008a, p. 201) pela instituição da diferenciação de suas competências e pelo valor simbólico que estas adquirem para o exercício do trabalho docente⁴¹.

Formar um sujeito ou um grupo de sujeitos que executa um tipo de trabalho, com fins determinados integra esse novo arranjo da razão governamental pelo fato de poder promover a transformação dos indivíduos e de sua força de trabalho, mais adequada ao jogo da ‘verdade do mercado’. O desafio do neoliberalismo, na atualidade, baseia-se em promover uma permeabilidade entre a arte de governar e a economia de mercado (FOUCAULT, 2008a). Em outras palavras, a formação de competências para o trabalho é uma função estratégica do dispositivo formação continuada, sendo aplicável a uma multiplicidade de trabalhadores a serem ‘educados’.

⁴¹ A multiplicação da forma ‘empresa’ institui os mecanismos de concorrência como princípios reguladores da sociedade, centrada no projeto neoliberal. Este se ocupa em produzir uma “sociedade indexada, não na mercadoria e na uniformidade da mercadoria, mas na multiplicidade e na diferenciação das empresas” (FOUCAULT, 2008a, 204).

A profusão de leis, programas e ações do Estado sobre as práticas formativas produzem a liberdade que se necessita para governar, pois, para Foucault (2008a), é preciso garantir a

liberdade do mercado de trabalho, mas para tanto tem de haver trabalhadores, trabalhadores em abundância, trabalhadores suficientemente competentes e qualificados, trabalhadores que sejam politicamente desarmados para não fazer pressão sobre o mercado de trabalho (FOUCAULT, 2008a, p. 88).

Contudo, a intervenção e a vigilância sobre as práticas docentes, pela via formativa, é uma necessidade própria do neoliberalismo, que “não vai portanto se situar sob o signo do *laissez-faire*, mas, ao contrário, sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente” (FOUCAULT, 2008a, p. 182, grifo do autor). Interferências desse tipo são qualificadas como positivas, pois agem sobre a ‘moldura’ e, em primeiro lugar, sobre a população, por meio da técnica, pela formação e pelo ensino que será proporcionado aos trabalhadores (FOUCAULT, 2008a). Por meio da análise das políticas para a formação, em âmbito nacional e municipal, é possível perceber que ambas preservam essas características, operando mecanismos de controle sobre as ações e práticas de vigilância sobre as condutas docentes. A transformação que se pretende operar nos processos de ensino e de aprendizagem, por essa via, está vinculada ao que Foucault (2008a, p. 203) qualifica como “poder enformador da sociedade” no que tange à adoção de mecanismos de intervenção e controle baseados nos modelos de empresa, mercado e concorrência. O uso de indicadores e metas que buscam definir um padrão de qualidade se integra a essa dinâmica.

Desse modo, a finalidade última da formação continuada, que para um olhar ingênuo, parece completamente desvinculada de uma grade de inteligibilidade não econômica obedece, de fato, à mesma racionalidade. O ‘empresariamento de si mesmo’ mobiliza um novo estilo de conduta, na medida em que o docente passa a ser responsável por buscar a sua própria formação, ainda que se garantam instituições promotoras públicas de formação ‘em serviço’ com essa finalidade. Desse modo, fica claro que, mesmo sem a manutenção dos cursos de formação promovidos pelas esferas públicas, o docente se veria impelido a estar continuamente vinculado a processos formativos.

Esse conjunto de acontecimentos discursivos, como devem ser concebidos os documentos oficiais, segundo Foucault (2012a), guardam regularidades que se traduzem em uma discursividade que coloca o professor como agente e autorresponsável pela sua formação, indicando que a formação permanente é um imperativo para o exercício da docência, bem como sustentada por um regime de verdade que sustenta uma concepção de *deficit* pedagógico permanente e, que, por conseguinte, legitima a reorientação das ações educativas, pela via da formação continuada. Essa dinâmica é a forma “menos onerosa e mais certa” (FOUCAULT, 2008a, p. 341) para demarcar as condutas docentes nessa nova razão governamental, legitimando e consolidando a adoção de instrumentos disciplinares e de autogovernamento sob a égide do mercado e da concorrência nos padrões neoliberais, marcando as condições de possibilidade que materializam esses mecanismos, bem como produzindo uma subjetividade docente.

Por fim, com relação ao que Foucault (2012a) atribui como uma apropriação social do discurso e que está atrelada às instituições que se encarregam da distribuição e do gerenciamento das apropriações de um determinado discurso, a amostra referiu os aparelhos legislativos e os sistemas educativos (universidades, Ministério da Educação, secretarias de educação) atuando como suportes institucionais preferenciais, bem como os principais responsáveis pela difusão do discurso que integra o dispositivo formação continuada, sendo interligados entre si, haja vista não ser possível criar “uma fronteira que delimite seus espaços” (GREGOLIN, 2004, p. 105), garantindo a manutenção de um discurso. Com isto, não estou afirmando que a difusão desse discurso se restringe unicamente à esse conjunto, mas que existem ‘sociedades de discurso’ que objetivam conservar e produzir discursos fazendo-os circular em espaços controlados com o propósito de “estabelecer *formas de apropriação, de segredo e de não-permutabilidade*” (GREGOLIN, 2004, p. 104, grifos da autora). Nessa perspectiva, garantem-se os critérios ou as exigências àqueles a quem será dado o direito de produção, consoante às regras, e de enunciação dos discursos:

Por meio do ritual, definem-se a qualificação, os comportamentos, as circunstâncias que devem possuir os indivíduos que falam, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; assim, ele fixa a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se

dirigem, os limites de seu valor de coerção (GREGOLIN, 2004, p. 104).

Desse modo, embora se identifique a presença de professores como ‘autores’ em grande parte das propostas curriculares municipais, cabe ressaltar que a produção de enunciados escritos obedece ao mesmo conjunto de regras de produção dos enunciados escritos que integram os documentos oficiais. Contudo, existem dissimetrias hierárquicas que posicionam distintamente os sujeitos enunciadore/produtores não cabendo, portanto, representá-los da mesma maneira. A representação diferenciada dos sujeitos com relação à um grupo social ou instituições impacta a produção de textos e explica porque existem distinções que marcam a citação ou apagamento da autoria de um texto. No caso das propostas curriculares, os autores são citados textualmente, entretanto, se dissimula ou se apaga a autoria no caso dos documentos oficiais. Conforme aponta Gregolin (2008), citando um excerto de Foucault, essa distinção marca o lugar do gênero do discurso:

A marca ou falta da indicação “autor” estão ligadas ao gênero do discurso, já que um nome de autoria caracteriza um certo modo de ser do discurso, indica que ele não é cotidiano, indiferente, flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas “que se trata de um discurso que deve ser recebido de uma certa maneira e que deve, em uma cultura, receber um certo estatuto” (GREGOLIN, 2008, p. 103).

Essas características imprimem aos textos produções de sentido distintos, em que se deseja marcar um ‘modo de ser discursivo’, objetivando operar sua permanência, circulação, apropriação, estatuto e relevância de forma diferenciada. A análise da autoria de um texto permite apreender as relações que os textos estabelecem com seus sujeitos produtores e significa conceber o sujeito da escrita como uma invenção do próprio discurso, sendo inscrito “na materialidade do texto, na maneira como ele aponta para seu autor” (GREGOLIN, 2008, p. 102) o que não é, de nenhuma forma, a referência explícita a um sujeito enquanto indivíduo. Nessa perspectiva, corrobora com a ideia a tese de Foucault (2012a) de que, como regra para a produção de escritos na contemporaneidade, o sujeito da escrita está em vias de desaparecer:

Pode-se dizer, inicialmente, que a escrita de hoje se libertou do tema da expressão: ela se basta a si mesma, e, por consequência, não está obrigada à forma da interioridade; ela se identifica com sua própria exterioridade desdobrada. O que quer dizer que ela é um jogo de signos comandado menos por seu conteúdo significado do que pela própria natureza do significante; e também que essa regularidade da escrita é sempre experimentada no sentido de seus limites; ela está sempre em vias de transgredir e de inverter a regularidade que ela aceita e com a qual se movimenta; a escrita se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora. Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; *não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer* (FOUCAULT, 2001, p. 6-7, grifo nosso).

No próximo capítulo analiso os documentos, produzidos no âmbito da SME, que objetivam estruturar o planejamento e a oferta de cursos de formação continuada. Busco compreender de que modo os cursos organizam um *ethos* docente, um modo de ser e agir como professor, por meio do governo sobre as práticas pedagógicas.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA E TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO DOS OUTROS

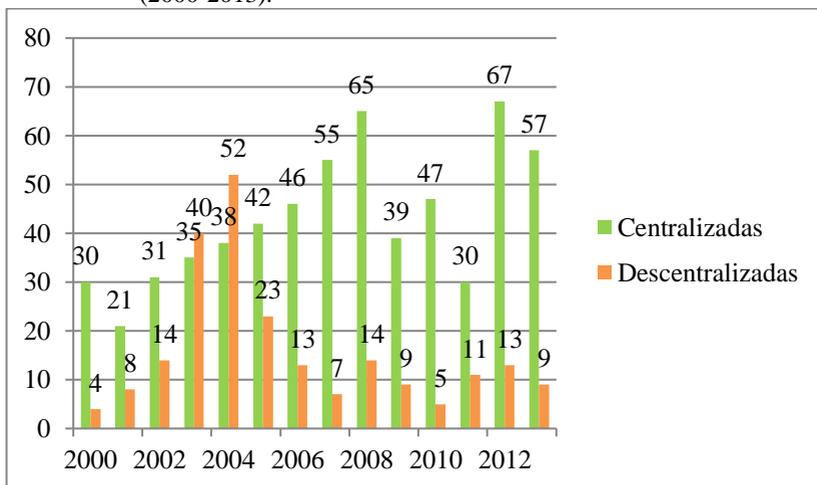
Este capítulo toma como fontes os registros que constituem a primeira etapa de planejamento dos cursos de formação, no âmbito da SME de Florianópolis⁴². Esses documentos obedecem ao disposto na Portaria 62/05 e o seu preenchimento torna-se obrigatório, destinando-se à obtenção do consentimento da divisão ou departamento responsável para a autorização, posterior realização do curso e emissão de certificado de conclusão⁴³.

Com base em uma análise preliminar das fontes apresento um mapeamento geral da oferta de cursos de formação, destinados aos professores que atuam no ensino fundamental (Gráfico 1).

⁴² Os registros contêm o nome do curso, justificativa, carga horária do curso, público-alvo da formação, objetivos, conteúdos, nome dos ministrantes e sua respectiva carga horária de trabalho, bem como espaços para carimbos e autorizações da chefia/departamento responsável. Por ocasião da conclusão de um determinado curso de formação, o referido documento é encaminhado para a Gerência de Formação Permanente que incluirá os dados no Sistema de Gerenciamento da Formação Permanente (Anexo 4). A informatização do sistema de gerenciamento e controle dos cursos de formação, a partir de 2010, permite aos cursistas a impressão dos certificados e a declaração do comprovante de frequência, via site da PMF, no *link* 'Formação Permanente': <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=formacao+permanente&menu=7>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

⁴³ Portaria que normatiza a expedição e registro dos certificados dos eventos promovidos no âmbito da RME de Florianópolis. (Anexo 2)

Gráfico 1 - Cursos de formação continuada centralizados e descentralizados (2000-2013).



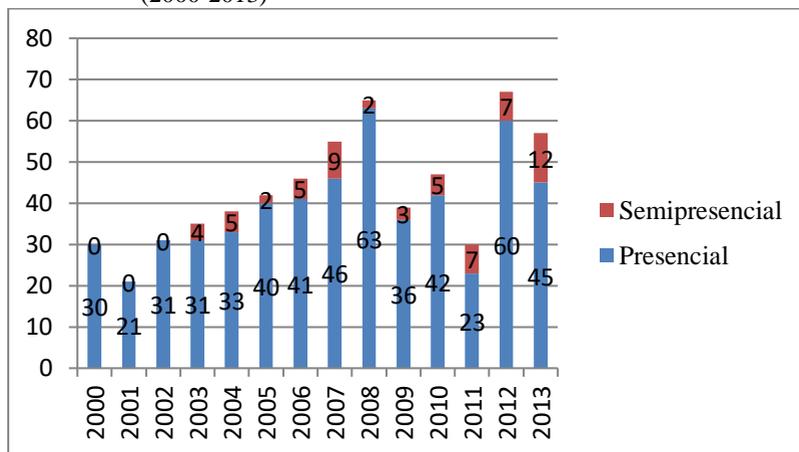
Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Os cursos de formação, realizados no Centro de Educação Continuada da PMF, são expressivamente maiores em comparação àqueles que acontecem nas unidades educativas, embora se possa observar que, entre os anos 2003 e 2004, o número de cursos descentralizados fora maior (Gráfico 1). É possível que a predominância de cursos de formação descentralizados, apenas nesse período, esteja relacionada à aprovação da Resolução 3/2002⁴⁴, do Conselho Municipal de Educação, demandando a inclusão dessa prerrogativa nos projetos político-pedagógicos das unidades educativas nos anos subsequentes. Essa característica de oferta implica no deslocamento dos profissionais até o local de realização do curso e na eventual substituição do docente por outro profissional⁴⁵.

⁴⁴ Indica a obrigatoriedade de uma reorganização no formato da avaliação dos estudantes no âmbito do município de Florianópolis.

⁴⁵ Conforme indicam as comunicações internas, enviadas às unidades educativas por malote e/ou e-mail e que se destinam ao informe dos cursos, a frequência ao curso não pode acarretar prejuízos ao trabalho pedagógico desenvolvido na unidade educativa.

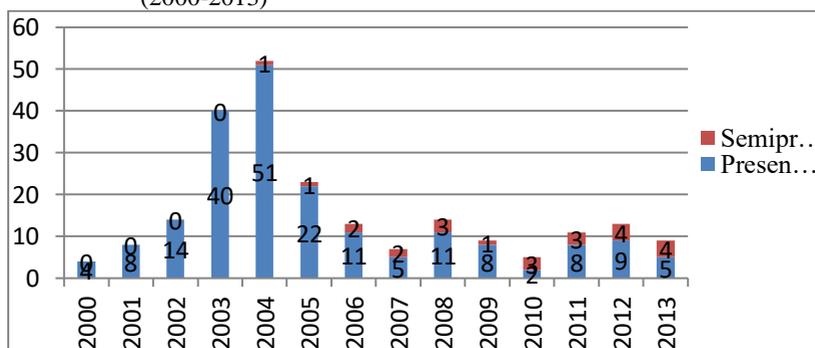
Gráfico 2 - Cursos de formação centralizados semipresenciais e presenciais (2000-2013)



Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Até o ano de 2002, os cursos de formação centralizados se caracterizavam unicamente pela modalidade de oferta presencial. Entretanto, a partir do ano subsequente, observa-se a emergência da oferta de cursos que agregam tempo de formação a distância, via plataforma virtual e/ou estudos individualizados. A média de cursos no período é de 43 (Gráfico 2).

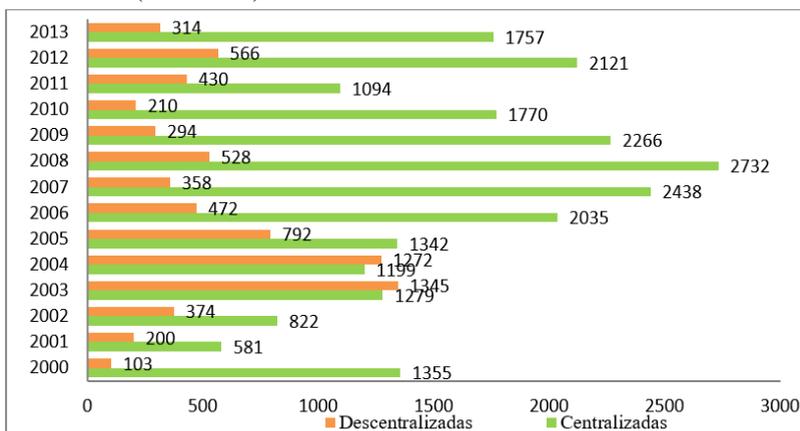
Gráfico 3 - Cursos de formação descentralizados semipresenciais e presenciais (2000-2013)



Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

No que tange ao oferecimento de cursos planejados e desenvolvidos nas unidades educativas, a média da oferta, no período, é de 15 cursos, oscilando apenas em 2003-2004. A partir de então observa-se a emergência da oferta de cursos, bem como a ampliação do tempo de formação na modalidade a distância, via plataforma virtual e/ou estudos individualizados (Gráfico 3).

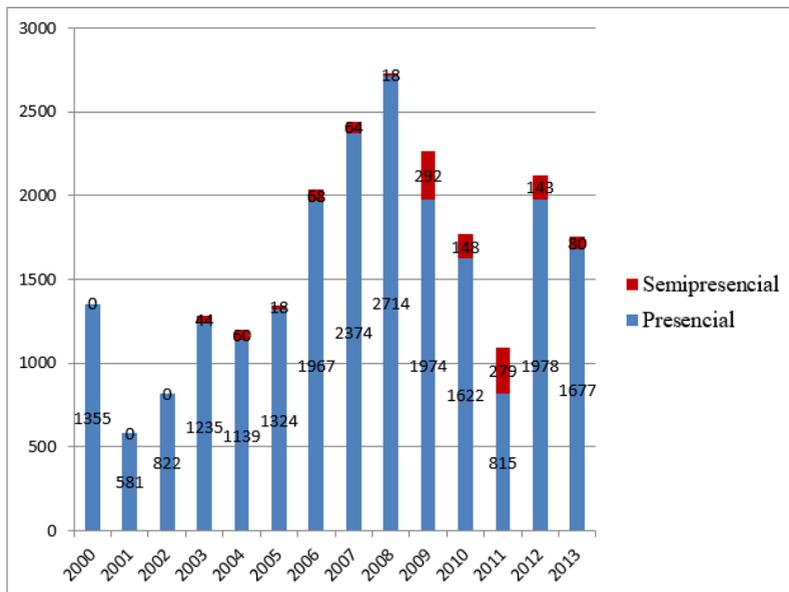
Gráfico 4 - Carga horária total dos cursos descentralizados e centralizados (2000-2013)



Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

É possível perceber que o total de horas dos cursos de *locus* centralizado é mais expressivo no período 2007-2009. Apenas nos anos 2003-2004 observa-se uma ampliação do tempo destinado à formação nas unidades educativas, se comparados à oferta de cursos centralizados (Gráfico 4).

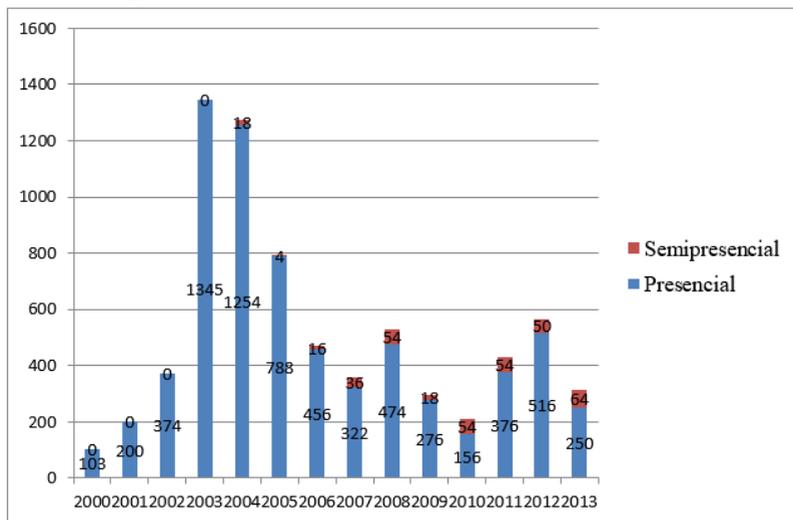
Gráfico 5 – Carga horária dos cursos centralizados semipresenciais e presenciais (2000-2013)



Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

A carga horária presencial se mantém sempre muito superior à semipresencial nos cursos centralizados. No entanto, a partir de 2009, é possível perceber a ampliação do tempo nos cursos de formato semipresencial, denotando uma mudança no padrão de oferta, especialmente no período 2009-2012 (Gráfico 5).

Gráfico 6 - Carga horária dos cursos descentralizados semipresenciais e presenciais (2000-2013)



Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

A predominância da carga horária presencial também pode ser notada nos cursos realizados nas unidades educativas, embora, a partir de 2007, possa se observar uma ampliação da carga horária dos cursos semipresenciais (Gráfico 6).

Dando sequência à análise, focalizei os enunciados que contemplam os conteúdos e objetivos de cada curso, na medida em que estes integram uma economia de conhecimentos e habilidades requeridas para o exercício da docência, de acordo com o que Johnson (*apud* GADELHA, 2009, p. 146-147) qualifica como

[...] o produto de um investimento de capital feito em sua educação, em suas capacidades gerais de comunicação e cálculo requeridas para participar do processo produtivo, e nas capacidades específicas requeridas para o seu trabalho em particular; um investimento de capital que é variavelmente financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador (JOHNSON *apud* GADELHA, 2009, p. 146-147).

Esse conjunto de conhecimentos e habilidades encontram-se imbricados com a produção de saberes, os quais, estando contemplados nos cursos de formação, podem ser qualificados como úteis ao exercício da docência. Do mesmo modo com que Veiga-Neto (2011) atribui a função da escola nos dias atuais, os percursos formativos podem ser concebidos como máquinas que operam em favor da fabricação de novas subjetividades, bem como (re)definindo posições de sujeito. De acordo com Popkewitz (1997), a produção de formas de conhecimento opera organizando e formando identidades individuais e produzindo novos sujeitos. Com esse intento, o autor adota o termo “epistemologia social” de modo a problematizar sociologicamente a produção de conhecimento em suas relações com as práticas e aspectos do poder, na medida em que esta estrutura as regras e padrões para conceber o mundo e se perceber nele, definindo “o que é bom e o que é mau; razoável ou não, racional, irracional e não-racional” (POPKEWITZ, 1997, p. 24).

Para Foucault (2024c), os discursos de verdade operam na definição de temáticas formativas, obedece a regimes de verdade que são historicamente contingentes e que se constituem a partir de uma complexa articulação entre mecanismos, regras e estratégias de poder. Nesses termos é possível analisar como nos tornamos o que somos no presente e os significados atribuídos a nossas identidades, na medida em que, o que se entende como verdade, nada mais é do que o produto de um jogo de regras entre saberes, práticas de coerção e práticas de si próprias de uma determinada cultura. Essas detêm regularidades, estratégias e tecnologias próprias, ou, em outras palavras, possuem uma racionalidade particular.

A relação que se estabelece entre discurso e exercício de poder é explicitada por Foucault (2012c) ao detalhar o tipo de análise que pratica em suas pesquisas:

O tipo de análise que pratico [...] examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2012c, p. 247).

As práticas discursivas e não discursivas obedecem a um jogo de regras e permitem que algo seja atribuído como verdadeiro ou não. Desse modo, a produção de verdades que atuam na fabricação dos ‘discursos verdadeiros’ é um elemento de governo dos outros e do eu, pelo fato de poder adestrar, classificar, comparar e separar os indivíduos, operando como fundamento, justificativa e princípio de transformação desses mecanismos (FOUCAULT, 2012c). Para o autor, os sujeitos se constituem, governam os outros e se governam a partir da produção da verdade, sendo as práticas o principal elemento de análise para a compreensão do binômio verdade-sujeito.

É com esse intento que optei por subdividir este capítulo no que denomino como “eixos discursivos para o governo da prática docente”. Nessa perspectiva, nos subtítulos que seguem, busco apreender que subjetividades pretendem ser fabricadas pelas práticas discursivas, que se materializam, de modo indistinto, em todos os percursos formativos⁴⁶. Compreendo que os discursos, que balizam as formações continuadas estão vinculados a mesma dinâmica de poder, se estruturando por meio de um conjunto de práticas e de relações sociais que definem normas e que operam em favor da normalização de práticas e de condutas docentes (POPKEWITZ, 1997).

3.1 NORMALIZAR PRÁTICAS E CONDUTAS DOCENTES

Os conceitos de ‘norma’ e de ‘normalização’ são, especialmente, desenvolvidos por Foucault no curso “Segurança, território e população” (1977-1978), bem como, em nota de rodapé, no curso seguinte, intitulado “Nascimento da biopolítica” (1978-1979).

No poder disciplinar, a norma emerge como um significante que permite efetuar a distinção entre padrões de comportamentos e condutas normais e anormais. Nessa perspectiva, as leis objetivam codificar a norma, embora técnicas de normalização não dependam unicamente de um aparelho jurídico-disciplinar que as sustente (FOUCAULT, 2008b). Na normalização disciplinar a norma detém a primazia sobre a definição dos padrões de normalidade e anormalidade, pois define um padrão de referência e um processo de ‘ajustamento’ delineado em função de um determinado objetivo e com uma finalidade específica.

⁴⁶ Não considerei distinções por agrupamentos específicos de atuação (áreas de conhecimento) ou destino (público-alvo), uma vez que não é objeto nesta tese a análise dos discursos específicos de cada agrupamento docente.

Foucault (2008b, p. 75) pontua que “há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis”, fazendo referência ao termo ‘normação’ como mais adequado, no contexto da análise sobre como operam esses mecanismos na Modernidade. Já a ‘normalização’ emerge em um contexto em que os dispositivos de segurança encontram-se materializados. Lopes (2011, p. 289) nos possibilita refletir sobre esses mecanismos ao expor que “diferentemente da normação, nos dispositivos de seguridade a norma opera na população por normalização. É a partir do normal, determinado em cada grupo, que a norma é constituída”.

Com esse entendimento Lopes (2011) afirma que é possível perceber a coexistência de ambos os processos na atualidade, operando sobre uma multiplicidade de sujeitos, com vistas a objetivá-los, discipliná-los, educá-los, bem como descrevendo-os. Objetiva-se minimizar possíveis práticas de risco, em detrimento da constituição de ‘novas identidades’, por meio de práticas de governo mais econômicas, ou seja, com menos dispêndio de energia.

Nessa perspectiva, é possível compreender que as temáticas que integram a oferta de formação continuada, no âmbito da RME, operam com essa lógica, definindo um perfil docente, de um lado, disciplinando, pela constituição de um padrão de referência desejável e, de outro, normalizando as práticas docentes diferenciais. Para tanto, refinam-se os mecanismos de governo sobre as práticas docentes pela adoção do que qualifico como ‘eixos discursivos para o governo da docência’.

Após cuidadosa leitura do conjunto de enunciados, que comporta o planejamento de cada curso, é possível perceber formas de governo pautadas pelos seguintes eixos discursivos: a alfabetização e o letramento como um compromisso de todas as áreas do conhecimento e esferas de atuação; a adoção de novas práticas sociais articuladas com as noções de sustentabilidade e de inclusão; a incorporação do discurso empresarial, por meio das habilidades/competências de gerenciamento e gestão, traduzindo novos contornos para a docência; a instrumentalização para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação; a implementação de projetos e programas educacionais sob os auspícios da prática docente; o aprimoramento e a qualificação da prática docente por meio dos processos de ensino, planejamento e avaliação.

Cabe ressaltar que a opção por esta organização não pode ser tomada de modo estrito, pelo fato de que, a cada ano, é possível perceber articulações regulares entre os diferentes elementos. Optei por uma análise ponto a ponto para permitir uma reflexão, em detalhe, sobre os

acontecimentos discursivos de modo que importa apreender o docente como “o sujeito em uma pluralidade de posições e funções possíveis” (FOUCAULT, 2012a, p. 55) e em suas formas de produzir condutas.

3.1.1 Instrumentalizar o Docente para Alfabetizar e Letrar

Os cursos de formação que comportam esse eixo discursivo constam no Quadro 2.

Quadro 2 - Cursos com o tema alfabetização e letramento (2000-2013)

Ano	Total	<i>Locus</i>	
		Centralizado	Descentralizado
2000	05	04	01
2001	02	02	-
2002	01	01	-
2003	07	06	01
2004	04	-	04
2005	07	04	03
2006	03	01	02
2007	08	05	03
2008	08	05	03
2009	08	07	01
2010	08	05	03
2011	06	03	03
2012	11	09	02
2013	10	06	04
Total	88	58	30

Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Em relação ao local de realização, embora se possa observar a permanência da oferta nos *locus* centralizado e descentralizado, as formações centralizadas são mais numerosas. O fluxo distinto, em torno do volume de formações centralizadas e descentralizadas, sinaliza os efeitos dos programas de governo que propõe a oferta de cursos centralizados circunscritos à temática formativa. A oferta de cursos que contemplam os temas de alfabetização e letramento é notadamente mais expressiva a partir do ano de 2006, marcadamente influenciada pela criação dos programas educacionais como o Pró-Letramento, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Gestão da

Aprendizagem Escolar (GESTAR)⁴⁷. Esse elemento pode ser observado em vários enunciados, quando se salienta que os conhecimentos dos docentes devem ser aprofundados “em consonância com os documentos do Programa Pró-letramento – MEC” (2007), bem como “implementando o ensino fundamental de 9 anos” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007).

O planejamento dos percursos formativos, especialmente a partir desse período, é influenciado, de forma expressiva, pela criação de programas educacionais que visam à uniformização das práticas educativas vinculadas às noções de alfabetização e letramento, objetivando a implementação e o cumprimento das metas acordadas pelos entes da federação, especialmente no que tange a melhoria dos indicadores de resultado, materializados pelo aumento dos índices de aprovação e a diminuição da evasão escolar. A exemplo disso, vários cursos referenciam a inclusão de temas e objetivos emanados por essas diretrizes:

Considerações e intervenções teórica-metodológica (sic) [teórico-metodológicas] da *proposta do Bloco Inicial de Alfabetização*; Estudar, refletir e discutir a prática pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007, grifo nosso)

Melhorar qualitativamente e quantitativamente os indicadores de resultado da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (aprovação e não evasão) (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2012, 2013, grifo nosso)

Direitos de aprendizagem no ciclo alfabetização – Língua Portuguesa – PNAIC (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2013, grif nosso)

⁴⁷ Programas e projetos criados pelo Governo Federal, objetivando a elevação dos níveis de aprendizagem dos estudantes da educação básica em atendimento às metas do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), bem como em decorrência da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

A realização de cursos com esse recorte está atrelada ao redimensionamento da prática pedagógica “em um aprendizado mais significativo, ressaltando a capacitação docente como eixo norteador de uma práxis equânime” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2005), na medida em que “incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2010). Nessa perspectiva, a formação continuada é enfatizada como um processo que permitiria o governamento das práticas, por meio de eixos norteadores, bem como uma necessidade imposta pelo exercício da docência.

Cabe ressaltar que essa temática não está restrita aos conhecimentos linguísticos. Os enunciados ‘alfabetização em matemática’ e ‘alfabetização matemática’ encontram-se referenciados nas fontes desde 2000, estando presentes ao longo de todo o período pesquisado. O termo ‘alfabetização cartográfica’ é referenciado em apenas um curso realizado no ano 2000. Já ‘alfabetização artística’ tem sua emergência em um curso realizado em 2003, sendo largamente utilizado após esse período. A partir de 2009, o discurso do ‘ler e aprender como um compromisso de todas as áreas do conhecimento’ passa a ser incorporado a todos os percursos formativos, sem qualquer distinção por área de conhecimento ou nível de atuação,

a fim de constituir uma nova visão, uma nova perspectiva e uma postura mais consciente frente à realidade social, rearticulando conceitos, conteúdos, objetivos, valores, competências e habilidades, principalmente no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2012).

O sujeito professor é referenciado como aquele que deve ser capaz de realizar um “trabalho produtivo” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2000), incorporando “inovações na práxis pedagógica” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2000), “que os ajudem a melhorar sua prática cotidiana” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2004), por meio de “atividades práticas e materiais didáticos adaptados a realidade de cada unidade educativa” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2000),

permitindo a construção de “alternativas didáticas” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2001) e identificando “situações didáticas favoráveis ao desenvolvimento de competências” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2002), prevendo a utilização de “técnicas e recursos de expressão corporal e vocal” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2004) para “aperfeiçoar seu papel de mediador” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2005). Outro aspecto a ser destacado diz respeito à repetição de temáticas e de objetivos, por vários anos, inclusive preservando a mesma redação.

À medida que se examinam os objetivos de cada curso, é possível identificar a inclusão de temas muito elementares ao longo de todo o período pesquisado, tais como “o conceito social de escrita e leitura” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2003), “conceito de número, [...] resolução de problemas” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2005), “conceito de adição, subtração, multiplicação e divisão” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2006), “caracterizar a alfabetização” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2003), “conceitos: língua, linguagem, leitura e escrita” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007), “compreender o processo de leitura e possíveis etapas” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2003), bem como “a base do sistema de numeração decimal e o papel do algoritmo convencional e não convencional no ensino da Matemática” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2005), “capacitar os educadores e bibliotecários para que façam uso consciente da biblioteca escolar” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2003), bem como “conhecer os conceitos de arte e os referenciais teóricos” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2003) e os “subsídios que instrumentalizem os professores no ensino do processo de elaboração de resumos, sínteses, esquemas e quadros” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2004). Cabe sinalizar que esses cursos são, em grande parte, destinados aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, embora os excertos expressem a incorporação deste discurso no território enunciativo que compõem os planejamentos da oferta para distintas áreas de atuação, integrando, igualmente, os anos finais.

Essa caracterização poderia denotar uma mudança de ênfases pautada na concepção de que a formação inicial dos docentes é ineficaz, desatualizada ou inadequada para o exercício profissional, carecendo de regulação e (re)orientação. Esse aspecto é regularmente referenciado ao

longo de todo o período, em que opto por destacar por meio dos excertos a seguir:

Superar o uso do mapa-desenho e mapa-cópia [...]
Capacitar professores de 1ª a 4ª séries (aqueles que não possuem formação específica em Geografia) (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2000, grifo nosso).

Contribuir com os educadores no *domínio mais seguro dos conhecimentos* referentes à sua área de atuação e para uma *compreensão mais adequada* das questões da linguística da alfabetização (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2005, grifo nosso).

Reconstruir conceitos e procedimentos matemáticos e linguísticos (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2006, grifo nosso).

Possibilitar ao professor subsídios para que ele/ela possa *repensar e redimensionar sua prática pedagógica* no ensino da leitura e da língua escrita; Explicitar a necessidade de o professor planejar situações didáticas *adequadas* para os alunos. (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007, grifo nosso).

Instrumentalizar os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental com conhecimentos que permitem *(re)organizar sua prática pedagógica*, visando atender às especificidades de aprendizagem dos alunos no cotidiano escolar; *Atualização* em alfabetização matemática. (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2010, grifo nosso).

Compreender conceitualmente os processos de alfabetização e letramento visando *a regulação da prática pedagógica*. (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2013, grifo nosso)

Com a inclusão de instrumentos de avaliação externa, com destaque à realização da Prova Brasil e Flóripa, a análise das questões, os descritores utilizados, bem como o conjunto de habilidades que instrumentalizam esses processos passa a ser um dos pontos de pauta incorporados ao planejamento dos cursos nos anos subsequentes. Nesse sentido, o docente passa a ser igualmente avaliado, sendo sujeito de mais uma tecnologia de governamento de sua prática.

A competitividade também é massivamente explorada, mediante a participação em atividades de âmbito nacional, tais como as olimpíadas da língua portuguesa e matemática, sendo estas incorporadas aos temas que embasam a realização dos cursos, especialmente a partir de 2010.

Os percursos formativos, como expressões de um processo que visaria à valorização da docência, passa a ser referido a partir de 2012 “Valorizar a ação docente na formação e prática cotidiana, qualificando o ensino ministrado e investindo no profissional enquanto educador” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2012).

Esse aspecto expressa o que se pode apreender como uma regularidade discursiva, anteriormente destacada no capítulo dois, em que a formação continuada é novamente referenciada como um elemento de valorização da docência e dos educadores.

Na sequência estão os cursos que pretendem mobilizar atitudes e construir práticas relacionadas com o conceito de sustentabilidade, operando em favor da fabricação de subjetividades docentes e discentes.

3.1.2 Sensibilizar para Práticas de Sustentabilidade

Os cursos que contemplam o conceito de sustentabilidade e que argumentam em favor da adoção de práticas sustentáveis afirmam a escola como *locus* prioritário para a vivência destas experiências. Conforme Quadro 3, apresento a distribuição dos cursos ao longo do período.

Quadro 3 - Cursos com o tema sustentabilidade (2000-2013)

Ano	Total	<i>Locus</i>	
		Centralizado	Descentralizado
2000	01	01	-

2001	01 ⁴⁸	01	-
2002	02	02	-
2003	-	-	-
2004	03	02	01
2005	01	-	01
2006	03	03	-
2007	03	03	-
2008	03	03	-
2009	06	05	01
2010	06	06	-
2011	03	03	-
2012	12	11	01
2013	06	06	-
Total	49	45	04

Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Os cursos de formação, que focalizam um discurso em favor da adoção de práticas sustentáveis privilegiam o *locus* centralizado em sua oferta. A partir do ano de 2009, o número de cursos é ampliado, em comparação ao período entre 2000 e 2008, com destaque para 2012 com 12 cursos realizados.

O conceito de sustentabilidade apresenta, como pano de fundo, uma paisagem discursiva diversa. Oliveira *et al.* (2012) apresenta a emergência da utilização do termo, em 1987, na Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU) pela ex-primeira ministra da Noruega Gro Harlem Brundtland. Nessa oportunidade, sustentabilidade foi referenciada como a possibilidade de satisfazer as necessidades atuais sem prejuízo às gerações futuras.

A realização de cursos de formação continuada com esse foco é permeada por intensa visibilidade e pelas transformações que essa produção discursiva vem sofrendo ao longo dos últimos anos (GRÜN, 1995). Para Grün, a posição de privilégio que esse discurso detém guarda articulações com as relações de poder-saber que produzem consequências políticas e modos de subjetivação específicos. Desse modo, a oferta de

⁴⁸ Dados insuficientes não possibilitaram a análise detalhada desse curso de formação. As fontes indicavam unicamente o título do curso e o número de participantes.

cursos de formação continuada voltada aos docentes pretende produzir discursos a favor da sustentabilidade, bem como mobilizar a adoção de práticas ‘sustentáveis’, haja vista que a educação ambiental é referenciada como um tema transversal em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com a PCM. As fontes indicam que esta temática pode “promover a melhoria da qualidade da educação básica [...] favorecendo o aumento do IDEB” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007), assim como “para melhorar a qualidade dos temas trabalhados na escola” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2008).

É recorrente a utilização do verbo ‘sensibilizar’ e seus correlatos na redação dos objetivos que integram o planejamento dos cursos que focalizam essa temática, objetivando mobilizar uma ‘sensibilização ambiental’, com vistas à produção de uma consciência sobre a “importância da preservação da qualidade do meio-ambiente [...] procurando avaliar as atitudes comportamentais diante das posições formadas a respeito de posturas ambientais” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2000). Desse modo, urge “capacitar os professores, ampliando os conhecimentos” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2004), “com vistas à intervenção científica na dinâmica escolar” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2004), por meio de atividades que propiciem “um novo olhar” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2006) sobre a conservação e o melhor aproveitamento de recursos hídricos, a separação e a reciclagem dos resíduos sólidos (orgânicos e inorgânicos), o desenvolvimento de ações que envolvam o par ‘educação ambiental-educação nutricional’, bem como promovendo o desenvolvimento sustentável aliado à atividade de turismo. Estes elementos se colocam como as necessidades que organizam a produção de percursos formativos, pelo fato de que “o êxito inicia na escola” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2004).

Os cursos, centralizados e descentralizados, guardam semelhanças pelo fato de atrelarem discussões e planejamento de ações que promovam práticas sustentáveis considerando a escola um *locus* prioritário para o desenvolvimento de vivências com esse teor. Os projetos “Educando com

a Horta Escolar e a Gastronomia⁴⁹” e “Agenda 21⁵⁰” integram esse conjunto ao traçar diretrizes para o trabalho pedagógico, impactando os percursos formativos com vistas à transformação das práticas docentes e discentes. Desse modo, os projetos pedagógicos se materializam como os princípios norteadores da prática pedagógica, favorecendo a “construção de uma consciência ambiental na perspectiva de uma prática de preservação e desenvolvimento sustentável” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007), com vistas à produção de subjetividades que impliquem perceber-se como “integrante, dependente e agente transformador do ambiente, contribuindo para a melhoria do meio-ambiente” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2008).

O projeto “Educando com a horta escolar e a gastronomia” realiza seminários anuais, desde 2009, para socializar as ações e promover a reflexão sobre os projetos desenvolvidos, sendo a horta concebida como “eixo para dinamização do currículo escolar [...] instrumento pedagógico e recurso para educação ambiental” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2013).

⁴⁹ Projeto do Governo Federal em regime de cooperação com estados e municípios, produto de uma parceria entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Centro de Excelência em Turismo da Universidade de Brasília. Pretende formar entre 900 e 1.500 agentes envolvidos no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), objetivando promover hábitos alimentares saudáveis e educação ambiental dentro das escolas a partir da criação de hortas escolares e de atividades que envolvam a gastronomia. Prevê-se a realização de cursos de formação continuada, com carga horária de 104 horas, na modalidade semipresencial. Informações adicionais podem ser obtidas no Portal do FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em: 23 out. 2015.

⁵⁰ Projeto do Governo Federal, por meio do Ministério do Meio-Ambiente, que pretendeu traçar as diretrizes em favor da construção de sociedades sustentáveis e que congregou a adoção de métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Foi definido por um planejamento participativo que demandou a criação de fórum, composto por governo e sociedade civil, objetivando produzir um Plano Local de Desenvolvimento Sustentável com projetos e ações de curto, médio e longo prazo e a definição das responsabilidades dos diferentes setores envolvidos. Integrou o Plano Plurianual do Governo Federal no período 2008/2011 envolvendo a elaboração e implementação das agendas 21 locais; formação continuada e fomento a projetos. Mais informações poderão ser obtidas no portal do Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>>. Acesso em: 23 out. 2015.

A troca de experiências entre as unidades educativas é recorrentemente estimulada, por meio de apresentações dos relatos de experiência, bem como pela socialização de atividades desenvolvidas pelos educadores e alunos. Cabe ressaltar que alguns cursos excluem sumariamente a participação de unidades educativas que não aderiram aos projetos, limitando, desse modo, sua abrangência e o número de participantes. De acordo com as fontes, as unidades educativas se integram voluntariamente aos projetos por adesão. São privilegiados os trabalhos que contemplam metodologias interdisciplinares, de modo a incentivar a participação e a integração de professores de distintas áreas do conhecimento.

A criação da Escola do Mar de Florianópolis, em 2009, mobilizou a realização de seminários anuais e de cursos, objetivando ampliar o escopo da noção de educação ambiental por congregar as dimensões da educação marinha e costeira, “ampliando o debate sobre a importância dos meios de se realizar a educação ambiental, marinha e costeira com os estudantes e profissionais” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2010), bem como difundindo “a mentalidade marítima a todos os educadores da RME de Florianópolis” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2011)⁵¹. Os cursos objetivam a transformação das práticas pedagógicas, a fim de que os docentes “possam refletir e reorganizar suas concepções e práticas de ensinar e aprender” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2011). Nessa perspectiva, a formação de multiplicadores é uma das metas desse projeto.

A realização do primeiro Ecofestival, em 2007, emerge como uma iniciativa que objetiva divulgar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas unidades educativas da RME de Florianópolis “que trabalham articuladas nos princípios da sustentabilidade e da cultura da paz” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2012), por meio de

⁵¹ A Escola do Mar de Florianópolis foi criada com a missão de mobilizar vivências, estabelecer relações e contribuir para a preservação do meio-ambiente. Promove a realização de atividades de educação ambiental, marinha e costeira. É coordenada pela PMF e pela SME por meio da Gerência de Programas Suplementares. Iniciou suas atividades em um endereço na praia do Forte e atualmente está localizada na praia de Canasvieiras segundo consta no site da PMF:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/igeof/index.php?pagina=notpagina¬i=3366>> (Acesso em 7 dez. 2016). Todavia não é possível localizar o endereço atual da instituição e, no blog do projeto (<<http://mardefloripa.blogspot.com.br/>>, acesso em 7 dez. 2016), não consta a localização atual.

“diversas manifestações artístico-culturais” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2008, 2009, 2010), congregando um conjunto amplo de participantes. Cabe salientar que nos seminários anuais da Escola do Mar e no Ecofestival cada unidade educativa precisa, obrigatoriamente, enviar o seu representante.

Os percursos formativos, que comportam a dimensão da sustentabilidade, pretendem produzir condutas docentes que sirvam de modelos de referência para crianças e jovens, mobilizando práticas sustentáveis que iniciem na escola. Fica claro que se pretende desenvolver uma consciência e, sobretudo, uma prática que evite o desperdício dos recursos naturais, que promova a reciclagem, que incite o consumo de alimentos saudáveis e, se possível, orgânicos, que se organizem práticas pedagógicas que ensinem a separar e a aproveitar os resíduos, que estimulem a economia de energia, dentre outros elementos. A concepção de que a formação continuada possa mobilizar a transformação das condutas relacionadas com a promoção da sustentabilidade está ancorada pela noção da constituição de um sujeito sustentável, de sujeitos preocupados com a preservação ambiental e com a promoção da qualidade da vida das gerações futuras, contando, para isso, com amplo consenso sobre essas condutas.

As temáticas ambientais gozam de um tal prestígio que dificilmente alguém teria coragem de se pronunciar publicamente para contestar sua importância. As questões ambientais, entre elas a educação ambiental, parecem ser questões que quase se autojustificam. A importância dada a tais questões muitas vezes nos dá a impressão de que a educação ambiental está chegando à teoria e prática educacionais como algo intrinsecamente bom e necessário (GRÜN, 1995, p. 160).

Grün (1995) salienta que houve um deslocamento no quadro discursivo ocorrido por volta da segunda metade do século XX operado pela intersecção entre um discurso ‘eco matemático’, estabelecido por descrições matemáticas, classificações e mensurações que estabeleciam relações entre distintos conjuntos populacionais, e um discurso ‘eco catastrófico’, produzido por um arranjo de elementos de ordem política, institucional, científica, comportamental e normativa, ancorado pela possibilidade de um desastre iminente que poderia colocar em risco a vida no planeta. Esse cruzamento de práticas discursivas formaria o que o autor denomina como “discurso ecológico contemporâneo” (GRÜN, 1995, p.

164), no qual a relevância da educação ambiental emerge, investida de relações de poder que a coloca como a solução dos problemas e como possível salvação da humanidade. Formam-se, desse modo, sujeitos que são veículos e alvos do discurso, sendo a educação ambiental o efeito das relações de poder e de saber que são matrizes de transformação, operando ajustes e remodelações nas atitudes e comportamentos dos indivíduos, bem como modos de subjetivação que produziriam novos sujeitos em nome da sobrevivência das espécies (GRÜN, 1995).

Outro aspecto que integra essa discursividade se relaciona com a emergência da oferta de cursos de primeiros socorros, em 2006, com o propósito de promover a conscientização sobre a prevenção de riscos de acidentes e a capacitação para atuação em situações de emergência. A realização de cursos com esse recorte, em todos os anos e de modo sistemático, pode ser observada em ambos os *locus* a partir desse período. A articulação entre o conceito de sustentabilidade e a minimização de situações de risco se relaciona com a adoção de ‘atitudes preventivas’. Os cursos pretendem ensinar “a manter sinais vitais estáveis” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2006), “combater princípios de incêndio” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2008) e “como proceder em situações ‘críticas’ de acidentes” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2006), disseminando “uma rotina de atendimento em parceria com as agências do Sistema de Atendimento de Emergências” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2012).

O cursista deve ser capaz de “apontar soluções para atender sinistros nas escolas e residências” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2009), bem como em outros espaços, tendo em vista, inclusive, a incorporação de “noções de salvamento aquático” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007, 2008, 2009), preparando “os participantes para realizar atendimento de emergência” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2010, 2011), a fim de minimizar “os riscos de possíveis atendimentos mal dimensionados” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2012), bem como “os ‘fatores de risco’ relacionados com acidentes no ambiente escolar e doméstico” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2013). A participação nos cursos é por adesão, embora seja necessário que cada unidade educativa tenha, pelo menos, um profissional capacitado para realizar os eventuais atendimentos de emergência. O curso prevê a inscrição de grupos, por interesse, sendo possível a realização fora do horário de trabalho, mediante agendamento e disponibilidade da equipe de formadores.

O caráter político e as consequências dessa discursividade se apoiam em complexas articulações entre saber e poder que dão lugar às ‘tecnologias do eu’, a favor da sobrevivência e, eminentemente, anticatastróficas, em que a manutenção da vida deve ser uma tarefa colocada a todos os sujeitos ancorada em um catastrofismo topos judaico. Cabe destacar a reflexão de Grün sobre os perigos desse discurso:

A referência constante à catástrofe parece estar gerando uma espécie de atitude submissa ou de renúncia. [...] As tecnologias ético-políticas que estão em circulação parecem apontar para a confecção de um ‘novo’ tipo de sujeito – um sujeito impotente politicamente. [...] Esse sujeito coloca-se agora ‘voluntariamente’ em uma posição de subserviência à natureza, entregando-se ao fluxo ‘aleatório’ dos acontecimentos políticos (GRÜN, 1995, p. 182).

Nesse sentido, na constituição de uma nova subjetividade docente, é tarefa do educador o cuidado com a sua própria vida e, especialmente, com a vida do outro. Na medida em que interessa, à nova razão governamental, governar as práticas que intervêm sobre os outros indivíduos, sobre uma coletividade, o cuidado com a vida se materializa como uma nova positividade e como expressão do biopoder e de uma nova arte de governar, ou, em outras palavras, uma nova tecnologia de poder, a biopolítica, que se faz valer por meio de distintos dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a).

Como efeito, pretende-se, pela via formativa, definir modos de ser e de pensar que devem ser partilhados por uma coletividade, tendo em vista que os processos educacionais são agenciados por biopolíticas e estão vinculados à uma governamentalidade neoliberal. A educação, por sua vez, desempenha funções estratégicas e está atrelada a esses mecanismos: a formação enseja constituir novos sujeitos, por meio do desenvolvimento e da transformação dos comportamentos e atitudes individuais. Passeti (2011) elucida que, na esfera da biopolítica, o governo não se daria somente sobre a população, sendo a vida planetária e o espaço sideral objetos de controle.

A emergência de uma ecopolítica, em intersecção com uma “biopolítica herdada da sociedade disciplinar” (PASSETTI, 2011, p. 133), produziria um saber pela extração de informações, objetivando configurar um novo tipo de governo em que a formação continuada desempenharia um papel crucial na produção de um discurso sustentável.

A formação continuada opera em favor da transformação de atitudes e objetiva constituir sujeitos cada vez mais ‘sustentáveis’, sendo a escola um dos *locus* preferenciais em favor da produção e da socialização dessa discursividade. O governmentação da vida, que é o alvo do biopoder, se integra aos processos educacionais, haja vista a relevância da instituição de normas e padrões de comportamento que possam minimizar os riscos. Desse modo, os percursos formativos, que se destinam ao cuidado da vida, por meio da adoção de práticas sustentáveis, encontram-se imbricados com esses mecanismos de atuação da biopolítica.

3.1.3 O Professor como Gestor: Novas Demandas para a Docência

O Quadro 4 apresenta a distribuição dos cursos de formação continuada que incorporam em seus discursos as noções de gestão educacional e que propõem a discussão acerca da relevância das práticas de gerenciamento dos recursos, humanos e materiais.

Quadro 4 - Cursos com o tema gestão escolar (2000-2013)

Ano	Total	<i>Locus</i>	
		Centralizado	Descentralizado
2000	02	02	-
2001	-	-	-
2002	02	02	-
2003	-	-	-
2004	-	-	-
2005	-	-	-
2006	02	02	-
2007	01	01	-
2008	-	-	-
2009	-	-	-
2010	-	-	-
2011	01	01	-
2012	01	01	-
2013	01	01	-
Total	10	10	-

Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Os cursos que focalizam temáticas relacionadas à gestão escolar, embora não sejam ofertados todos os anos, congregam um conjunto de

demandas que materializam novos contornos para a docência. Chama atenção o fato de que a oferta seja exclusivamente demandada pela SME (modelo centralizado), denotando que as unidades educativas não demonstram o mesmo interesse por esse tema. A partir de 2011, os cursos de formação continuada com esse recorte passam a integrar a oferta, por meio da realização de um único curso. Geralmente, a oferta dessa temática está relacionada ao processo de eleição/indicação de professores para o cargo de direção⁵².

São priorizados os temas inerentes à gestão democrática das escolas, participação e representação, democratização da escola pública, legislação de ensino e projeto político-pedagógico (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2000); gestão e organização escolar, autonomia e descentralização, interação entre escola e família, o papel e as atribuições do diretor escolar (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2002); teoria e prática de gestão, diagnóstico e prioridades na definição das necessidades atuais da educação (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2006); o papel do mediador e as práticas de mediação para a resolução de conflitos e da melhoria da qualidade das relações interpessoais (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007); a apresentação do “Programa Dinheiro Direto na Escola”, a descentralização e a prestação de contas dos valores repassados às contas das associações de pais e professores das escolas, bem como o controle social desses recursos (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2011); a relevância e a legislação que envolve a implantação dos conselhos escolares, as atribuições de cada membro (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2012); aspectos vinculados com o fortalecimento dos conselhos escolares e a qualificação da atuação de seus membros (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2013). Os relatos de experiência, apresentações e debates são os instrumentos mais utilizados para mobilizar a reflexão sobre esses temas.

Nessa perspectiva, o docente é aquele que deve ser ‘instrumentalizado’ para gerir o ambiente educativo, assumindo diversas funções relacionadas com a ‘gestão’, seja na condição de candidato a diretor, como membro da associação de pais e professores ou conselheiro escolar.

⁵² Como não são objetos de estudo, dos cursos direcionados aos diretores escolares apenas serão analisados os percursos formativos que congregam temas relacionados com a gestão escolar que são destinados aos professores.

O professor é convidado a assumir e acumular funções que não estão diretamente vinculadas à prática pedagógica e que, exceto nos casos em que assume o cargo de diretor, não se prevê uma remuneração específica e um regime de trabalho diferenciado, uma vez que este agrega funções que podem ampliar a sua jornada de trabalho⁵³.

3.1.4 Tornar o Docente um *Expert* em Novas Tecnologias

Os cursos, que objetivam instrumentalizar o professor para o uso das mídias e tecnologias de informação e comunicação em suas práticas pedagógicas obedece a distribuição indicada no Quadro 5.

Quadro 5 - Cursos com o tema tecnologias da informação e comunicação (2000-2013)

Ano	Total	<i>Locus</i>	
		Centralizado	Descentralizado
2000	11	10	01
2001	06	06	-
2002	01	01	-
2003	04	04	-
2004	07	07	-
2005	11	11	-
2006	13	13	-
2007	17	17	-
2008	12	12	-
2009	06	06	-
2010	06	06	-
2011	11	10	01
2012	10	10	-
2013	08	08	01
Total	123	121	03

Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

O significativo volume de percursos formativos que pretende mobilizar os docentes para o uso das novas tecnologias da informação e

⁵³ As ações previstas para a organização dos conselhos escolares e das associações de pais e professores (eleições e reuniões deliberativas e consultivas) são, geralmente, realizadas no período noturno, a fim de permitir, na condição de membros, a participação de familiares dos alunos.

comunicação nos processos de ensino é observado ao longo de todo o período, predominantemente no *locus* centralizado.

É frequente a utilização dos verbos ‘sensibilizar’, ‘capacitar’, ‘instrumentalizar’ e ‘qualificar’ quando se pretende expressar os objetivos que embasam a oferta de cursos com esse recorte. Na descrição de grande parte dos conteúdos têm-se como dimensão “as implicações teórico-metodológicas sobre o trabalho com projetos cooperativos de aprendizagem”, denotando a referência a uma mesma diretriz metodológica de trabalho: os projetos. Nos registros, as tecnologias digitais são referenciadas como “aliadas, parceiras e coautoras nos processos de ensino-aprendizagem” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007), sendo necessário refletir sobre “como avaliar neste tipo de proposta pedagógica” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007).

Nos objetivos dos cursos, no período entre 2007 e 2013, emergem as expectativas quanto à utilização das mídias nos ambientes educativos, bem como a (re)definição do papel dos educadores a partir desse processo:

Ampliar e fundamentar o debate acerca da convergência das mídias e o papel do educador que gerencia esses ambientes (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007).

Contribuir para a formação de um expectador/produtor crítico e atuante na sociedade por meio do acesso a diversas formas de leitura e escrita (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2008).

O objetivo geral desta formação configura-se com base em três aspectos: inicialmente as orientações do ProInfo/MEC, que visa “contribuir para a inclusão digital dos profissionais da educação, buscando familiarizá-los, motivá-los, prepará-los para utilização significativa de recursos de computadores (sistema operacional Linux e softwares livres) e recursos de internet, refletindo sobre o impacto dessas tecnologias nos diversos aspectos da vida, da sociedade e de sua prática pedagógica” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2009).

Possibilitar um trabalho transversal na escola, repensando a ação metodológica, utilizando as mídias numa perspectiva de autoria que busque

novos caminhos para a apropriação reflexiva dos conhecimentos e habilidades dos alunos (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2010).

A importância e influência das tecnologias/mídias na educação e implicações para o perfil, as condições e as competências do educador frente às mídias no contexto educativo (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2011, 2012, 2013).

Nessa perspectiva, a discursividade que evoca a relevância da utilização das mídias se coloca, de um lado, como uma necessidade atual em favor da alfabetização e do letramento digital dos educadores e, de outro, como uma possibilidade pedagógica que define novos contornos para a prática docente, graças à incorporação das mídias às ações pedagógicas. Esse discurso torna o docente não alfabetizado/letrado digitalmente pouco preparado para o exercício de suas ‘novas funções’ ou, ainda, parcialmente competente para o exercício da docência.

Com esse intento, os cursos de formação, com esse recorte, objetivam ‘instrumentalizar’ e ‘capacitar’ o professor para o uso das novas tecnologias/mídias. Dentre as pautas formativas, destacam-se a instrumentalização do docente para o uso de recursos provenientes da aplicabilidade da linguagem de programação *Logo* e *Super Link*, tais como a utilização pedagógica dos softwares de autoria *Everest*, no ano 2000; *Micro Mundos*, nos anos 2000, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007; o uso da Internet nas escolas, no ano 2000; o uso de aplicativos *Word* e *Power Point* nos anos 2000, 2001, 2003, 2004 e 2005; *Impress* nos anos 2006, 2007, 2008, 2011, 2012 e 2013; *Writer* nos anos 2006, 2007, 2008, 2011, 2012 e 2013; *Excel* em 2012 e *Calc* em 2008, 2011, 2012 e 2013; a utilização de recursos como o *scanner* e a construção de bancos de imagem e som no ano 2000. São apresentados diversos exemplos de utilização pedagógica das tecnologias, como a produção de jornais em 2000, 2001, 2004 e 2012 e de revistas digitais nos anos 2012 e 2013; a construção de apresentações multimídia para contar histórias em quadrinhos, contos e fábulas em 2001, 2003, 2005, 2009, 2011 e 2013; a publicação e apresentação de sínteses de pesquisa realizadas na Internet e desenvolvidas com alunos nos anos 2001 e 2013; a criação de *folder*, tabela e gráfico em 2011 e 2012; a elaboração de hipertextos (*sites* escolares) nos anos 2004, 2005, 2006 e 2007; a produção e edição de vídeo em 2006, 2010 e 2011; a produção e edição de áudio nos anos 2006, 2009 e 2010; o uso de diferenciadas ferramentas da Internet como

metodologias de trabalho pedagógico, tais como: *blog*, *wiki*, *Google docs*, redes sociais, *webquest*, *fotolog* e *podcast* em 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013; a produção, gravação e edição de programas de rádio digital escolar com posterior publicação em meio digital nos anos 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011; a produção, edição e publicação digital de radionovelas, em 2011, e de áudio-livros, em 2013; a produção e edição de audiovisual de animação com a técnica do *Stop Motion* e da construção de brinquedos óticos nos anos 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013; o uso de recursos para tecnologia assistiva em 2008, 2011 e 2012 e de portais educacionais do MEC em 2009.

Chama atenção o expressivo volume de cursos e a diversidade de temas e ferramentas disponibilizadas aos educadores como recursos para o trabalho pedagógico com as tecnologias/mídias no período pesquisado. Notei que a transição do sistema operacional *Windows* para o *Linux Educacional* impactou a oferta de cursos, especialmente no período entre 2005 e 2006, tendo em vista que estes objetivavam capacitar os educadores para a utilização de ferramentas, aplicativos e programas ‘novos’ e que materializavam essa mudança.

A partir de 2001, um conjunto de cursos é ofertado exclusivamente para os docentes que trabalham como coordenadores das salas informatizadas, de modo a ‘qualificar’ a sua atuação, contribuindo na tarefa de desenvolver a articulação pedagógica dos projetos junto aos professores nas escolas, bem como no gerenciamento das redes e na resolução, com autonomia, de pequenos problemas.

Destina-se uma fração do tempo da formação para a realização de oficinas que auxiliem estes profissionais na elaboração de documentos, como o planejamento anual das ações a serem desenvolvidas nas salas informatizadas e a produção de um relatório final de todas as atividades. Outrossim, os docentes que trabalham nos Núcleos de Tecnologia Educacional são alvo de cursos de formação específicos, especialmente a partir do ano de 2004, quando se dá a emergência da discussão em torno da transição gradativa do sistema operacional “*Windows*” para o “*Linux Educacional*”, por meio de um processo, mobilizado pelo MEC, em favor da valorização do uso de *softwares* livres e de código aberto pelas instituições públicas de ensino.

A realização anual do evento “TIC & Educação”, a partir de 2005, destina-se à socialização de práticas pedagógicas ‘exitosas’, acerca do uso das mídias no ambiente escolar, por meio da apresentação de relatos de experiências sobre os projetos educativos desenvolvidos nas unidades de ensino da RME de Florianópolis. Por meio de um edital, os projetos inscritos são selecionados e devem ser apresentados no evento. São

priorizados os trabalhos que contemplam o uso de diferentes recursos tecnológicos e que proponham a integração de várias áreas do conhecimento. Os relatos de experiência reforçam modelos profissionais e práticas pedagógicas a partir de um padrão cada vez mais normalizado, em consonância com o perfil que se espera de um professor da RME, ou seja, cada vez mais ‘conectado’ e atualizado com os mais distintos recursos tecnológicos de ensino.

Nesse mesmo ano, iniciam-se os cursos que preparam educadores para a utilização do ambiente virtual de aprendizagem e-ProInfo como meio para a realização de cursos de formação continuada a distância, objetivando capacitá-los para planejar e organizar cursos na plataforma⁵⁴. A partir desse período, percebo que alguns cursos são desenvolvidos semipresencialmente, incentivando a construção de ambientes formativos virtuais e incitando os professores a utilizar a plataforma e-ProInfo como complemento para a sua formação presencial.

Em 2007, iniciam-se oficinas preparatórias para os educadores que atuam nas escolas que implantaram o projeto “Um Computador por Aluno” (UCA), prevendo a discussão sobre conceitos, perspectivas e desafios implicados na proposta governamental do MEC⁵⁵. Os poucos cursos descentralizados foram desenvolvidos nas escolas vinculadas a esse projeto, o que denota a preferência pelo modelo centralizado na realização dos cursos com esse recorte.

Os cursos que focalizam instrumentalizar o docente para promover a articulação entre as novas tecnologias/mídias e o campo educacional encontram estreita vinculação à noção de capital humano, pelo fato de referenciar e de promoverem a apreensão de um conjunto de habilidades, competências e capacidades que, nas sociedades neoliberais, adquire valor de troca. Esses atributos humanos se transformam em

⁵⁴ *Software* de utilização pública, desenvolvido pela Secretaria de Educação a distância do MEC para ser utilizado como ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

⁵⁵ Projeto do Governo Federal que pretende intensificar o uso das mídias no ambiente escolar, por meio da distribuição de computadores portáteis, três tipos de *laptops* de baixo custo (*Classmate* PC, *Mobilis* e o XO), aos alunos de escolas-piloto que integram a rede pública de ensino. As escolas da RME Vítor Miguel de Souza e Intendente Aricomedes da Silva integram o referido. Mais informações poderão ser obtidas no portal do FNDE.

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>>. Acesso em: 28 out. 2015.

valores de mercado e se transmutam em um capital específico, como bem assinala Gadelha (2009, p. 149):

As competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (GADELHA, 2009, p. 149).

Nesses termos, os cursos que capacitam os docentes para utilizar as novas tecnologias/mídias em seu trabalho pedagógico se articulam com a produção de novas subjetividades: de um lado, aquela do ‘professor-empresa’ e, de outro, dos ‘alunos-empresa’, na medida em que ambos produzem e acumulam capitais humanos, ou seja, são os efeitos dessa nova racionalidade econômica. De acordo com Gadelha (2009), a vinculação entre a teoria do capital humano e os processos educacionais se expressaria pela relevância que os percursos formativos adquiriram nos últimos anos, haja vista que a educação operaria como um poderoso investimento, cuja acumulação propiciaria o aumento da produtividade do trabalhador, bem como a progressiva maximização dos seus rendimentos ao longo da vida.

As políticas educacionais, que ensejam capacitar os indivíduos para o uso das tecnologias/mídias, guardam estreita relação com o que Foucault (2008a) classifica como um processo de deslocamento de conceitos e valores que permite ao mercado operar tanto como regulador social, quanto como princípio da uma nova racionalidade política. Nessa, a competência, as habilidades e aptidões individuais são máquinas que não devem ser concebidas e nem desvinculadas do trabalhador, na medida em que se constituem como capitais-competências (FOUCAULT, 2008a). Em outras palavras, o investimento em si mesmo, caracterizado

pela capacitação, concorreria para o acúmulo de capacidades, competências e habilidades requeridas para o trabalho em uma lógica neoliberal. Nesses termos, a formação continuada opera em favor da construção desse conjunto de capacidades, em favor da transformação de sujeitos, docentes e alunos, para atuação como trabalhadores na sociedade.

Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais (FOUCAULT, 2008a, p. 315).

Embora Foucault saliente que os investimentos educacionais abarcam um conjunto de aspectos mais amplos e complexos do que aqueles circunscritos no que se entenderia como aprendizado escolar e profissional, esses últimos também se integram à constituição do chamado capital humano. Nessa perspectiva, se estabelece um jogo de concorrência em que as relações humanas estariam inscritas, sendo que “vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial” (FOUCAULT, 2008a, p. 201), ou ainda, uma sociedade do tipo ‘empresarial’. Ou seja, quanto mais capacitado o sujeito se encontra, mais competitivo se torna e, tanto mais ‘empresário de si’ se constitui. Desse modo, o domínio das novas tecnologias/mídias se torna um dos elementos mais requisitados para a inserção e manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho, sendo este o ‘pano de fundo’ no qual a formação continuada, para o uso das novas tecnologias/mídias, encontra suas condições de possibilidade, em favor da manutenção de seus pressupostos e da legitimidade de suas ações.

3.1.5 Implementar é Preciso: Projetos e Programas Educacionais como Bases para o Trabalho Pedagógico

O planejamento e a realização de cursos de formação continuada demandados pela criação e, posterior, implementação de programas e projetos educacionais, de recortes temáticos diversos, são o objeto de análise deste eixo, conforme indicado no Quadro 6.

Quadro 6 - Cursos que focalizam a implementação de programas e projetos educacionais (2000-2013)

Ano	Total	<i>Locus</i>	
		Centralizado	Descentralizado
2000	03	03	-
2001	02	01	01
2002	14	09	05
2003	12 ⁵⁶	04	08
2004	17	06	11
2005	07	05	02
2006	07	05	02
2007	11	11	-
2008	18	18	-
2009	04	04	-
2010	05	05	-
2011	05	05	-
2012	06	03	03
2013	04	04	-
Total	115	83	32

Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

A oferta de cursos de formação continuada, demandada pela implementação de programas e de projetos educacionais de recortes diversos, é um elemento que se destaca ao longo de todo o período pesquisado, embora seja mais expressivo no período entre 2002 e 2004 e entre 2007 e 2008. Chama atenção, nos anos 2003 e 2004, o número considerável de cursos promovidos pelas escolas, denotando a capilaridade que a demanda por essa oferta detém nesses dois anos. Contudo, no período entre 2007 e 2011, observa-se a completa ausência de formações descentralizadas com esse recorte, bem como o decréscimo na oferta de formações centralizadas a partir de 2009.

Cabe ressaltar que, dada a diversidade e o volume de temáticas que compõem a realização de cursos de formação continuada vinculados à implementação de programas e projetos educativos, opto por analisar

⁵⁶ Dados insuficientes não possibilitaram a análise de um curso de formação que integra a oferta no ano de 2003. O registro indicava unicamente o título do curso e o número de participantes.

conjuntamente as propostas a fim de apreender quais subjetividades são produzidas em cada projeto/programa⁵⁷.

Dentre os projetos/programas que integraram a pauta de cursos destacam-se, por sua regularidade, onze temáticas: educação sexual; educação para o trânsito; pedagogia de projetos; projeto de leitura; protagonismo juvenil; prevenção ao uso de drogas; boi de mamão; escola aberta e escola em tempo integral; educação para uma cultura de paz; saúde na escola e saúde e prevenção na escola e alimentação escolar. Tais temáticas são detalhadas na sequência.

Em relação ao projeto “Educação sexual” indicado nos anos 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008, os cursos focalizam como temas os conceitos de sexo, sexualidade e homossexualidade; aspectos que envolvem a manutenção da saúde sexual e reprodutiva; histórico do conceito de sexualidade, prevenção da violência sexual e doméstica, bem como de doenças sexualmente transmissíveis; construções e relações de gênero; diversidade sexual; direitos sexuais e reprodutivos; mitos, tabus e preconceitos que envolvem a sexualidade, manifestações da sexualidade na infância e adolescência. Grande parte dos cursos congrega a apresentação de relatos de experiências dos projetos desenvolvidos nas unidades educativas. Os encontros formativos, com este recorte, objetivam:

Sensibilizar educadores à realização de projetos em educação sexual;
Socializar processos, resultados e contradições do trabalho de educação sexual;
Capacitar professores para assumirem nova postura frente à sexualidade (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2002).

Entender a sexualidade como uma construção histórica, política e cultural;
Proporcionar aos educadores reflexões acerca da temática sexualidade, como maneira de se autoconhecer e, assim, compreender as manifestações sexuais dos educandos. (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2003).

⁵⁷ Elejo, como recorte para a análise, a permanência da temática, como pauta formativa, por um período de três anos ou mais.

Pensar estratégias de intervenção na comunidade (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007).

O poder sobre o corpo, entendido como uma materialidade biopolítica, é operado pelo capitalismo no final do século XVIII e início do século XIX (FOUCAULT, 2012b). Nessa direção, a sexualidade infantil e juvenil não deve ser reprimida, contudo, controlada: “o sexo das crianças tornou-se ao mesmo tempo um alvo e um instrumento de poder. Foi constituída uma ‘sexualidade das crianças’ específica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada” (FOUCAULT, 2012b, p. 348). A sexualidade de crianças e adolescentes é (en)formada por um poder, meio pelo qual se exerce um poder sobre o corpo. Se produz um discurso de controle sobre as práticas e manifestações sexuais em que a normatividade das práticas se constitui uma prisão, operando uma espécie de “disciplina do sexo” (FOUCAULT, 2012b, p. 392). A sexualidade se configuraria como um “dispositivo de sujeição milenar” (FOUCAULT, 2012b, p. 395) em que a análise das práticas e das manifestações sexuais produziria uma “ciência do sexo” (FOUCAULT, 2014a, p. 4).

A oferta de cursos de formação continuada, que objetiva colocar o sexo em discurso, pretende capacitar professores para “interrogar, escutar, decifrar” (FOUCAULT, 2014a, p. 4) o que não se proíbe ou reprime, mas se intervém na forma de uma medida protetiva a uma sexualidade específica de crianças e de adolescentes.

A produção de um discurso institucional sobre o sexo se vincula ao entendimento de que a sexualidade infantil e juvenil dos estudantes é um problema de ordem pública e que precisa ser problematizado pelos sistemas de ensino:

Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo (FOUCAULT, 1988, p. 34-35).

Desse modo, os cursos de formação continuada produzem um discurso institucional sobre as práticas e manifestações da sexualidade infantil e juvenil normatizado e normalizado. Em outras palavras, os percursos formativos veiculam um discurso “de verdade sobre o sexo” e objetivam fazer circular “um certo discurso razoável, limitado, canônico e verdadeiro sobre o sexo – uma espécie de ortopedia discursiva” (FOUCAULT, 1988, p. 35).

O programa “Educação para o trânsito” que figura nos anos 2000, 2011 e 2013, objetiva “capacitar os educadores para implementar o Programa” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2011), assim como mobilizar o desenvolvimento de projetos educativos, de caráter interdisciplinar. A utilização de um material didático, produzido especificamente para o programa, congrega textos, ilustrações e atividades voltadas para os alunos, bem como exemplifica o uso de diferentes recursos e metodologias de trabalho que podem ser utilizadas pelos professores como suporte para o planejamento das aulas.

Os cursos centrados na Pedagogia de Projetos são ofertados nos anos 2001, 2003, 2004, 2006 e 2009 e, embora não focalizem temáticas específicas, ensinam motivar o desenvolvimento de projetos como metodologias de trabalho pedagógico. Dentre as metas a serem alcançadas por meio das formações, destacam-se a ampliação da eficiência nos processos de ensino-aprendizagem e o aumento da aprovação escolar. Os cursos congregam uma introdução à teoria e prática do trabalho com projetos interdisciplinares, a instrumentalização para a elaboração de projetos a partir de temas emergentes, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre temas diversos.

No que tange ao “Projeto de leitura” presente nos anos 2002, 2003, 2006, 2008 e 2011, os percursos formativos envolvem a mobilização para que docentes e bibliotecários organizem projetos de leitura nas escolas, contemplando o planejamento de trabalhos pedagógicos. De modo geral, focalizam atividades de conto e reconto de diferentes gêneros textuais (poemas, contos clássicos, crônicas e outros), tendo como suporte vários tipos de livros (com texto e imagem, somente com imagens, livros de artes). Nos encontros são desenvolvidas “oficinas” que ensinam aos docentes variadas técnicas de contação de histórias, assim como a construção de bonecos, cenários e fantoches e demais recursos correlatos. Outrossim, são realizadas atividades que promovem a socialização de experiências leitoras, a fruição literária, bem como a produção de resenhas de livros.

O “Protagonismo juvenil”, indicado nos anos 2003, 2004, 2005 e 2008, visa estimular a construção de projetos que promovam o protagonismo dos adolescentes nas escolas. Tem como temas centrais: a elevação da autoestima dos jovens, o estímulo ao ativismo e à participação juvenil nas atividades promovidas nas escolas e na comunidade e a socialização de práticas com vistas à redução de danos e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. Dentre os objetivos do referido projeto, destacam-se:

Proporcionar atualização e aprofundamento sobre protagonismo juvenil (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2004).

Sensibilizar e mobilizar educadores para a construção de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de promover a formação de sujeitos ativos e conscientes de sua importância nos processos de mobilização social de suas comunidades (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2005).

A prevenção de condutas de risco se insere em um jogo de intervenções e se inscreveria em um conjunto de mecanismos de segurança que tem o intuito estabelecer um poder sobre a vida (FOUCAULT, 1988)⁵⁸. Nessa direção, os cursos, que tomam por objeto o protagonismo juvenil, se ocupam em referenciar práticas que produziriam um repaginamento das políticas educacionais em que importa estabelecer um conjunto de mecanismos de controle que objetivariam promover a segurança de uma população específica: os jovens.

Nesses termos, Foucault (2008b) salienta que as intervenções do Estado devem ser mais da ordem de gestão do que de regulação, por meio da constituição de mecanismos de segurança:

Ou seja, vai ser preciso instituir mecanismos de segurança. Tendo os mecanismos de segurança ou a intervenção, digamos, do Estado essencialmente como função garantir a segurança desses

⁵⁸ A biopolítica é um tipo específico de poder que instaura um cálculo sobre a vida e seus mecanismos, conforme já explicitado.

fenômenos naturais que são os processos ou os processos intrínsecos à população, é isso que vai ser o objetivo fundamental da governamentalidade (FOUCAULT, 2008b, p. 474).

A gestão da população juvenil se operaria por meio de um conjunto de práticas que articularia um amplo conjunto de instituições e de saberes (médicos, psiquiátricos, pedagógicos) sendo as instituições educativas um território privilegiado de difusão de mecanismos de controle e de produção de saberes sobre a juventude. Os professores, na condição de agentes dessa racionalidade política, precisam ser instrumentalizados para identificar condutas de risco e capacitados para promover ações pedagógicas que possam evitá-las ou minimizá-las tanto quanto possível.

Com esse mesmo intento ofertam-se os cursos de formação que focalizam a problemática das drogas. Os cursos vinculados ao Projeto “Prevenção ao uso de drogas”, ofertado nos anos 2002, 2009 e 2010 pretendem viabilizar ações para prevenir o uso de drogas, lícitas e ilícitas, comportando como dimensões de trabalho: as noções de prevenção ao uso de drogas, práticas de redução de danos, perfil de consumo e de violência, assim como quais são as condutas de risco e os espaços de acolhimento destinados ao atendimento e tratamento do dependente químico. De modo geral, os cursos têm como meta “estimular a participação dos educadores em projetos relativos a prevenção do uso indevido de drogas” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2002).

Na medida em que os seres humanos são considerados recursos essenciais para a manutenção da força do Estado (FOUCAULT, 2008a) importa estabelecer um conjunto de medidas protetivas e de correção de condutas que possam implicar riscos à vida. Desse modo, os cursos de formação continuada que têm como recorte a problemática do uso e da prevenção ao uso de drogas objetivam favorecer aos professores a identificação de condutas de risco associadas ao uso de drogas, e articulam-se aos programas de governo que objetivam proteger e promover a saúde das populações. Produz-se um discurso que (re)coloca os educadores como vigilantes e como corresponsáveis, inclusive, pela tarefa de informar condutas e práticas de risco às instâncias competentes (setores de orientação educacional, conselhos tutelares, famílias).

Já o Projeto “Boi de mamão”, que figura nos anos 2002, 2004 e 2012, está voltado à ampliação de conhecimento dos professores sobre as manifestações culturais da ilha. Nesses termos, visa “instrumentalizar os professores para trabalharem o boi de mamão na escola envolvendo toda a comunidade” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS,

2002). Os encontros contemplam oficinas que instrumentalizam os docentes para a construção de bonecos e formas de manipulação, cantoria e percussão.

Os Programas “Escola Aberta” e a “Escola em Tempo Integral” apresentados nos anos 2005, 2007, 2008 e 2013 referem a implantação dos dois programas. No âmbito da RME, é um dos objetivos centrais dos cursos de formação com esse recorte⁵⁹. Os conteúdos, que embasam a realização dos encontros, congregam a discussão sobre os princípios político-pedagógicos que norteiam a criação dos programas, os modelos de gestão e de avaliação das oficinas e/ou atividades desenvolvidas, bem como a apresentação de relatos das experiências desenvolvidas nas escolas.

Em relação ao Projeto “Educação para uma cultura de paz” presente nos anos 2008, 2010 e 2011 objetiva-se atingir professores e alunos, por meio de atividades e reflexões acerca de como se pode promover a paz (consigo, com os outros e com a natureza). Pretende-se “despertar para uma nova motivação pessoal e profissional” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2008), “evitar ou dissolver o stress” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2008), assim como “possibilitar uma transformação pessoal que melhore a relação consigo mesmo, com os outros e com a natureza” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2010). Os encontros pretendem sensibilizar os docentes para o desenvolvimento do projeto, bem como propiciar a avaliação das atividades desenvolvidas nas escolas que aderiram.

Os Programas “Saúde na Escola” (PSE) e “Saúde e Prevenção na Escola” (SPE) figuram nos anos 2008, 2011, 2012 e 2013 e objetivam fomentar o planejamento de ações intersetoriais entre educação e saúde. Dentre os temas, destacam-se: a identificação de sinais de violência e de

⁵⁹ O programa “Escola Aberta” tem como objetivo promover a abertura das escolas nos fins de semana com oficinas de cunho pedagógico, esportivo, artístico e cultural, extensivas à toda comunidade. Segundo *folder* de divulgação, disponível na internet, catorze unidades educativas da RME já aderiram ao programa. Mais informações podem ser obtidas em:

<http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_05_2010_9.11.00.f5ffd897130ed7f870feb2797caf17ec.pdf/>. Acesso em: 5 nov. 15. O programa “Escola em Tempo Integral” se destina ao atendimento, em período integral, de algumas turmas, nas escolas que aderiram ao programa. Por meio do acesso ao site da PMF, em 2014, vinte escolas contavam com este atendimento. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/mobile/index.php?pagina=notpagina¬i=11130>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

abuso sexual de crianças e jovens, a prevenção dos fatores de risco, a relevância da educação sexual, assim como os princípios balizadores do projeto “Educação para uma cultura de paz”. Nesses termos, é preciso “sensibilizar e capacitar professores e especialistas [...] na aquisição de informações científicas e resolutividade nos encaminhamentos das situações vivenciadas nos espaços escolares” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2011).

Por fim, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), indicado nos anos 2011, 2012 e 2013, destina-se a promover encontros formativos que propiciem a discussão sobre o PNAE, envolvendo a socialização de informações concernentes aos seus fundamentos, diretrizes e objetivos, bem como à prestação de contas dos recursos destinados ao desenvolvimento das ações previstas. As temáticas contemplam, igualmente, a importância da adoção de hábitos alimentares saudáveis e a relevância do consumo de alimentos saudáveis nas escolas, em favor da prevenção da obesidade e da hipertensão infantil e juvenil. Outro elemento concerne ao desenvolvimento de estratégias, em parceria com o PSE e o SPE, que promovem o monitoramento dos hábitos alimentares dos alunos.

Embora as propostas que embasam o planejamento de cursos vinculados à implementação de projetos e programas sejam muito distintas, observo uma regularidade discursiva no que tange a dois aspectos centrais: os projetos/programas são pautados a partir da identificação de ‘situações inconvenientes’ a serem enfrentadas e, posteriormente, corrigidas, bem como a implantação/implementação emerge como uma solução que objetiva a resolutividade dos ‘problemas’ que perpassam o cotidiano da escola e fora dela. Nesses termos, urge ‘capacitar’, ‘sensibilizar’ e ‘instrumentalizar’ o docente para implementar e desenvolver as ações delineadas pelos projetos, a fim de promover a intervenção na realidade, a partir da escola.

Os percursos formativos desenvolvidos sob essa lógica pretendem construir o sujeito professor como um interventor a serviço do estado, um coparticipante ativo no planejamento e execução das ações e um parceiro privilegiado na solução de problemas que emergem dentro e fora da esfera educacional. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são impactadas por demandas das mais distintas ordens, quais sejam: promover uma cultura de paz e uma educação para o trânsito, identificar, denunciar e prevenir as mais diferenciadas formas de violência e o uso de drogas, desenvolver atitudes que evitem a transmissão e o desenvolvimento de várias doenças, estimular a leitura e a participação juvenil, assim como mobilizar a participação ativa da comunidade do entorno da escola.

Cabe pontuar que, grande parte dos cursos de formação que objetivam a implementação de projetos e de programas educacionais se coaduna à constituição de mecanismos de controle, próprios de uma sociedade de segurança, conforme já referido nas análises em torno das distintas temáticas que compõem esse recorte. Os percursos formativos aqui referidos se articulam, especialmente, às práticas de saúde e bem-estar, voltadas para um eixo populacional específico, e devem mobilizar o planejamento de práticas pedagógicas em consonância com o estabelecimento de medidas protetivas, voltadas às crianças e adolescentes, estando a escola à serviço de um Estado educador, por meio do governmentamento dos corpos, conforme salienta César (2011):

Para Foucault, a instituição escolar constituiu o paradigma moderno da disciplinarização e do governo dos corpos, pois foi o lugar privilegiado de medidas educacionais, higiênicas e morais destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças. Ao longo do processo de universalização da instituição escolar, configuraram-se diversos processos de intervenção disciplinar e governamental no corpo e na alma das crianças, produzindo-se novas formas de governmentamento dessa população específica. Ao se transformar em forma de governmentamento específico, a educação acabou por configurar o Estado como um ente educador (CÉSAR, 2011, p. 273).

Se pode inferir que os percursos formativos configuram os professores como os principais responsáveis pela implementação dos projetos e programas com essa finalidade. Nessa perspectiva, os educadores são agentes de um Estado educador, em favor de um novo governmentamento de crianças e de jovens, sendo produzido pela extração de saberes específicos e por um conjunto de técnicas de controle que colocam as ações pedagógicas em um campo de visibilidade pela implementação de programas e projetos educacionais.

3.1.6 Ensinar a Ser Inclusivo: a Incorporação do Discurso da “Educação para Todos”

O Quadro 7 apresenta os cursos de formação continuada que contemplam uma discursividade acerca da relevância de uma educação para todos, com vistas à promoção de práticas e atitudes ‘inclusivas’.

Quadro 7 - Cursos com o tema inclusão (2000-2013)

Ano	Total	<i>Locus</i>	
		Centralizado	Descentralizado
2000	-	-	-
2001	-	-	-
2002	04	03	01
2003	10	06	04
2004	23 ⁶⁰	12	11
2005	16 ⁶¹	13	03
2006	14	08	06
2007	09	06	03
2008	18	10	08
2009	12	05	07
2010	07	05	02
2011	06	04	02
2012	12	07	05
2013	10	09	01
Total	141	88	53

Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Conforme indicado no Quadro 7, verifica-se a completa ausência de cursos que focalizam o discurso da inclusão nos anos 2000 e 2001. A emergência da oferta se dá no ano de 2002, mantendo-se por todo o período subsequente. A partir do ano de 2003 ocorre uma ampliação expressiva no número de cursos. Contudo, no período entre 2010 e 2011, se experimenta uma redução significativa no número de formações, ampliando-se novamente a oferta no período seguinte.

O *locus* centralizado permanece predominante, embora seja possível observar uma regularidade na oferta de cursos desenvolvidos nas unidades educativas. De modo geral, os cursos descentralizados são realizados nas unidades educativas que possuem salas multimídias, contemplando, como tema central, o ensino da Língua Brasileira de Sinais

⁶⁰ Dados insuficientes não possibilitaram a análise de três cursos de formação no ano de 2004. Os registros indicavam apenas o título do curso e o número de participantes.

⁶¹ No ano de 2005, não foi possível proceder à análise de um curso de formação. O registro indicava unicamente o título do curso e o número de participantes.

(LIBRAS)⁶². Esses cursos são destinados a todos os profissionais que atuam nas unidades educativas, docentes ou não, e são extensivos à comunidade, preferencialmente aos pais e responsáveis por alunos surdos.

Cabe ressaltar que, como já tratei dos cursos de formação continuada para a diversidade étnico-racial em outro momento, optei por não contemplar essa temática no presente trabalho, embora considere que o discurso vinculado à inclusão guarde semelhanças com esse recorte, em especial⁶³. Desse modo, os cursos de formação que serão objeto de análise neste eixo se circunscrevem, tão somente, àqueles atrelados à educação especial e ao atendimento educacional especializado de crianças e jovens portadores de deficiências.

Para problematizar o discurso inclusivo, valho-me da análise de Lopes (2011) ao salientar que o termo ‘inclusão’ é uma produção da modernidade, sendo passível de transformações, atualizações e ressignificações que emergem de diretrizes norteadoras que operam em escala mundial. Para a autora, as operações de normalização (próprias das sociedades de segurança) e de normação (características das sociedades disciplinares) atuam conjuntamente, tanto na definição de normas, como padrões de referência para definir o que é seria normal/anormal, quanto nas operações de normalização, que procuram incluir, minimizando traços e dificuldades que poderiam evitar a participação de um coletivo em determinados espaços e instâncias sociais, estando, ambas, afinadas com a racionalidade neoliberal. Desse modo, são fabricadas estratégias políticas com vistas ao estabelecimento de um padrão de normalidade em favor da segurança. Dentre estas, estão localizadas as políticas de assistência social e de inclusão educacional. É com este entendimento que Lopes (2011) compreende como esses mecanismos atuam na condução de condutas:

Na medida em que as identidades são declaradas e celebradas, mesmo que em uma relação tensa e

⁶² Salas dotadas com recursos multifuncionais que se destinam ao atendimento de crianças e jovens portadores de deficiências. O atendimento é feito por profissionais especializados com formação em educação especial no contra turno e, no turno, como apoio e suporte ao trabalho pedagógico realizado pelos docentes. As salas multimeios, eventualmente, atendem crianças e jovens, em idade escolar, não matriculados na rede pública municipal de ensino de Florianópolis.

⁶³ *Vide* Dias (2011).

agonística com o Estado, elas são muito “úteis” para ações de governmentação da população de que fazem parte tais identidades. São nos processos sobre a população que ambas as normas articulam a inclusão como uma estratégia de governar menos e mais (LOPES, 2011, p. 289).

As tecnologias de governmentação que agem, tanto sobre um coletivo, quanto sobre as condutas individuais, são a chave de inteligibilidade que permite compreender a ênfase que se coloca sobre a inclusão, especialmente aquelas que focalizam a positividade dos processos de inclusão educacional e que a tomam como um imperativo de Estado.

Trata-se de um imperativo porque o Estado toma a inclusão como um princípio que – por ser assumido como autoexplicativo e por guardar em si mesmo as razões que o justifique como uma necessidade imperiosa – é bom para todos. (LOPES, 2011, p. 291)

É sob essa lógica que se instituem os percursos formativos que tratam a inclusão educacional como uma necessidade e que estabelecem a relevância da incorporação do discurso da inclusão em todos os cursos de formação docente. Nessa perspectiva se instituem as regras que definem os discursos verdadeiros e que servem de baliza para a estruturação dos cursos. A partir da análise dos objetivos que norteiam a oferta de cursos de formação continuada com esse recorte, no âmbito da RME, é possível apreender o deslocamento discursivo que se operou entre a etapa que caracterizou a emergência da oferta, em 2002, denotando as primeiras ações em torno da constituição de uma escola inclusiva, e aquela em que se busca a consolidação da política de educação inclusiva, por meio da constituição de sistemas educacionais inclusivos:

Discutir a inclusão do indivíduo surdo na RME de Florianópolis (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2002).

Discutir e elaborar o documento da política de inclusão para os educandos com necessidades educacionais especiais (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2003).

Disseminar a educação inclusiva para a criação de sistemas educacionais inclusivos (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2005).

Conforme os excertos, a constituição de uma escola inclusiva demandaria a criação de sistemas educacionais inclusivos. Com esse intento a formação continuada emerge com uma estratégia biopolítica essencial, em favor do governamento das práticas com esse teor. Cabe destacar a larga utilização dos verbos ‘capacitar’, ‘instrumentalizar’ e ‘formar’ atrelados às competências e habilidades que se pretende instituir em todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com crianças e jovens portadores de deficiência (docentes, gestores, auxiliares e pais/responsáveis). Esse aspecto é referenciado em vários excertos dos documentos:

Instrumentalizar os professores do ensino regular e os professores das salas multimeios de Florianópolis para o atendimento do educando cego;

Aprofundar os conhecimentos a respeito dos processos didático- metodológicos quando da inclusão de educandos com necessidades especiais (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2004).

Formar e subsidiar os auxiliares que acompanham os alunos com deficiência; Formar multiplicadores dos fundamentos e princípios da educação inclusiva (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2006).

Formar professores para o atendimento educacional especializado;

Capacitar os profissionais e pais envolvidos nos aspectos básicos da LIBRAS para oportunizar a superação da barreira da comunicação com alunos surdos (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007).

Capacitar gestores e educadores no que se refere à implementação de sistemas educacionais inclusivos;

Capacitar os profissionais para atuação e programas de intervenção precoce na área da deficiência visual e associadas;

Capacitar os profissionais envolvidos com o processo de inclusão das pessoas com distúrbio do espectro do autismo no município de Florianópolis (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2008).

Formar professores para o atendimento educacional especializado do autismo, aprimorando as práticas pedagógicas desse atendimento; Instrumentalizar os professores de salas multimeios para o atendimento educacional especializado de língua portuguesa escrita para auxiliar o aprendizado dos alunos surdos da Rede. (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2013)

Outro aspecto a se destacar refere-se à relevância da formação continuada como estratégia de governmentação docente, objetivando a definição de diretrizes norteadoras e a revisão de funções específicas do trabalho de cada profissional:

Organizar o trabalho dos professores de LIBRAS na RME (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007).

Reconhecer as funções do trabalho com alunos com deficiência (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2009).

Rever as funções específicas do cargo de auxiliar de ensino da educação especial (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2012).

Em consonância com os objetivos anteriormente referidos, a proposição de temas para os encontros obedece à mesma racionalidade, qual seja, ampliar o escopo em favor da legitimação e da consolidação dessa discursividade. Cabe pontuar a emergência dos seguintes temas ao longo do período:

Conceitos e princípios da escola inclusiva, as práticas pedagógicas que consolidam uma escola para todos (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2002).

Fundamentos teóricos, serviços educacionais especializados, introdução ao vocabulário e a conversação em LIBRAS, recursos para estimulação visual dos alunos com baixa visão (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2003).

Sistema e grafia BRAILLE, fundamentos na elaboração de materiais adaptados, recursos e sistemas de comunicação alternativa (bliss, pictograma) (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2004).

Desenho universal nas escolas, políticas públicas inclusivas para as escolas básicas, tecnologia assistiva, atividades práticas de estimulação dos sentidos remanescentes em cegos e baixa visão, técnicas específicas para orientação e mobilidade, jogos e materiais adaptados (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2005).

Tipos de deficiência física e cuidados, inclusão de alunos com autismo, orientação e marcos legais para a inclusão, uso de pranchas de comunicação e vocalizadores, educação condutiva (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2006).

Tecnologia assistiva com ênfase na comunicação aumentativa alternativa (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007).

Plano de atendimento individual, acessibilidade arquitetônica, diagnóstico, tratamento medicamentoso e problemas comportamentais em pessoas com transtorno invasivo do desenvolvimento, informática acessível, orientações e cuidados em relação à deglutição (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2008).

Acessibilidade e mediação para a participação dos alunos com deficiência nos diferentes espaços, adequação postural, aprendizagem e neurociência, a educação física no contexto da escola inclusiva, altas habilidades/superdotação (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2009).

A formação de professores na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o projeto político-pedagógico na gestão da educação inclusiva, gestão municipal da educação inclusiva (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2010).

Relação entre currículo e atendimento educacional especializado, experiências de alunos incluídos no ensino regular e na universidade, a organização e a gestão da escola para a inclusão (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2012).

Plano de atendimento educacional especializado de língua portuguesa escrita para educação infantil e ensino fundamental, questões sobre o desenvolvimento da inteligência (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2013).

É possível verificar que, após a emergência de determinada temática formativa, é frequente a repetição da mesma no período subsequente, o que poderia denotar a preocupação em ofertar sistematicamente o mesmo conteúdo nos cursos, na medida em que operam como ‘discursos de verdade’, de modo a ampliar sua capilaridade por meio de uma regularidade discursiva que tem, como pano de fundo, a proliferação do discurso inclusivo nas mais distintas instâncias. Graças à publicação de variados documentos que propõem a criação de ações e programas governamentais em favor da promoção de assistência e inclusão social, essa discursividade se estabelece e se materializa como uma estratégia biopolítica centrada na legitimação de políticas neoliberais como novas ‘artes de governar’. Na esteira do pensamento de Foucault (2008a) é possível compreender o jogo que se estabelece pela articulação das relações do tipo social com as econômicas, orientadas pelas regras de uma economia de mercado:

A generalização da forma econômica do mercado no neoliberalismo americano, além das próprias trocas monetárias, funciona como princípio de

inteligibilidade, princípio de decifração das relações sociais e dos comportamentos individuais. O que significa que a análise em termos de economia de mercado, em outras palavras, em termos de oferta e procura, vai servir de esquema que se pode aplicar a campos não-econômicos (FOUCAULT, 2008a, p. 334).

Em outros termos, o discurso da educação inclusiva, que, à primeira vista, parece destituído de qualquer referencial do ponto de vista econômico, ou de mercado, opera como uma poderosa estratégia biopolítica, própria das sociedades neoliberais, que visa constituir sujeitos ‘livres’ para o mercado, para o consumo e como consumidores em potencial. Cabe ressaltar que esse entendimento não implica em considerar qualquer comportamento como ‘econômico’, contudo, “a grade de inteligibilidade que será adotada para o comportamento de um novo indivíduo é essa. Isso quer dizer também que o indivíduo só vai se tornar governamentalizável [...] na medida em que ele é *homo oeconomicus*” (FOUCAULT, 2008a, p. 345). Nesse sentido, a inclusão é uma estratégia política que se articula à constituição de um *Homo Oeconomicus*, “como elemento de base da nova razão governamental tal como se formula no século XVIII” (FOUCAULT, 2008a, p. 370).

Sob essa lógica, fica claro que a permanência de uma discursividade, que atua em favor da manutenção desses pressupostos, deve perpassar os processos formativos docentes de modo indistinto, com vistas a garantir tanto a sua manutenção, quanto a sua legitimidade. A criação das mais distintas leis, que garantam a inclusão dos sujeitos nos mais variados espaços e instâncias sociais, funcionam como táticas e como interditos e balizam o estabelecimento de princípios e de fundamentos norteadores que impactam, sobremaneira, a oferta de percursos formativos operando como *enforcement of law* (FOUCAULT, 2008a).

As fontes escritas, produzidas a partir da sistematização dos objetivos e conteúdos dos cursos realizados, permitiram identificar a produção de subjetividades, no âmbito da formação continuada da RME, a partir do entendimento desses mecanismos, na medida em que se pretende produzir docentes inclusivos. Pretende-se promover a inclusão dos alunos portadores de deficiências por meio de um conjunto de práticas discursivas e não discursivas, a saber: adoção de desenhos universais para aprendizagem e avaliação, uso de tecnologias assistivas e de padrões arquitetônicos que promovam a acessibilidade e facilitem a orientação e

a mobilidade de todos os sujeitos, uso de diferentes linguagens e modos de comunicação alternativa, a oferta de atendimento educacional especializado, dentre outras⁶⁴.

Nesses termos, os docentes precisam ser ‘formados’, ‘capacitados’ e ‘instrumentalizados’ para implementar as ações que se propõem a efetivar essas práticas, especialmente no âmbito das instituições educativas, de modo a constituir ‘sistemas educacionais inclusivos’. Nessa perspectiva, a transformação de um modo de ser e agir docente, por meio da instituição de mecanismos e de técnicas de gerenciamento pedagógico, é um dos principais objetivos dos cursos de formação continuada com esse teor.

3.1.7 Aprimorar a Prática Pedagógica pelo Discurso da Renovação e da Inovação

Os percursos formativos, que emergem sob o argumento da necessidade de uma renovação das práticas pedagógicas, ou ainda, da incorporação de estratégias e de recursos inovadores, são os que detêm o maior volume de cursos, se comparados aos demais eixos. Embora sejam predominantes no *locus* centralizado, a oferta é, igualmente, expressiva nas formações descentralizadas, como se pode perceber no Quadro 8:

Quadro 8 - Cursos que propõem o aprimoramento da prática pedagógica pelo discurso da renovação e da inovação (2000-2013)

Ano	Total	<i>Locus</i>	
		Centralizado	Descentralizado
2000	12 ⁶⁵	10	02
2001	18	11	07
2002	21	13	08
2003	40	13	27

⁶⁴ O conceito de desenho universal obedece às prerrogativas do que cita o Decreto n. 5296 de 2 de dezembro de 2004, artigo 8º, parágrafo IX e designa “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade” (BRASIL, 2004).

⁶⁵ No ano 2000, o registro de um curso de formação indicava apenas o título e o número de cursistas, não possibilitando a análise.

2004	34 ⁶⁶	09	25
2005	20	07	13
2006	17	14	03
2007	14	12	02
2008	20	17	03
2009	12	12	-
2010	20	20	-
2011	09	05	04
2012	28	27	01
2013	27	25	02
Total	292	195	97

Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Cabe salientar que os termos ‘renovação’ e ‘inovação’ guardam algumas semelhanças no que se refere à atribuição de sentidos, balizada por uma análise etimológica de ambos. Renovação deriva do termo, em latim, *renovare*, que significa “tornar novo; dar aspecto ou feição de novo a; mudar ou modificar para melhor; substituir por novo, por coisa nova; consertar, reformar, corrigir, melhorar em todos os aspectos ou praticamente em todos” (FERREIRA, 2004, p. 1734). Já a palavra ‘inovar’ se origina do termo, em latim, *innovare*, e faz referência a “tornar novo, renovar; introduzir novidades em” (FERREIRA, 2004, p. 1109). É possível constatar que os sentidos atribuídos a ambos os termos podem referir, tanto o conserto de algo quanto a substituição de algo por alguma coisa, de melhor aspecto ou mais recente.

A utilização de ambos os termos no discurso denota a vinculação estreita entre a oferta de percursos formativos e a urgência em renovar e atualizar as práticas pedagógicas. Embora as temáticas que balizam essa oferta sejam distintas, do ponto de vista teórico e metodológico, observo uma regularidade discursiva no que tange a proposição de argumentos, em favor da urgência e da relevância de um processo de renovação das práticas pedagógicas, pela adoção de estratégias e recursos inovadores.

Essa discursividade constitui sujeitos professores que precisam, constantemente, serem submetidos a processos formativos, a fim de serem continuamente ‘atualizados’ sobre as novas propostas curriculares

⁶⁶ Dados insuficientes não possibilitaram a análise de dois cursos de formação no ano de 2004. O registro de planejamento indicava apenas o título e o número de participantes do curso.

e conceitos relacionados a sua área de atuação, com vistas à melhoria da qualidade de ensino. Outrossim, o aprimoramento da ação docente produziria um novo modelo de escolarização, sendo o docente um dos principais agentes em favor da realização desses processos. Essa premissa pode ser observada nos excertos a seguir:

Discutir aspectos relevantes ao ensino de Ciências *visando sua melhoria* (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2000, grifo nosso).

Proporcionar atividades práticas aos auxiliares de ensino *visando seu aprimoramento* para auxiliarem o professor de sala no processo de ensino-aprendizagem;

Possibilitar a *melhoria da qualidade de ensino* através da seleção, organização e definição dos conteúdos a serem trabalhados de 1ª a 8ª série, primando pela total e real integração entre os professores e as disciplinas;

Discutir com o coletivo escolar os sentidos que se pode atribuir ao projeto político-pedagógico quando os sujeitos envolvidos desejam a *recriação da escola e sua transformação numa escola de direitos* (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2001, grifo nosso).

Dar continuidade ao processo de formação continuada a partir das necessidades da escola, dentro do programa “Educa o educador” que possibilite reflexão crítica, *mudanças* da prática pedagógica, reduzindo a distância entre a escola que se faz e a escola necessária aos grupos sociais que atende;

Propiciar *atualização e aprofundamento* das temáticas educacionais (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2003, grifo nosso).

Possibilitar aos profissionais da unidade educativa *as transformações individuais* quanto as questões de responsabilidade, ética, cidadania, bem como quanto ao *pensar, sentir e agir* dentro das questões do desenvolvimento das relações humanas

(REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2004, grifo nosso).

Instrumentalizar os professores que atuam nos anos iniciais [...] com conhecimentos que permitem *(re)organizar* sua prática pedagógica, visando atender às especificidades de aprendizagem dos alunos no cotidiano escolar (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2010, grifo nosso).

Repensar e qualificar a prática educativa (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2013, grifo nosso).

O discurso da renovação está singularmente correlacionado a dois dos processos mais caros à constituição da chamada modernidade: a presentificação; que traz o devir para o presente, bem como o apagamento da memória. Valho-me das palavras de Veiga-Neto para problematizar esse percurso:

Afinal, mais do que nunca estamos nos dando conta de que a promessa moderna de conseguirmos administrar, programar e controlar efetivamente o devir – o que levou o pensamento moderno a reduzir o devir ao futuro – não se cumpriu e não se poderá cumprir. Diante dessa descoberta abriram-se as duas alternativas mais conhecidas: ou o niilismo ou a presentificação (VEIGA-NETO, 2006, p. 2).

O apagamento da memória removeria os sujeitos da história reforçando a concepção de um mundo determinado *a priori* e isento de possibilidade de intervenção. A promessa de um futuro ideal é perpassada pela noção de permanência do presente, que evoca um processo de constante transformação e opera um deslocamento de ênfases para tudo o que é ‘novo’. Nesta lógica, o papel do professor se vê reconfigurado, uma vez que se propõe a transformação da docência pela imposição de uma inventividade e de uma (re)criação permanente, postas como um desafio constante:

O desafio está, então, em desencadear novas formas de aprender, as quais sejam criativas e que, com isso, estimulem a criatividade dos estudantes. Formas essas de aprender que privilegiem a resolução de problemas e que mobilizem a constituição de uma docência com características peculiares (SILVA, 2014, p. 412).

A produção de uma docência, entendida como uma prática, nos contornos traçados por Foucault, encontra-se tensionada por um constante processo de renovação e de criatividade, sendo marcada por recomeços permanentes. Desse modo, a produção de subjetividades docentes é investida por relações de poder que desencadeiam novas formas de pensar e agir e que encontra ressonâncias nas dimensões de um ‘aprender a ser professor’ que se renova e se recria constantemente.

De acordo com as fontes, a prescrição de um *status* de renovação permanente objetiva a transformação das práticas pedagógicas e se afirma pela relevância da incorporação de novas estratégias e de possibilidades de ação teórico-metodológica, de modo a tornar mais atrativo o ensino e mais significativa a aprendizagem dos alunos:

Discutir uma *nova forma de avaliação*;
Refletir sobre as *novas formas de trabalho* voltado ao ensino da língua espanhola, tendo como base o modelo de ensino por tarefas através da investigação-ação (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2002, grifo nosso).

Discutir a proposição de paradigmas curriculares e avaliação que se refere em potencial a construir um *novo olhar sobre a avaliação e currículo* no ensino fundamental (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2003, grifo nosso).

Proporcionar aos educadores o aprofundamento teórico, como também a troca de experiências, visando *novas possibilidades de ação*;
Dar subsídios aos professores, para que possam possibilitar aos alunos, um contato artístico com os conteúdos trabalhados, tornando *mais agradável e interessante* a aprendizagem, desde a apresentação

dos mesmos pelo professor até o registro feito pelos alunos (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2005, grifo nosso).

Conhecer o currículo do ensino fundamental, nas diversas áreas do conhecimento, a fim de contribuir na prática docente e aprendizagem dos alunos, buscando *estratégias diferenciadas de planejamento e atuação* na articulação de conceitos, conteúdos, objetivos, valores, competências e habilidades;

Desenvolver *novos conceitos* na área da educação (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2008, grifo nosso).

Promover a reflexão, o estudo, o aprofundamento sobre o currículo, a fim de ampliar a visão, constitui um *novo olhar* e uma *nova postura* frente à realidade social, rearticulando conceitos, conteúdos, objetivos, valores, competências e habilidades (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2006, 2007, 2008, grifo nosso).

Rever metodologias, conceitos e estratégias para o ensino de Artes em todos os anos da educação fundamental (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2013, grifo nosso).

Os excertos referidos anteriormente sinalizam que os percursos formativos atuam como disciplinadores das condutas individuais e operam como tecnologias de subjetivação, pois são técnicas que pretendem produzir transformações sobre a alma dos professores, seus comportamentos e pensamentos, por meio de um processo de vigilância permanente e adequação às normas e princípios reguladores próprios da sua época. Essa lógica está intrinsecamente articulada aos processos que buscam consolidar a escola pública moderna que, desde o século XIX, se constitui como a expressão das tecnologias de governo do eu.

Efetivamente, o nosso modelo escolar está intimamente associado, por um lado, aos programas de uma administração política e disciplinar do tecido social e, por outro, às

dinâmicas que, através da formação de cidadãos amantes dos valores da liberdade e do progresso, continuam o projeto das Luzes (Ó, 2011, p. 190).

As estratégias de governo da ação docente se materializam pelas diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico e, muito especialmente, pelos princípios que balizam a oferta de formação continuada. Nesses termos, a produção de subjetividades docentes é um dos principais efeitos de poder. A formação continuada ao congregar estratégias disciplinares, que visam regular as condutas individuais dos professores, bem como estratégias biopolíticas que controlar toda uma população docente, a fim de normalizar as multiplicidades e as diferenciações que dela decorrem, opera como um poderoso instrumento de governo em favor da transformação das almas. A professora Mariana relata como esse discurso é materializado nos encontros de formação que participa, como professora dos anos iniciais:

É ‘Faça isso que isso vai dar certo’ [Questiono se é explicitamente colocada essa concepção] Explicitamente não, entretanto, o discurso é ‘A criança tem que aprender desse jeito. É isso que ela tem que saber fazer’. Parece que é para esquecer a forma que você ensinou até agora. ‘Fazer continha não precisa’, tipo, assim, um exemplo... ‘Faça essas outras coisas que isso aqui dá certo’ (Entrevista 5, 2014, p. 10).

O teor prescritivo do discurso, em torno da imposição de um pensar e um agir ‘renovados’, produz novos sujeitos professores, em permanente processo formativo, constantemente em busca de novos recursos, metodologias e estratégias inovadoras e que precisam ser criativos para atrair e manter a atenção e o interesse de seus alunos. As metodologias e os conceitos que integravam os saberes docentes já não servem mais, pois estão ‘desatualizados’ e em desacordo com as atuais propostas. Esse aspecto vem a legitimar a manutenção da oferta de formação continuada e mobiliza o docente a estar em constante processo formativo.

Segundo alerta Foucault (2013b), a construção de um saber sobre o homem emergiu das práticas sociais e produziu um novo sujeito, excluindo a possibilidade de um sujeito de conhecimento absoluto. Nessa perspectiva, o discurso sobre o sujeito professor é produzido com base na extração de um saber sobre suas práticas e (con)forma um conjunto de possibilidades temáticas que estruturam a oferta de formação continuada,

em consonância com os objetivos pretendidos para cada eixo formativo e área de atuação. O discurso que institui a inovação e a renovação é constituído por um agrupamento de cursos que qualifica como ‘inovador’ um conjunto de competências específico e que, por sua vez, exclui todo um conjunto de temáticas formativas possíveis pela primazia dada a alguns conteúdos formativos, em detrimento de outros.

3.2 METODOLOGIAS DA FORMAÇÃO PARA O GOVERNAMENTO DAS PRÁTICAS DOCENTES

É possível perceber que os cursos privilegiam aspectos teóricos e metodológicos, visando governar as práticas pedagógicas e as condutas docentes. Ao observar a realização dos encontros, pude notar que os cursos congregam momentos de exposição proporcionados pelos formadores. Em “A coragem da verdade”, Foucault analisa o ensino como um tipo muito específico de veridicção, operado por quem se propõe a ensinar, que detém um saber técnico, uma *tékhnē*, um *know-how* que “implica conhecimentos, mas conhecimentos que tomam corpo numa prática e que implicam, para seu aprendizado, não apenas um conhecimento teórico, mas todo um exercício” (FOUCAULT, 2014c, p. 24). Ao se privilegiar a exposição, como uma forma de dizer a verdade, se garante a sobrevivência do saber.

Com relação ao aspecto teórico e metodológico, a professora Mariana relata que há um deslocamento de ênfases, nos últimos anos e, notadamente, doravante a adoção de um material apostilado denominado “Sistema Educacional Família e Escola” (SEFE)⁶⁷. Para Mariana, os cursos de formação continuada desenvolvidos pela SME privilegiam aspectos de cunho metodológico, em detrimento de formações de caráter mais teórico:

Me parece que cada vez mais a formação docente está vindo nessa perspectiva de ensinar para o professor “como”. Não só na Secretaria, mas no âmbito da formação inicial do professor. Na Secretaria, pela pesquisa que eu fiz, por

⁶⁷ A pesquisa empreendida por Giacomini (2013) sobre o Sistema SEFE, focalizando a experiência da RME de Florianópolis, aponta que, do ponto de vista da concepção que informa a produção deste material didático, em particular, bastaria ao professor seguir, rigorosamente, as prescrições dos professores formadores, executando o que foi apresentado nos cursos.

exemplo, com o material do SEFE, também tem essa lógica. Então eu acredito que é uma lógica da Secretaria mesmo. De dizer para o professor como fazer. E, na medida em que tu ensinas o “como”, o ensino vai melhorar. Então, me parece que eles têm uma receita, eles querem melhorar a qualidade na educação e comprovar, por meio dos índices, e eles querem mostrar receitas prontas para o professor: “Faça isso que isso vai dar certo!” (Entrevista 5, 2014, p. 9).

A professora Graviola manifesta sua aprovação em relação a esse deslocamento discursivo:

Eu acho que toda formação deveria estar muito comprometida com a prática. Com o como fazer, para que fazer. E aí a gente que tem formações onde a coisa fica muito na teoria... Ou então, uma teoria, ainda por cima, desgastada. Tu vai lá e tu vai ter uma teoria e uma teoria que tu já sabes, que tu ‘visses’ na internet, que tu já leu... É diferente de alguém te dizendo que tu tens que fazer aquilo, mas pra que fazer aquilo? Aonde tu vais chegar com aquilo, né?[...] Eu acho que o diferencial dessa formação agora foi justamente essa. Existia um propósito pra aquilo ser feito. Não é simplesmente cumprir com uma carga horária, cumprir com uma dita teoria... Pra mim, dizer assim, foi explicado. Participou-se de uma formação que falava sobre tal assunto. Mas pra que esse assunto? Onde a gente vai com isso pra sala de aula? (Entrevista 3, 2014, p. 1-2).

Esses deslocamentos são efeitos das mudanças que operaram a redefinição das diretrizes para a formação continuada que, conforme salientamos no segundo capítulo deste trabalho, pretende produzir cursos de caráter menos teórico. Segundo Popkewitz (2011), as transformações observadas entre práticas discursivas de cunho pedagógico e as concepções que balizam os processos de trabalho guardam estreita relação com os processos cambiantes que envolvem as concepções de indivíduo e de trabalho. Isso nos permite compreender como os professores são posicionados a partir de distintos propósitos e práticas de escolarização. Uma formação para o trabalho menos teórica e mais prática

produziria qual tipo de sujeito? Um docente que aprende apenas como fazer poderia excluir a possibilidade de problematizar o porquê se faz o que se faz ou qual o sentido de fazer o que se faz hoje. Se constituem sujeitos por meio de um conjunto de regras e normas particulares “que invadem padrões institucionais particulares, mas não são redutíveis àqueles padrões” (POPKEWITZ, 2011, p. 202). Desse modo, a produção de campos discursivos define individualidades, por meio da exclusão de um conjunto de outras, sendo efeito de um poder/saber que objetiva governar as condutas, de um e de todos, por meio de um controle político.

É possível notar que, em parcela significativa dos percursos formativos, a participação dos cursistas se efetua por meio da apresentação de relatos de experiência, com vistas à socialização das práticas pedagógicas. Observei que, após a apresentação dos professores, ocorre a discussão das propostas, pelos pares e formadores, com vistas à reorientação das práticas pedagógicas, por meio de uma reflexão coletiva. Segundo as fontes esses momentos são possibilidades de concessão de “espaço/tempo para [os docentes] trocarem suas experiências” (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2013).

A incitação a um discurso sobre a sua prática assujeita o professor a um tipo muito específico de governmentação que congrega um exercício de poder. A reorientação das práticas sob os auspícios de uma avaliação coletiva se efetua por um duplo processo, na medida em que permite a autoavaliação sobre o trabalho pedagógico, assim como a reflexão coletiva sobre um conjunto de práticas ‘dos outros’. Nessa perspectiva, a pauta da formação continuada passa a integrar a difusão de um conjunto de práticas e de vivências de distintas experiências pedagógicas. O relato congrega uma dimensão eminentemente performativa, na medida que o “dizer faz com que assim seja” (MARSHALL, 2011, p. 27). O ato de falar sobre o seu trabalho envolve a descrição de si mesmo, como docente, de suas dificuldades e avanços, estando sob os auspícios de avaliação coletiva. Esse processo produziria a construção de uma identidade, por meio do relato, bem como construiria um tipo muito específico de ajustamento, segundo pontua Marshall (2011, p. 28):

Ajustar-se ao exterior, oferecer-se, como um conjunto de verdades que, ao serem aprendidas, memorizadas e progressivamente postas em prática, constroem um sujeito com um certo modo de ser e uma certa maneira visível de agir (MARSHALL 2011, p. 28).

A constituição de uma subjetividade docente, por meio de um aparato pedagógico, se efetua com o suporte de práticas orientadas para a transformação do docente. No âmbito da formação continuada da RME, os relatos de experiências são tecnologias do eu que promovem o que Larrosa (2011, p. 38) denomina de uma experiência de si:

A experiência de si pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de autorreflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de autoexpressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e autotransformação (LARROSA, 2011, p. 38).

Oportunizar momentos em que o professor pode e deve falar sobre o seu trabalho, mas, igualmente, narrar sobre si mesmo, é uma estratégia que promove um processo de autorreflexão e autoconsciência sobre o trabalho pedagógico realizado e que, por sua vez, mobiliza o “princípio para a prática, de critério para a crítica e a transformação da prática, e de base para a autoidentificação do professor” (LARROSA, 2011, p. 50). A mediação, pelos pares e formadores, se efetiva a partir de critérios e princípios já estabelecidos e propicia a autoidentificação pelos pares, a partir do relato, e a reflexão coletiva sobre os processos pedagógicos apresentados pelo docente. Nesses termos, media-se e produz-se modos de subjetivação que transformam a experiência que o docente tem de si mesmo.

É possível afirmar que as temáticas formativas pretendem transformar tecnicamente os sujeitos, sua *tékhné*, operando sobre seus corpos, suas almas. Conforme salienta Foucault (2013b), especialmente a partir do século XIX, assiste-se um deslocamento significativo em torno do sentido que o corpo e a alma do sujeito adquirem para as chamadas instâncias de controle ou instituições de sequestro. Não mais importa o suplicio do corpo e a apropriação extensiva do tempo, mas a formação, a reforma, a correção do corpo, de modo que se adquiram aptidões e qualificações que farão deste corpo uma “força de trabalho” (FOUCAULT, 2013b, p. 118)⁶⁸.

⁶⁸ A noção de alma é recorrentemente citada nas obras de Foucault e se define pelo seu aspecto incorpóreo e imaterial, sendo distinta do corpo. Entretanto, o entendimento do conceito de alma desempenha um papel crucial em seus estudos,

Nessa perspectiva, a SME de Florianópolis, na qualidade de instituição formadora, pode ser qualificada como uma das muitas instituições que compõem uma rede de sequestro, na medida em que se encarrega do controle do corpo, com vistas à sua formação, reforma, valorização e correção, mobilizando um conjunto de competências e habilidades a serem adquiridas pelos trabalhadores, bem como faz do controle sobre o tempo da vida, um tempo de trabalho (FOUCAULT, 2013b). A finalidade última dessas ‘redes de sequestro’ é a de fixar os indivíduos a um aparelho:

Na época atual, todas as instituições – fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão – têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. [...] Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma (FOUCAULT, 2013b, p.113).

Com esse entendimento é possível apreender que as instituições que promovem a formação continuada são aparelhos que detêm uma dupla função: produzir/transmitir saberes, bem como (re)formar/corrigir condutas docentes, fixando os indivíduos de modo a garantir a sua formação, em consonância a um conjunto de normas e de

especialmente no que tange à relação que detém com o ‘logos’, com o cuidado de si, com o diálogo, com as provas, com o discurso e com as relações de saber-poder. O trabalho de Silveira, ao pesquisar as relações entre o corpo e alma nas obras de Foucault, conclui que “o corpo é uma peça dentro de um jogo de dominações e submissões presente em toda a rede social, que o torna o depositário de marcas e de sinais que nele se inscrevem, de acordo com as efetividades de tais embates, que têm na corporeidade seu ‘campo de prova’. E a alma histórica, enquanto elemento discursivo de produção de uma série de conceitos geridos ao redor e através do corpo, é o depositário histórico de verdades que permite um acesso direto do poder-saber sobre tais corpos” (SILVEIRA, 2001, p. 7).

habilidades/competências estabelecidas e legitimadas como ‘verdadeiras’ e necessárias ao bom exercício profissional. Como condição, é necessário contar com um amplo consenso dos professores, haja vista que o poder depende, para o seu exercício, de certa racionalidade ajustada ou disposta a obedecer. Segundo Foucault (2011), a produção de uma racionalidade obediente é um problema político a ser considerado, sendo necessário produzi-la, suscitá-la e motivá-la. Nesses termos, a manutenção de uma racionalidade que considere a formação continuada legítima e relevante para o exercício da docência é algo a ser constantemente alimentado.

A profusão de competências e habilidades, referenciadas nos documentos e que denomino ‘eixos discursivos’, fomenta a produção de subjetividades docentes em consonância com a intersecção do *Homo Discentis* (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) e do *Homo Manipulabilis* (VEIGA-NETO, 2000), produzindo o que identifico e qualifico como um *Homo Discentis Manipulabilis*, um sujeito de novo tipo, que deve comportar uma predisposição para aprender continuamente e ser dotado de capacidades e de habilidades plenamente manipuláveis, flexíveis e plurais que o permitiriam estar preparado e adaptar-se aos distintos acontecimentos. Com esses apontamentos, procuro indicar que está, em curso, a invenção do docente, pela via da formação de professores, na condição de um *Homo Discentis Manipulabilis*: um sujeito marcado pela incompletude, permanentemente inacabado e que urge estar constantemente vinculado a processos formativos de distintas ordens, em face da celeridade com que suas competências e habilidades são qualificadas como desatualizadas e deficitárias para o exercício da função.

O *Homo Discentis Manipulabilis* é um ‘empresário de si’ que deve investir grande parte do tempo, afora o trabalho formal, em formação permanente, reposicionando a relação polarizada sujeito-trabalho e sujeito-formação em sujeito-formação-trabalho em que inexistiria a possibilidade de empreender qualquer trabalho sem uma formação adequada e sem a capacitação permanente para seu exercício. Em face da docência, a formação continuada se torna um imperativo para o exercício ‘adequado’ da função, haja vista o amplo conjunto de temáticas, projetos e programas que demandam do professor um complexo leque de competências e habilidades e a capacidade de planejar e promover práticas pedagógicas inovadoras e criativas pelo gerenciamento de suas ações.

No próximo capítulo trato dos instrumentos/mecanismos que pretendem disciplinar as ações docentes, tais como a adoção de mecanismos de vigilância sobre as ações, o controle de espaços e tempos

formativos, bem como a realização de exercícios práticos que con(formam) o planejamento e o desenvolvimento dos cursos de formação continuada no âmbito da SME de Florianópolis.

4 PRÁTICAS DISCIPLINARES E DE CONTROLE

Na obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão”, Foucault (2014b) problematiza a emergência, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, de uma modalidade de aplicação do poder, as ‘disciplinas’, que, por meio de um conjunto de técnicas, objetivam o controle do corpo e a maximização das suas habilidades (em termos de utilidade), por meio da sujeição de suas forças (em termos de obediência), em favor da produção de sujeitos dóceis e úteis. Esse conjunto, por sua vez, integraria uma nova ‘anatomia política’ e uma ‘mecânica do poder’ própria das chamadas ‘sociedades disciplinares’. O subproduto da disciplina é a fabricação de corpos submissos, dóceis e exercitáveis, por meio de

técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder e, porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro (FOUCAULT, 2014b, p. 136).

A positividade do poder disciplinar, traduzida pela transformação de multiplicidades “confusas, inúteis e perigosas” (FOUCAULT, 2014b, p. 145) em populações organizadas, pela imposição de uma ‘ordem’, integra-se a uma combinação de forças que visa à obtenção de um aparelho eficiente por meio de técnicas de coerção. Desse modo, “o corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar” (FOUCAULT, 2014b, p. 162), dotada de finalidades específicas. Para Revel (2011), o discurso da disciplina se apoia em uma regra natural, a norma, definida por um padrão que referencia um conjunto de condutas aceitas e desejáveis.

Assim, em Deleuze (2013), compreende-se que a disciplina constrói categorias de poder que, promovendo ações sobre ações, ensina a imposição de tarefas, a produção de efeitos úteis, o controle das populações, bem como a gerência da vida. O autor pontua que as sociedades disciplinares estabelecem um conjunto de valores característicos de uma relação de poder que congrega a divisão dos corpos no espaço (práticas de internação, enquadramento, ordenação e seriação); a ordenação no tempo (subdivisão dos tempos, programação dos atos e decomposição dos gestos); a composição no espaço-tempo (produção de

forças em que o seu efeito é superior à soma das forças elementares que a constituem). O enclausuramento/confinamento se constitui como meio de excelência, embora o poder disciplinar não dependa estritamente desses para que possa ser exercido.

A emergência da chamada “sociedade de segurança”, no século XX (FOUCAULT, 2008b), permite compreender como se operam mecanismos/tecnologias de segurança, no interior das instituições educativas, com finalidades específicas de controle. No que tange aos processos formativos seus reflexos mais evidentes se traduzem na invenção e necessidade de uma formação continuada para o exercício da docência, bem como na avaliação e no controle contínuo sobre as ações pedagógicas como efeitos⁶⁹.

Por meio da observação, na condição de pesquisadora, de dez cursos de formação continuada, no âmbito da RME de Florianópolis, foi possível localizar quatro principais técnicas disciplinadoras em campo: a repartição dos indivíduos em um espaço controlado e determinado; a subdivisão dos tempos destinados à formação; a adoção de técnicas de vigilância sobre as ações docentes; a adoção de um conjunto de exercícios que objetivam propiciar a experimentação de práticas pedagógicas e que indicam um perfil docente desejável.

No que tange à adoção de mecanismos/tecnologias de segurança (FOUCAULT, 2008b), registro da implantação de sistemas informatizados que organizam o controle e registro dos percursos formativos, promovem a identificação precisa dos cursistas e o controle das presenças, bem como permitem o acesso por senha, via plataforma

⁶⁹ No quadro de uma análise mais ampla que identifica o atravessamento/desvio da sociedade disciplinar para uma sociedade de segurança (FOUCAULT, 2008b), Deleuze (1992) problematiza a emergência, a partir do final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), de uma ‘sociedade de controle’ que se caracterizaria pela adoção de mecanismos que objetivam a gestão das populações, não mais unicamente confinadas, e que se inscrevem por uma geometria de modulação contínua, materializada por um modelo organizacional ‘em rede’, detendo como características: a formação permanente, a sensação de um endividamento contínuo, a meritocracia, o uso de senhas (para acesso e rejeição), objetivando o controle contínuo sobre as ações de uma massa que se torna cada vez mais um dado estatístico, uma amostra ou um mercado em potencial. Contudo, há que se ressaltar que a noção de ‘sociedade de controle’ inexistente na obra de Foucault, haja vista que a economia geral de poder, em curso nas sociedades atuais, é “dominada por tecnologias de segurança” (FOUCAULT, 2008b, p. 15) se constituindo uma ‘sociedade de segurança’. Por uma escolha teórica, no curso das análises que empreendo neste estudo, optei por preservar a noção de sociedade de segurança.

virtual, para a emissão de certificados e comprovantes de frequência. Outro aspecto relevante aponta para a emergência e apreensão de uma nova estratégia biopolítica de governmentação, os indicadores educacionais.

Deleuze (1992) afirma que está em vigência uma mudança de ênfases que aponta para o declínio dos mecanismos disciplinadores. Entretanto, não é possível afirmar o desaparecimento de uma ‘ordem disciplinar’ no curso das ações formativas pesquisadas. As instituições educacionais ainda se constituem como um *locus* estratégico para o exercício do poder disciplinar, como bem assinala Foucault (2014b). A coexistência de mecanismos disciplinadores e de controle atuando na formação continuada caracteriza o tensionamento de ambas as perspectivas.

Um dos primeiros elementos que caracterizam a oferta de cursos de formação continuada no âmbito da SME de Florianópolis é a obrigatoriedade da frequência dos professores por via da convocação. Esse aspecto é explicitado na Lei Municipal n. 7508/07, que trata da organização, funcionamento e manutenção do sistema municipal de ensino de Florianópolis, no título V, artigo 25, item III, sendo a garantia de oferta assegurada no artigo 26. Está prevista na Lei n. 2517/86, que regulamenta o estatuto do magistério público municipal, a promoção por “cursos de aperfeiçoamento na área da Educação, atendendo o disposto em regulamento a cada três anos, intercaladamente a promoção por tempo de serviço” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 152). Eventualmente é possível, por adesão, participar de outros cursos de formação, entretanto, é obrigatório à frequência ao curso convocado pela SME.

Esta imposição de obrigações integra uma dinâmica de poder em que “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2014b, p. 134), de modo a garantir a sujeição constante das forças do corpo, a partir do binômio docilidade-utilidade. Para o autor, quanto mais útil o corpo se torna, mais obediência lhe é requerida. O corpo do docente se torna um instrumento útil para uma dinâmica de poder que o qualifica como um objeto e um alvo, por meio da imposição de uma ‘ordem’ e de uma ‘disciplina’ que objetiva a extração máxima de um conjunto de efeitos. Dentre estes, a formação, a correção, a ampliação das capacidades e a transformação de comportamentos se caracterizam como os eixos centrais desse investimento político sobre os corpos, requerendo um conjunto de mecanismos de controle e vigilância. A análise desses está pautada nos registros em diário de campo, na coleta de informações obtidas por meio de seis entrevistas e em duzentos e dez questionários.

4.1 A REPARTIÇÃO DOS ESPAÇOS, O USO DOS TEMPOS E A ADOÇÃO DE SISTEMAS INFORMATIZADOS

Os cursos de formação continuada centralizados obedecem à uma organização que tem a ‘forma escolar’ como princípio. Os cursos são distribuídos em locais (salas de aula e auditórios) e, os docentes, em turmas específicas, priorizando a área de atuação e, preferencialmente, respeitando o dia destinado à sua hora-atividade⁷⁰. Por meio de uma comunicação interna, enviada via malote e e-mail para as unidades educativas, o docente é informado sobre as datas e os turnos em que acontecerão os cursos para os quais está convocado⁷¹. Há uma agenda (Figura 2) na qual também estão previstos os cursos que acontecem por adesão, para os quais o docente poderá efetuar a sua inscrição, caso tenha interesse e esteja liberado de suas atividades docentes.

⁷⁰ Tempo previsto para estudo, planejamento e avaliação, estando o docente liberado de suas atividades em sala de aula. É normatizada por meio de portarias anuais, estando previsto que até 50% do tempo compreendido como hora-atividade pode ser destinado para o desenvolvimento de atividades no local de trabalho (conselhos de classe, planejamentos coletivos e demais atividades correlatas) e no Centro de Formação da PMF, via convocação. O não comparecimento sem justificativa poderá acarretar em falta.

⁷¹ A agenda também pode ser consultada no site da PMF pelo *link* Formação Permanente:

<<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=formacao+permanente&menu=7>>. Acesso em 7 dez. 2016.

Figura 2 - Agenda semanal - setembro de 2015


 DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
 GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
 DEPARTAMENTO DE EVENTOS

CRONOGRAMA SEMANAL DE ATIVIDADES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
 Rua Ferreira Lima nº 82 – Centro – Florianópolis

LOCAL	TURNO	Segunda-feira 28	Terça-feira 29	Quarta-feira 30	Quinta-feira 01/10	Sexta-feira 02/10
Sala 01 1º andar 46 lugares	Matutino		Formação Geografia DEF	Formação Professores ONG's e CEV's DEE		
	Vespertino		Formação Geografia DEF	Formação Professores ONG's e CEV's DEE		
	Nocturno		Formação Profª Assessor CIA DEEA/DEF			
Sala 02 1º andar 36 lugares	Matutino		Formação Grupo Independente de Educação Física DEE			
	Vespertino		Formação Apoio Pedagógico DEE			
	Nocturno					

Fonte: E-mail enviado pela Diretoria de Ensino Fundamental para a autora. Florianópolis, 2015.

A organização, por meio de uma agenda semanal permite definir o local, os horários, bem como a localização precisa de cada cursista em função da convocação. Esses aspectos se materializam como técnicas de vigilância que permitem ‘ver’ e que produzem efeitos de poder sobre os quais se aplicam. Com esse intento, a ‘disciplina’ procede à distribuição dos indivíduos no espaço, segundo o princípio da localização imediata ou do ‘quadriculamento’, pois importa circunscrever “cada indivíduo no seu lugar, em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2014b, p. 140), ainda que estes integrem grupos de trabalho por área de atuação. Estabelece-se uma regra das ‘localizações funcionais’ articulando-as a um aparelho de formação “que tem suas exigências próprias” (FOUCAULT, 2014b, p. 142) e que implica na construção de técnicas que visam promover a localização de cada indivíduo e de cada grupo, bem como a vigilância e o controle sobre as suas ações e sobre os percursos formativos.

Os cursos previstos para o turno matutino iniciam às 8 horas com final previsto para as 12 horas. Já aqueles que acontecem no turno vespertino iniciam às 13 horas com final previsto para as 17 horas. Em ambos os casos, contam com uma tolerância para atrasos variável, mas que não ultrapasse os 30 minutos. Tive a oportunidade de presenciar em um encontro uma situação em que o formador chamou atenção de uma professora, em voz alta, em razão de chegada tardia de cerca de 15

minutos (Diário de campo, Florianópolis, 08/09/2014). Ao adentrar a sala, os presentes ouviram: “No máximo 8h10min., 8h15min. a gente precisa começar, gente!”. Ao provocar constrangimento, vergonha pela falta cometida, prescreve-se uma obrigação, um ritmo ao corpo, e assim, “o tempo penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2014b, p. 149). Os atrasos, ausências e interrupções de tarefas constituem uma “micropenalidade do tempo” (FOUCAULT, 2014b, p. 175).

O tempo destinado ao intervalo para o café é, geralmente, de 20 minutos, e obedece a uma agenda de utilização de um espaço reservado para essa finalidade, denominado ‘espaço de convivência’, e que varia de curso para curso, a depender do número de pessoas. O uso do tempo destinado à formação também é objeto de controle. Houve um momento em que um formador tenta apressar um grupo de professoras, ocupadas com a realização de uma determinada atividade: “Deu, meninas?” Ao que uma das professoras responde: “Não. Prô, respeita o meu tempo” (Diário de campo, Florianópolis, 08/09/2014).

É perceptível que nenhum momento pode ser desperdiçado, o tempo ocioso torna-se objeto de regulação. Desse modo, o tempo para realização de tarefas não deve ser alongado em demasia. Com relativa frequência, os formadores precisam insistir que os docentes retornem rapidamente para as salas após o horário de intervalo. Em outra situação, a professora, ao perceber que o intervalo não acontecia no horário combinado com o formador no início do encontro, fala em voz alta: “Tá na hora do café!”. O formador ignora a professora e segue explicando o conteúdo (Diário de campo, Florianópolis, 08/09/2014). Esses elementos apontam para o que Foucault (2014b) qualifica como um ‘tempo disciplinar’, na medida em que se impõe um conjunto de coerções sobre o corpo, utilizando-se de técnicas que o organizam a partir de uma ‘anatomia política’ e uma ‘mecânica de poder’. Define-se de que modo pode-se exercer a dominação sobre o corpo do outro, com vistas a permitir o controle das ações, a velocidade e a eficácia da maneira que se espera, na medida em que “trata-se de constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2014b, p. 148).

O uso dos espaços também é objeto de regulação. Em um dos encontros a formadora questionou um grupo de professores sobre o porquê de estarem sentadas nas últimas cadeiras, localizadas no fundo da sala: “Por que vocês estão sentadas aqui atrás?” Visivelmente constrangida, a professora balbucia: “Porque a gente está...”, ao que a formadora completa, de forma incisiva: “Depois venham aqui para a frente!” (Diário de campo, Florianópolis, 08/09/2014). Segundo Foucault

(2014b), a determinação precisa dos lugares a serem ocupados pelos indivíduos opera uma mecânica de poder que se ocupa em satisfazer a necessidade de operar a vigilância sobre as ações, o rompimento de comunicações perigosas ou inúteis, bem como a criação de espaços de uso úteis aos objetivos pretendidos.

Segundo Bauman (2013), a vigilância é uma dimensão-chave própria da Modernidade que, adquirindo novos contornos, se torna a cada dia mais flexível e móvel, sendo mais ‘líquida’. Nessa perspectiva, defende que a sociedade atual é pós-panóptica, em razão da adoção de tecnologias e sistemas eletrônicos que permitem formas de controle flexíveis e capilares e que mobilizam novas formas de monitoramento, rastreamento, localização, observação e classificação sistemática⁷². A adoção de sistemas informatizados permite exercer o que Bauman (2013) qualifica como novas práticas de vigilância líquida que, utilizando-se de tecnologias que propiciam o processamento de informações,

permitem uma nova transparência, em que não somente os cidadãos, mas todos nós, por todo o espectro dos papéis que desempenhamos na vida cotidiana, somos permanentemente checados, monitorados, testados, avaliados, apreciados e julgados. Mas, claramente, o inverso não é

⁷² O termo ‘panóptico’ faz referência a um modelo utópico de sociedade e de um tipo de poder, formulado pelo filósofo inglês Jeremy Bentham, sendo referenciado por Foucault especialmente nas obras “A verdade e as formas jurídicas” e “Vigiar e punir” (2013b, 2014b). O “*Panopticon*” é um projeto arquitetônico que estabelece a construção de um edifício, em formato de anel, com celas que permitem a visão interior e exterior. Congrega um pátio central e uma torre, no centro deste anel, com um vigilante. O “*Panopticon*” permitiria a vigilância e o controle, pelo vigilante, sobre as ações dos indivíduos, localizados nas celas, sem que se pudesse observá-lo. Para Bentham esse projeto arquitetônico poderia ser utilizado por distintas instituições (escolas, hospitais, fábricas, prisões) exercendo um tipo de poder “do espírito sobre o espírito” (FOUCAULT, 2013b, p. 88) com a finalidade de prevenir ações não conformes à regra, corrigindo pela norma e estabelecendo o que pode ou não ser realizado, pelo fato de propiciar a vigilância e o exame permanente sobre os sujeitos. Para Foucault (2013b) o poder do tipo ‘panóptico’, denominado panoptismo, encontra-se em curso na nossa sociedade e repousa sobre as práticas de exame e de vigilância operadas cotidianamente em distintos contextos e por diferentes instituições. O panoptismo opera uma vigilância e um controle permanente sobre as ações e produz um saber sobre os indivíduos, permitindo a emergência das ciências humanas: Psicologia, Psiquiatria, Sociologia (FOUCAULT, 2013b).

verdadeiro. À medida que os detalhes de nossa vida diária se tornam mais transparentes às organizações de vigilância, suas próprias atividades são cada vez mais difíceis de discernir. À proporção que o poder se move à velocidade dos sinais eletrônicos na fluidez da modernidade líquida, a transparência simultaneamente aumenta para uns e diminui para outros (LYON, 2013, p. 19).

A adoção de um sistema informatizado, para controle das ações formativas, foi implantado progressivamente, ao longo do ano de 2011, permitindo o acompanhamento estrito das frequências, por funcionário e nome do curso, bem como o registro preciso dos horários de entradas e saídas, os eventuais atrasos e saídas antecipadas. Da mesma forma, destina-se à posterior emissão de declarações de comparecimento. A presença nos cursos precisa ser comprovada por meio da impressão desta declaração, via site da PMF, e, para tanto, o funcionário precisa estar munido do número de matrícula, dígito verificador e senha de acesso. Ao final de cada mês o funcionário deverá anexar todas as declarações na ficha-ponto, sob pena de serem computadas faltas no relatório de anormalidades de frequência, pela chefia imediata, o que implicaria desconto nos vencimentos no mês posterior à realização do curso. Por ocasião da conclusão do curso é possível acessar o sistema e realizar a impressão do certificado. Esse procedimento é de inteira responsabilidade do funcionário.

O registro de comparecimento aos encontros é feito, por um único funcionário, em uma plataforma virtual, para o qual o docente deve informar o número de sua matrícula, bem como pode apresentar sua carteirinha de identificação para leitura de código de barras (Figura 3).

Figura 3 - Identificação do funcionário.



Fonte: Carteirinha de Karina de Araújo Dias.

O funcionário registra o horário de chegada e a presença no turno. Caso o curso esteja previsto para os dois turnos, duas presenças devem ser registradas no mesmo dia. Nos dias em que coincide a realização de muitos cursos formam-se filas extensas. As saídas antecipadas somente são toleradas se não ultrapassarem 30 minutos. Caso ultrapassem, o funcionário responsável interpela o docente e solicita o número de sua matrícula para registro, no sistema, da saída antecipada.

A presença dos docentes nos encontros é referida pelo professor Albert Einstein, em entrevista, como um aspecto que precisa ser acompanhado, controlado e cobrado por todos os integrantes do grupo (docentes e formadores).

E a gente tem um grupo, de Ciências, os mais antigos, [falam] assim: “Olha, mas o meu colega novo, lá da escola, não está vindo. O que é que a direção está justificando?” Tem meio que um policiamento de um com o outro... [...] Sabe? Sabe a gente vê que o mais antigo traz o outro, senta do ladinho. Então, eu acho que é legal isso assim também. Porque vai dando essa cultura assim, né? (Entrevista 1, 2014, p. 7)

A vigilância, também efetuada pelos pares, remete a um aspecto que traduz a necessidade de uma cobrança coletiva das presenças. Nessa perspectiva, a inobservância se constitui um tipo de penalidade, materializada por todos os processos que indicam desvio e inadequação às regras do jogo disciplinar (FOUCAULT, 2014b) que deve ser coibida

por todos os integrantes do grupo. Ao fim e ao cabo, o pastor está ao lado...

As informações, armazenadas pelo sistema, garantem a localização precisa de cada funcionário em um espaço definido, pelo fato de conterem o registro do local de realização do curso, dia, turno e horário determinado para sua realização. Têm-se, desse modo, uma transformação do princípio de ‘quadriculamento’ dos aparelhos disciplinares tradicionais, na medida em que se propicia tanto a localização imediata dos docentes quanto “importa estabelecer as presenças e ausências, saber como e onde encontrar os indivíduos” (FOUCAULT, 2014b, p 140) em uma mecânica de poder que se preocupa em nada poder escapar ao seu controle.

Integram-se a esse jogo uma série de mecanismos disciplinadores que buscam exercer a vigilância sobre as condutas docentes, com vistas a promover o treinamento e os ajustes necessários à fabricação de docentes em consonância com os objetivos que se esperam alcançar pela via da formação continuada.

4.2 A VIGILÂNCIA PARA DISCIPLINAR AS CONDUTAS

Cada curso de formação conta com a participação de um funcionário da PMF, vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental e previamente designado para essa finalidade, com vistas a acompanhar a realização e o desenvolvimento de todas as atividades do curso. Em outras situações, esse mesmo funcionário desempenha a função de formador, o que, geralmente, não implica a presença de outro funcionário para o acompanhamento das ações formativas.

Foucault problematiza a presença de pessoal especializado, destinado à acompanhar o processo de produção, explicitando que a presença de “um pessoal especializado se torna indispensável, constantemente presente, e distinto dos operários” (FOUCAULT, 2014b, p. 171). Embora esse excerto focalize a análise, feita pelo autor, dos processos de produção nas fábricas, a vigilância efetuada por funcionários designados a acompanhar os processos formativos guarda semelhanças importantes no que tange ao entendimento sobre a construção e relevância de um olhar ‘disciplinar’ sobre os processos educacionais. Segundo Foucault (2014b), nas práticas do ensino encontra-se um processo de fiscalização, estruturado e bem definido; operando como um mecanismo intrínseco que objetiva multiplicar sua eficiência.

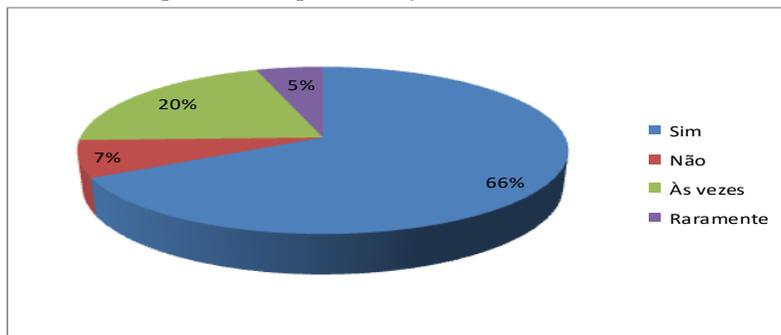
O funcionário designado para acompanhar as atividades realiza pequenos registros ao longo de todo o período de desenvolvimento das atividades. Alguns formadores adotam, como prática, o registro desses

momentos utilizando máquina fotográfica ou celular. Tal como trata Foucault (2014b), os registros tangenciam os processos de observação e de treinamento, constituindo um conjunto coerente apoiado por uma finalidade específica. O registro opera como um mecanismo de controle que se destina à constituição de uma ‘prova’ de realização de ações formativas e que fabrica a memória das ações desenvolvidas nesse âmbito.

Tive a oportunidade de participar dos encontros finais de alguns grupos e percebi que a avaliação dos cursos é feita de duas formas: oralmente e/ou por escrito. Alguns formadores aplicam instrumentos de recolha de informações (questionários) a fim de coletar informações sobre os professores e sua avaliação sobre os encontros.

A questão 13 do instrumento de pesquisa (Apêndice 3) busca apreender se “nos encontros de formação que você frequenta acontecem situações em que os participantes têm a oportunidade de avaliar o encontro?”, sendo obtidos os resultados do Gráfico 7:

Gráfico 7 - Tempo destinado para avaliação nos encontros formativos



Fonte: Questionário para docentes. Florianópolis, 2015.

Elaborado por Karina de Araújo Dias.

Os professores indicam que o tempo destinado à avaliação é realizado, geralmente, no encontro final de cada curso, sendo que 66% do total dos professores afirmam que os cursos contemplam momentos destinados a alguma forma de avaliação pelos participantes. Dos 20% que indicam “às vezes”, os grupos de professores de línguas, artes e os professores pedagogos são os que mais afirmam que esses momentos somente “às vezes” são contemplados nos encontros de formação.

Ao questionar um assessor se a realização desse tipo de atividade é frequente, obtive a resposta de que a avaliação dos encontros é uma prática recorrente⁷³. Dentre os objetivos indicados pelo assessor estão a coleta de informações e a posterior sistematização dos dados:

Eu faço assim. Já fiz no ano passado e vou fazer pro começo do ano. Agora, nas férias, eu faço todo o cômputo das respostas, de tudo que aparece. Quando a gente tem o primeiro encontro de formação fazemos um relato de tudo o que foi feito no ano anterior, porque sempre chega alguém novo. Apresento os dados que a gente coletou no questionário e aí, no primeiro encontro, a gente direciona o que vai trabalhar no ano seguinte (Entrevista 1, 2014, p. 9).

De acordo com esse funcionário, as informações coletadas operam como uma ‘memória’ dos encontros e podem, eventualmente, serem balizas para o desenvolvimento de ações formativas em um momento posterior.

A recolha de um conjunto de informações sobre os docentes e, dentre essas, sua opinião sobre os cursos, opera como uma técnica de poder que implicaria a formação de um saber sobre os professores, aos quais importa conhecer para melhor definir as estratégias para a condução das condutas docentes. A produção de um saber torna-se relevante, na medida em que se articula a uma definição das ‘normas’ e das regulações que, ao indicarem um conjunto de graus de normalidade e de adequação, sinaliza o pertencimento, ou não, de um indivíduo a um determinado grupo social. Desse modo, opera em favor de uma classificação, hierarquização e distribuição por posições sociais.

Em certo sentido, o poder da regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um

⁷³ Os assessores são docentes da SME que, afastados de suas funções, são designados para exercer atividades de acompanhamento/assessoramento das unidades educativas, bem como para, eventualmente, desempenharem o papel de formadores.

sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2014b, p. 181).

A ideia de norma corresponde ao nascimento da biopolítica e as novas governamentalidades que decorrem desse processo. A definição do que é ‘normal’ ou ‘patológico’ implica a distinção entre os comportamentos e indica perfis de conduta ‘normalizados’ ou adequados à norma. As condutas ‘normais’ indicam padrões de condutas aceitáveis e esperados, ou ainda, regras naturais para normatizar os comportamentos, pois “a norma, ao operar como uma medida ou princípio de comparabilidade, age no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios” (LOPES, 2011, p. 288). Desse modo, as disciplinas normalizam, pela definição de um código normativo, um modelo, assentado na emergência das ciências humanas (REVEL, 2011). Por esse motivo, implica conhecer, obter e construir um saber que define o indivíduo, já que o “normal se estabelece como princípio de coerção no ensino” (FOUCAULT, 2014b, p. 180), permitindo efetuar comparações, hierarquizações e classificações. Dessa maneira, cada individualidade se constitui um ‘caso’, pois cada indivíduo pode ser objeto de descrição, mensuração, medida e comparação, podendo ser treinado e retreinado continuamente (FOUCAULT, 2014b). A norma tanto se aplica ao corpo dos indivíduos (norma disciplinar), quanto às populações (norma biopolítica), regulamentando suas condições de vida, sendo o poder de gerir a vida e os vivos os objetos de uma nova modalidade de poder, que marca a atualidade, denominada “biopoder” por Foucault (2008a, 2008b). O biopoder, para Foucault (1988), produziu as condições de possibilidade que culminaram no desenvolvimento e na expansão do capitalismo, pelo fato de que este se ancora na utilização dos corpos individuais pelos aparelhos de produção, bem como pela via de um ajustamento dos acontecimentos aleatórios, próprios de uma população, aos fenômenos econômicos que caracterizam esse sistema político-econômico.

A regulamentação é um dos grandes instrumentos deste poder e se articula aos processos formativos, objetivando controlar os fenômenos aleatórios próprios de uma população específica, nesse caso, os docentes. Desse modo, a formação continuada se estrutura com base no que preconizam as diretrizes curriculares nacionais e, no âmbito da SME, na matriz curricular da RME de modo a regular as ações de um coletivo. Esse conjunto de regulações estrutura linhas de conduta, sendo a formação

continuada uma das principais estratégias em torno da socialização de práticas pedagógicas e de condutas docentes desejáveis. Esse aspecto é explicitamente apontado por Albert Einstein:

Que a gente observa, assim, nas formações e nas discussões que os professores trazem para a escola que as áreas encaminham sempre que os profissionais tenham sempre uma mesma linha de conduta, que referenciem sempre no mesmo, um determinado autor, né? Das diretrizes mesmo da Rede... (Entrevista 1, 2014, p. 1).

De acordo com os questionários (Apêndice 3), 6% dos docentes afirmam que os cursos definem um ‘jeito de ser professor’, 35% apontam que as formações indicam o perfil que se espera de um professor da RME de Florianópolis, 31% assinalam que os cursos são capazes de alterar e transformar condutas profissionais e 61% dos professores acreditam que os encontros de formação emergem como um ‘fio condutor’ para as práticas pedagógicas. Apenas 1% indicou que nenhuma das alternativas se aplica à formação continuada no âmbito da SME de Florianópolis. Na constituição de todos os sistemas disciplinares se operam mecanismos que objetivam a condução de condutas, sendo a formação continuada um relevante instrumento para indicar perfis docentes que propiciem a transformação e a remodelagem das práticas pedagógicas.

Ao ser questionado sobre a existência e a relevância de um governmento das práticas pedagógicas, pela via formativa, o assessor Albert Einstein relembra esse aspecto como uma demanda dos grupos de professores, dando origem aos primeiros encontros formativos do grupo constituído pelos professores de Ciências, que datam da década de 1980:

Porque, assim, até algumas pessoas já se aposentaram. Mas elas sempre colocam que, quando elas entraram, aquele grupo do primeiro concurso de oitenta e sete. [...] Cada um fazia uma coisa. E aí eles começaram: “Vamos começar a nos encontrar?” E, daí, o grupo, começou a ser um grupo com aquelas pessoas. Eles foram os primeiros que tentaram organizar uma matriz. Eles tinham encontros mensais. Tinha gente que se encontrava, semanalmente, para planejar junto. Então, eu acho que é uma construção, assim, do grupo, que vai passando. Vai agregando. Porque,

eu estou na Rede desde noventa e sete, e a gente já tem essa prática. Então, a gente procura trazer os novos nessa linha também (Entrevista 1, 2014, p. 7).

Nessa perspectiva, o governo docente constrói possibilidades, focos de experiência, modos de organização social e de construção da identidade. Esse aspecto remete à noção de um poder positivo, como salienta Foucault (2014b), afastando-se de uma concepção que o coloca em termos essencialmente negativos (poder que reprime, interdita, coage, esconde, censura), haja vista que “na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2014b, p. 189).

Outro aspecto, salientado pelo assessor Albert Einstein, faz referência a um trabalho de governo específico, direcionado para os professores novos, que parte dos pares mais experientes e dos formadores.

Isso eu posso falar das áreas que eu acompanhei esse ano, mais de perto. Porque eu lembro que quando eu cheguei na Rede aconteceu isso comigo. Até nas questões ambientais, por exemplo. Eu venho de um lugar que não tinha manguezal. Aqui o pessoal estava assim, na época da duplicação da [rodovia] SC [401], o mangue era o foco. Tenho que estudar, que me inteirar sobre o mangue. E aí a gente teve toda uma formação com a FLORAM, com a universidade, em função disso. E, no ano passado, [...] a gente percebeu que tinha muitos colegas novos. Que chegaram na Rede e chegaram de outra cidade. “Mas como?” “Como é que eu faço pra ir em tal lugar?” Assim, sem conhecer. Então, esse ano, a gente fez um trabalho mais voltado também pros novos. [...] Há aquela troca. Entre os mais antigos na Rede e os que estão chegando. [...] Eu acompanho, por exemplo, na formação dos especialistas que tem um grupo novo. E aí também foi feito. Foi retirada essa demanda, essa necessidade e foram feitos alguns encontros específicos só com os novos também (Entrevista 1, 2014, p. 2).

Mesmo considerando que existam distinções hierárquicas, ou seja, que os docentes mais experientes e os formadores detenham posições sociais diferentes em relação aos professores com menos experiência, todos pertencem a um mesmo campo e estão sujeitos a um tipo de governmentação. A vigilância hierárquica é uma técnica do poder disciplinar, que detém um papel pedagógico já que repousa sobre os indivíduos por meio de relações de poder dispostas em ‘rede’, produzindo “fiscais permanentemente fiscalizados” (FOUCAULT, 2014b, p. 174) e promovendo um monitoramento cotidiano sobre as ações.

Ao lado da vigilância, uma série de outros recursos é fabricada com o objetivo de impor aos corpos um conjunto de tarefas. A esse conjunto inscreve-se a prescrição de normas pela adoção de exercícios.

4.3 EXERCÍCIOS PARA O APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Foi possível constatar que são muito frequentes, nos cursos de formação continuada, os momentos em que se prevê a apresentação aos cursistas, pelo formador, de um conjunto de atividades e/ou de experiências pedagógicas que podem ser desenvolvidas com os alunos. As ações que envolvem a apresentação de cada etapa da atividade são cuidadosamente exploradas, em cada detalhe, de forma metódica. Desse modo, pode-se evocar o que Foucault (2014b) sinaliza como a mecânica do poder disciplinar que detém primazia sobre o treinamento do corpo para execução de uma tarefa, sem escapar nenhum detalhe e que objetiva o controle e utilização das forças pela via do treinamento, a partir de uma observação minuciosa do detalhamento das ações.

Geralmente, apresenta-se uma sequência de *slides* que demonstram o ‘passo a passo’ das atividades por meio de imagens, textos que descrevem as etapas de planejamento e desenvolvimento, acompanhadas por relatos escritos e orais. Há uma primazia em relatar, minuciosamente, as etapas de trabalho, em detrimento de amostras do resultado final, provocando uma sujeição a um determinado processo de trabalho, manifesto por uma prescrição explícita.

Estamos inteiramente longe daquelas formas de sujeição que só pediam ao corpo sinais ou produtos, formas de expressão ou o resultado de um trabalho. A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação. E assim aparece esse caráter do poder disciplinar:

tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção (FOUCAULT, 2014b, p. 151).

Após a socialização de práticas, em alguns cursos, os docentes são incitados a realizarem as atividades propostas, inclusive, na condição de alunos. Embora, não se proponha a reprodução das etapas de trabalho, na condição de docente, pode ser considerado como um “elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração” (FOUCAULT, 2014b, p. 159) que envolve exercitar aspectos que futuramente serão utilizados quando aplicados com os alunos. Os exercícios permitem “um crescimento, uma observação, uma qualificação” (FOUCAULT, 2014b, p. 158) e propiciam uma experimentação de cada etapa, no curso das ações, de modo a se garantir chegar ao melhor resultado final possível, por meio de um controle estrito sobre todo o curso da atividade.

A disciplina produz o que Foucault (2014b) denomina uma “individualidade moderna”. O poder disciplinar fabrica o indivíduo moderno, dotado de uma identidade que deve ser caracterizada pela sua docilidade e utilidade. Importa localizá-lo naquilo que ele tem de singular, único, contudo, este é integrante de um conjunto, uma peça de uma engrenagem produzida por um conjunto de tecnologias de objetivação. Em outras palavras, os mecanismos de poder também subjetivam, na medida em que produzem sujeitos que tomam identidades fabricadas como próprias. A fabricação de identidades e a fixação dos indivíduos à elas são o resultados de duas tecnologias combinadas, de objetivação e de subjetivação que Foucault (1988) busca traçar em sua obra “A vontade de saber”, em seu estudo sobre a constituição do indivíduo em sujeito a partir da sexualidade.

A constituição de uma individualidade docente obedece a um regime disciplinar que pretende garantir a sua utilização, preservando as suas características individuais a fim de extrair o máximo de suas habilidades. Os exercícios, propostos nos encontros de formação integram essa economia de poder por garantirem a possibilidade de experimentar diversos papéis, ora de mestre, ora de aluno, com vistas a indicar as estratégias mais apropriadas para garantir a eficácia e o sucesso dos processos pedagógicos. Segundo relatos dos cursistas, é comum esse tipo de dinâmica que se caracteriza pelo aprender ‘na prática’, aprender fazendo. Esse tipo de discurso é produzido com base em algumas correntes das ciências do pensamento pedagógico que “tornam possível a

redefinição dos métodos para regular e disciplinar o indivíduo” (POPKEWITZ, 1997, p. 198). Segundo o autor, procede-se a individualização do docente por meio da aplicação de modelos de raciocínio que buscam supervisionar e avaliar os trabalhos pedagógicos de cada professor em particular. A entrevistada Mariana manifesta seu descontentamento com esse tipo de atividade pelo fato de se sentir infantilizada:

Eu participo do PNAIC do segundo ano e o curso tem essa lógica mesmo. [...] O que é que eles fazem? Eles pegam um tema, por exemplo, geometria, e a gente fica o dia inteiro cortando, montando Tangram, apresentando para os colegas. Então, elas dão uma série de atividades, nos dividem em grupos e nós ficamos ali, por um tempo, jogando aquilo, pra depois apresentar para o grupo. [...] Então todas nós brincamos com Tangram, com mosaico, fizemos o curso igual. [...] Então fica muito aprender, fazendo (Entrevista 5, 2014, p. 1).

A professora Janis manifesta uma opinião distinta sobre o mesmo aspecto e elogia essa metodologia de trabalho:

Às vezes me interessa mais conversar sobre essas ideias, essas práticas dos meus colegas, do que escutar uma palestra, por exemplo, como já aconteceu, de um professor, um doutor da Universidade Federal, falando sobre neurociência e a capacidade de aprendizado, não só de crianças, mas do ser humano, falando em tempos irrealis. Como se eu fosse ter um dia inteiro com um aluno. Ele falava: “Você conversa com o aluno hoje, agora. Daqui a trinta minutos você retoma, daqui a dois dias, você retoma...” E isso não condiz com a nossa atuação na escola. Essa foi uma das situações. E, se eu tivesse, como eu fiz, saído, tomado um café e conversado com uma colega, eu aprenderia muito mais coisas para a minha prática. Porque como nós somos profissionais, esse grupo é um grupo de profissionais que visa trabalhar com atividades práticas relacionadas à Ciências. [...] É perda do nosso tempo ficar escutando sobre neurociência. Eu preciso de um leque enorme de atividades que eu possa aplicar, agora em quarenta

e cinco minutos, ou então em uma manhã inteira, como é o meu caso. E isso não é disponível. Então, eu prefiro trocar com os meus pares, que eu aprendo mais (Entrevista 4, 2014, p. 1).

As reformas educacionais que incidem sobre a formação de professores emergem, especialmente na década de 1980, sob o argumento da ineficácia da formação teórica para o exercício da docência e sustentam a necessidade de que se promova “a reestruturação dos modelos de professores, a alteração dos ambientes escolares e o redirecionamento do treinamento de professores e de outros programas universitários” (POPKEWITZ, 1997, p. 131). Nesse sentido, a formação de professores organizada sob a lógica do ‘aprender na prática’ ganha um conjunto maior de adeptos, por construir argumentos baseados em pesquisas, correntes pedagógicas e com forte aporte institucional, legitimando reestruturações sobre os processos formativos e contando com um amplo consenso.

Cabe referir a utilização de indicadores educacionais como um mecanismo disciplinar de vigilância e controle que permite a compreensão sobre a constituição de uma individualidade e de uma subjetividade docente. Os índices são produzidos, categorizados e balizados pela definição de um conjunto de metas a serem atingidas.

4.4 INDICADORES EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIAS BIOPOLÍTICAS PARA UMA NOVA GOVERNAMENTALIDADE

Um aspecto que integra a pauta das formações faz referência à ampla utilização de mecanismos de avaliação externa, tais como a Prova Floripa e a Prova Brasil, como balizas para avaliação do trabalho educativo desenvolvido nas escolas. Cabe ressaltar que a adoção de mecanismos de avaliação, externos à escola, integra o chamado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, regulamentado pela Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, se materializa por meio de dois mecanismos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Sobre esses aspectos o Portal do INEP apresenta:

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome

do SAEB em suas divulgações; A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (BRASIL, 2015)⁷⁴.

Esses mecanismos se integram a um sistema de monitoramento articulado, em vigência, a partir da aprovação do Plano de Metas “Compromisso todos pela educação” do Governo Federal (Decreto n. 6.094/2007) e do Plano de Ações Articuladas (PAR), a fim de promover acordos de cooperação financeira e técnica entre os entes da federação. A partir do ano de 2007, a RME passa a adotar seu próprio mecanismo de avaliação, a Prova Floripa. Nesse mesmo ano, é criado o IDEB e os resultados da Prova Brasil passam a ser incorporados ao cálculo final deste.

A adoção dos exames, como um tipo particular de técnica, característica dos sistemas de ensino, destaca a articulação das relações de poder e de saber em favor da obtenção e da constituição de um saber, por meio do binômio vigilância-normalização:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam (FOUCAULT, 2014b, p. 181).

A utilização de exames como indicadores perpassa por um processo de sujeição dos estudantes e dos professores que garante a objetivação dos mesmos por um mecanismo de vigilância sobre os processos educacionais que visa qualificar, classificar e diferenciar instituições de ensino, e, por conseguinte, professores e alunos, baseados

⁷⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>> Acesso em: 13 out. 2015.

no desempenho de ambos. Embora as avaliações quantifiquem as notas obtidas pelos estudantes, os professores detêm estreita vinculação com esses índices, na medida em que são (in)diretamente responsabilizados pelo desempenho de seus alunos.

Oliveira (2011), em seu estudo sobre os impactos da Prova Brasil na formação continuada da RME, identificou que, nos documentos produzidos pela SME entre 2005 e 2010 e nas metas da SME para o período 2005-2008, existia a clara vinculação entre os indicadores educacionais e a oferta de formação continuada. Em outras palavras, o investimento sobre a formação continuada de professores deveria propiciar melhorias no ensino e nos indicadores de desempenho dos alunos. Segundo a pesquisadora, a partir da criação das Provas Brasil e Floripa os cursos de formação, no âmbito da RME, passam a incorporar as questões das provas e o uso dos descritores (critérios de avaliação) para balizar as temáticas formativas do período.

Esse aspecto é claramente referenciado pelo entrevistado Albert Einstein ao ser questionado sobre a incorporação do discurso que vincula a melhoria dos indicadores educacionais ao desenvolvimento de ações formativas no âmbito da SME de Florianópolis.

No próximo ano, por exemplo, a gente vai ter formações que são específicas da Secretaria. Porque a gente tem a discussão das diretrizes, a gente tem a questão das matrizes pro ano que vem, porque vem consultores de fora para isso. E a gente tem a questão da avaliação externa, prova Floripa, que vem uma empresa que vai trabalhar com os professores o que é. Como é elaborada a prova. O que é um distrator. Trabalhar com o professor como fazer questões... Porque a gente tem observado que o tipo de questões de prova, embora seja elaborada por professores da Rede. A gente convida alguns para elaborar. Não é usual os professores trabalharem esse tipo de questão, de múltipla escolha, com os alunos (Entrevista 1, 2014, p. 9).

Os exames, ao integrarem a pauta dos cursos de formação, ensejam produzir novas subjetividades docentes, pois legitimam os regimes de verdade presentes nos documentos oficiais que vinculam a melhoria dos indicadores educacionais à manutenção dos processos formativos e

operam em favor do controle social e da transparência sobre os resultados das avaliações.

Desse modo, os indicadores emergem como novas tecnologias de governamento docente e de controle e vigilância sobre os processos educacionais, muito especialmente sobre as práticas pedagógicas, conforme indicam Voss e Garcia (2014, p. 393):

O trabalho pedagógico é direcionado à uma política de resultados, na qual as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas são ignoradas ou então subsumidas a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional. A qualidade na educação, neste sentido, perde o seu caráter de relação social e reduz-se a uma média estatística (VOSS; GARCIA, 2014, p. 393).

A professora Mariana relata como essa discursividade é operada nos cursos que participa e como percebe esses efeitos:

‘Faça isso que dará certo, o índice vai aumentar’. Não há uma orientação desse tipo: ‘Aprenda isso que, daí, você vai bem no índice’. Mas, em vários momentos, elas [referindo-se às professoras formadoras] dão um toque: ‘Olha, isso aqui pode cair na prova... Vai vir a prova Brasil, vocês têm que dar esse conteúdo. Cai muito na prova Brasil’, por exemplo. Então, esses toques elas dão. [...] Mas, eu penso que tem muita questão envolvida com os índices. [...] Tu mostras as coisas por meio de índices, de metas, o governo controla dessa maneira. Então, acho que todas essas são estratégias de controle que o Estado possui (Entrevista 5, 2014, p. 7-8).

Esse fragmento da fala da professora Mariana expressa como a racionalidade empresarial foi incorporada aos fragmentos discursivos presentes nos encontros de formação, objetivando promover o consenso sobre a relevância dos mecanismos de avaliação, externos à escola, bem como o ajustamento das práticas pedagógicas com vistas a garantir um bom desempenho nas provas. Desse modo, a formação continuada passa

a se estruturar em torno de uma lógica que objetiva treinar os docentes para que preparem adequadamente os seus alunos para realizar as provas, focalizando, prioritariamente, os conteúdos que serão objetos de avaliação.

Os cursos de formação, ao incorporarem um discurso gerencialista associado ao cumprimento de metas e balizado pelo uso de índices para medir o desempenho/produktividade de estudantes e professores, produzem mecanismos de controle e vigilância sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e instauram um sentido de competitividade entre os docentes e entre as instituições de ensino. De acordo com Voss e Garcia (2014) as políticas de avaliação produzem novas formas de controle sobre o trabalho pedagógico, pelo fato de servirem como medidas de produtividade, em função dos desafios colocados para a melhoria da educação e materializada pela maximização dos resultados do ensino.

A professora Graviola manifesta um sentimento de rejeição em relação à adoção de índices para medir a competência dos seus alunos:

Eu acho, Karina, que nós estamos em um momento e isso não é só na Prefeitura, é em toda a questão educacional do nosso país, a gente está em um momento em que nós falamos de um tipo de educação e o governo, o Estado, politicamente falando, eles falam de um outro tipo de educação. Nós vimos a educação como caminho para que o país se desenvolva, para que as pessoas se desenvolvam. Para que as pessoas, enfim, cresçam intelectualmente, moralmente, enfim. É isso que a gente quer. Ter cidadãos, pertinentes: que saibam votar, que saibam se comunicar, que saibam reivindicar. Não é essa a política pedagógica que a Rede, que o Estado, que essa conjectura maior quer. Entende? [...] Então, eu acho que nós estamos em um momento em que nós temos uma coisa dual. Nós falamos de educações diferentes. Essa questão de índice? [...] Eu não estou preocupada com o índice, eu estou preocupada que ele [referindo-se ao aluno] aprenda. Que ele entenda que fazer uso da escrita e da leitura é um veículo que vai acessar ele a várias outras coisas no mundo. Agora, o índice, por mim, que se dane o índice. Mas não é isso que acontece. [...] E é alertado. É colocado no

quadro. É mostrado para gente o índice (Entrevista 3, 2014, p. 3).

Ao falar de sua preocupação com o real sentido dos processos educacionais, essa professora identifica dois tipos de discurso: aquele que se articula com os resultados da aprendizagem traduzidos em competências para ler, escrever e interpretar a realidade e outro que se traduz em avaliações que objetivam medir o desempenho dos estudantes por meio de índices. Ao expressar sua insatisfação com a adoção dos índices, como critérios de qualidade do trabalho pedagógico, a professora Graviola demonstra compreender que existem distinções significativas entre as preocupações que acredita serem emanadas pelos professores e aquelas vinculadas às dos gestores dos sistemas de ensino.

Indaguei sobre como a professora se sentia ao ver o índice de sua turma ser socializado com o grupo de professores em um dos encontros de formação:

Eu e o grupo todo se sentiu muito incomodado. Porque o índice não prevê que ali tem deficientes que precisam de outros tipos de necessidades educativas. Ali não prevê que existem outras dificuldades de aprendizagem que não tem diagnóstico, mas que estão ali presentes. Problemas de família, problemas de autoestima, outros, outros, outros problemas. Que ali não estão. O índice não contempla isso. O índice mostra o que? Um gráfico que bota em vermelhinho o que não está bom. Me parece, assim, que é uma coisa mesmo pra te assustar: “Olha, tá difícil” [referindo-se à fala do formador]. E a gente se sente, sei lá, meio sem ter o que fazer, porque tem coisas que fogem da possibilidade do professor, na sala de aula, alcançar. (Entrevista 3, 2014, p. 4)

Ao relatar que o índice não contempla os múltiplos aspectos que produzem efeitos sobre os processos de ensino-aprendizagem, a professora Graviola demonstra compreender a racionalidade que sustenta o discurso em favor da qualidade na educação, por meio da adoção de índices, pelo fato de ignorar as singularidades dos indivíduos e por meio da homogeneização promovida pelos processos avaliativos, desconsiderando as particularidades que influenciam o desempenho dos estudantes e que, por conseguinte, produzem resultados muito distintos.

Alves (2010), ao analisar as táticas docentes frente à adoção do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), identifica que os distintos sentidos atribuídos pelos docentes às estratégias de governo produzem múltiplas assimetrias e novos conflitos de força convergindo em novas subjetividades, materializadas por novas “maneiras de significar estas pressões e estabelecer assim uma disputa política” (ALVES, 2010, p. 27). Desse modo, as críticas formuladas pelos docentes indicam o desejo de que outras formas de governo se estruturarem.

O assessor Albert Einstein demonstra seu sentimento em relação ao rebaixamento do índice de aproveitamento da sua escola nas provas:

Comigo, pelo menos, assim, mexe com a minha autoestima. No sentido de que? Poxa, mas a gente fez tanta coisa. Como é que caiu desse jeito assim? A turma era boa. A gente sabe que tem aluno ali que teria condições de ter respondido perfeitamente. Mas é. E, assim, nessas avaliações, na realidade, o aluno, ele é o instrumento. Mas vai aparecer é o resultado do teu trabalho. É o trabalho da escola. É isso que está sendo avaliado. E a preocupação é. Poxa, a gente se dedicou tanto. [...] Ficou quatro anos com a gente e não deu retorno nenhum. O que é que deu? Lá ele era seis [referindo-se à nota] nos anos iniciais e aí acaba quatro, nos anos finais. Desaprendeu? Não acrescentou nada nisso? Então é complicado isso. Eu acho (Entrevista 1, 2014, p. 11).

Em um dos encontros, o formador mostra *slides* que contêm gráficos com os índices de aproveitamento de determinada turma, pontuando: “Aqueles que ainda não escrevem o nome completo, precisamos correr atrás” (Diário de campo, Florianópolis, 08/09/2014).

O constrangimento, a sensação de impotência e de desconforto provocados pela socialização de um índice ‘deficiente’ produz efeitos sobre a subjetividade docente, na medida em que os professores devem respeitar uma ‘ordem disciplinar’ e estão sujeitos a um tipo muito específico de punição, na medida em que opera claras distinções entre as escolas com índices baixos daquelas que detêm índices altos. Essa lógica, classificatória e hierarquizadora, é produzida com o objetivo de reduzir, ao máximo, os desvios à “norma”. A formação continuada teria, por função, um duplo processo: treinar e corrigir as condutas docentes a partir

de uma economia política traduzida em índices. Desse modo, se inscreve em um processo que busca, pela classificação e hierarquização das instituições educativas,

marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões [...] A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa e punição (FOUCAULT, 2014b, p. 178).

O assessor Albert Einstein descreve uma das táticas operadas pelos professores no que tange à obtenção de índices por meio da aplicação de avaliações externas:

Eu vejo por parte de professor e por parte de aluno. De muitos grupos, nem todos. Precisamos entender que as avaliações servem mesmo é para repensarmos nosso trabalho, a forma com que estamos conduzindo o processo ensino-aprendizagem... [...] Tem professor que diz: “Não, vocês [referindo-se aos alunos] não tem que fazer isso”. Na escola que eu trabalhava teve um ano que a gente afundou no IDEB, porque a professora de Português disse pra eles: “Vocês não tem que fazer isso, prova não prova nada”. Aí a gente caiu, aí tivemos que aderir ao PDE pra melhorar. Mas foi bom, porque a escola recebeu uma verba que a gente usou para melhorar várias coisas. Aquisição de materiais didáticos, livros, melhoria das salas de aulas... (Entrevista 1, 2014, p. 11).

Por meio do que Foucault (2014b) denomina de “sanção normalizadora” espera-se garantir que os docentes se reconheçam como desviantes de uma regra e distintos dos demais, sendo acometidos por um sentimento de culpa, fracasso, erro e inferioridade. Como efeitos, pretende-se produzir subjetividades docentes que se estruturam em torno de processos de (auto)responsabilização pelos êxitos e fracassos, circunscritos à eficácia ou ineficácia para atingir os resultados estruturados em torno de metas, tendo como cenário uma competição balizada por indicadores educacionais.

Nessa perspectiva, desenham-se novas estratégias de poder, materializadas por deslocamentos operados que vão da disciplina à governamentalidade, da normação à normalização, das tecnologias que operam sobre o corpo para aquelas dirigidas à vida e às populações, da vigilância panóptica à vigilância líquida, das sociedades disciplinares às sociedades de controle e avaliação. Essas mudanças de ênfase impactam, sobremaneira, no desenvolvimento de ações formativas e enfatizam a adoção de novas estratégias biopolíticas apoiadas em regimes de verificação, de produção do verdadeiro, objetivando fabricar sujeitos professores autorresponsáveis e autogovernados, ‘empresários de si’, eternamente ‘aprendentes’ em face de uma discursividade que mantém o *deficit* para legitimar a necessidade de formação permanente.

As políticas de responsabilização indicam que um novo método de governo está tomando forma: o governo das escolhas regulamentadas dos cidadãos individuais, construídos discursivamente como sujeitos de aspirações, liberdades, sujeitos autogovernados, capazes de conectar suas práticas com procedimentos e instrumentos que lhes deem determinados efeitos. As políticas de responsabilização procuram governar os indivíduos, agenciar suas subjetividades, de modo a fabricar sujeitos de determinado tipo. Na vida política, assim como no trabalho ou no espaço doméstico, os seres humanos são interpelados a produzirem sua subjetividade motivada por aspirações à sua autorrealização. Essas práticas de subjetivação são historicamente contingentes, e interpelam os indivíduos a compreender a si mesmos, a colocar a si mesmos em ação e a julgar a si mesmos (VOSS; GARCIA, 2014, p. 398).

A sensação de endividamento permanente legitima as práticas de autoinvestimento, de empreendedorismo e da cultura de uma ‘gestão de si’ e produzem subjetividades docentes conectadas ao discurso neoliberal, sendo historicamente contingentes, na medida em que se experimentam processos educacionais reestruturados em termos econômicos. Os investimentos em ‘capital humano’ traduzem uma nova economia do corpo em que o aumento da produtividade e o uso flexível do tempo, colocado sempre à disposição do mercado de trabalho, se constituem os pilares do neoliberalismo. Nessa perspectiva, a oferta de formação

continuada fixa os indivíduos a um aparelho de formação/produção e projeta nos sujeitos uma sensação de permanente obsolescência, tendo em vista a celeridade com que as habilidades e competências adquiridas se tornam ‘desatualizadas’.

No capítulo em sequência analiso os percursos de contraconduta, operados pelos professores, como estratégias de recusa à produção de subjetividades pelo governo constituído por meio da oferta de formação continuada no âmbito da SME do município de Florianópolis.

5 RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA EM FAVOR DE NOVAS SUBJETIVIDADES

Por ocasião da realização do curso “Segurança, território e população”, Foucault descreve um exercício de poder, dotado de contornos muito específicos, o que este denomina de poder pastoral. Objetivando compreender o seu nascimento, no Oriente (pré-cristão/cristão), Foucault delinea as condições de possibilidade que propiciaram a emergência do poder pastoral, vinculadas à necessidade de estruturar um “governo dos homens” com vistas à promoção de uma “direção de consciências ou de almas”. Nesse sentido, o poder pastoral estabelece uma relação específica entre aquele que zela, protege, intervém, corrige e estabelece princípios de conduta, unicamente com o propósito de fazer o bem, e aquele a quem se deve obediência, com vistas ao alcance de fins determinados, cabendo, a ambos, uma série de tarefas e deveres a cumprir. Esse modo de exercer o poder emerge a partir da relação existente entre Deus e os homens e se difunde por meio de um amplo conjunto de relações, notadamente caracterizadas pela dependência, tais como entre o soberano e o seu reino, o magistrado e seus administrados, o pastor e seu rebanho, o médico e seus pacientes, o professor e seus alunos. Embora preservem características bastante distintas, a análise desse conjunto de relações torna possível visibilizar um conjunto de regimes de práticas que têm, por objetivo, promover a condução das condutas dos sujeitos, por meio da regulação de suas ações e da sua estruturação, em posições determinadas, considerando contextos diversos.

A relevância do estudo empreendido por Foucault, em favor do entendimento da noção de poder pastoral, depreende-se pela estreita articulação existente entre a crise do poder pastoral e a emergência do biopoder e da biopolítica, ao longo do século XVIII: um poder que não mais se exerce sobre corpos, a fim de torná-los dóceis e úteis, mas sobre o conjunto da população, a espécie humana, objetivando administrar a vida, operando por meio da

atuação de um conjunto de poderes normalizadores que já não tratavam simplesmente de regrar comportamentos individuais ou individualizados, mas que pretendiam normalizar a própria conduta da espécie bem como regrar, manipular, incentivar e observar fenômenos como as taxas de natalidade e mortalidade, as condições sanitárias das grandes

idades, o fluxo das infecções e contaminações, a duração e as condições de vida (DUARTE, 2015, p. 41).

Foucault localiza, no século XVIII, o fim da era pastoral: “o poder pastoral em sua tipologia, em sua organização, em seu modo de funcionamento [...] que se exerceu como poder é sem dúvida algo de que ainda não nos libertamos” (FOUCAULT, 2008b, p. 197), tendo em vista que a noção de conduta e a delimitação do seu campo de abrangência é um dos aspectos que, embora introduzidos pelo exercício do poder pastoral, encontram-se vigentes nas sociedades ocidentais⁷⁵. Em não existindo a substituição e/ou apagamento dos mecanismos disciplinares importa compreender os deslocamentos, as rupturas e as permanências manifestas pela triangulação ‘soberania-sociedade disciplinar-gestão das populações’ na sociedade atual (FOUCAULT, 2012c).

Embora não deva ser confundida com uma relação estritamente de cunho pedagógico, conforme bem alertou Foucault (2008b), a formação e o ensino e, de modo mais específico, a relação entre professor formador e professor cursista detém semelhanças muito particulares com o exercício do poder disciplinar. Parto da hipótese de que a formação continuada dirigida ao docente é constituída por um discurso, de cunho prescritivo e normativo, balizado por um conjunto composto por normas e regulações que visam produzir uma determinada conduta docente. Para Maingueneau (2008), balizado em sua leitura de Foucault, o discurso é destituído de um sentido profundo, sua especificidade não detém uma base que o fundamentaria, tendo em vista que a especificidade de um discurso se capilariza em todas as suas dimensões.

A essas questões integra-se um conjunto composto por modos de comunicação regulados e práticas do exercício de poder que “conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer” (KOHAN, 2003, p. 79) nas instituições de ensino. Kohan (2003) ressalta que não se trata de uma simples relação de opressão e dominação, de uns sobre outros, na medida em que as instituições formadoras sujeitam a todos os indivíduos que a integram:

⁷⁵ Cabe aqui explicitar a que se refere esse aspecto utilizando um excerto da aula de 1º de março de 1978: “A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta ou de condução” (FOUCAULT, 2008b, p. 255).

Ser sujeito escolar é jogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. O jogo da verdade praticado na escola moderna não dá espaço a um sujeito qualquer. O que um indivíduo é ou não é, o que ele sabe e não sabe de si, é objeto de intervenções, tendentes à constituição de um tipo específico de subjetividade (KOHAN, 2003, p. 81).

Nessa esteira, a educação se dá por meio de uma relação pautada entre aquele que é “capaz de ensinar e quem deve aprender” (CARVALHO, 2014, p. 35), cabendo, àquele que ensina, a tarefa de conduzir as condutas de seus alunos. Kohan (2003) desenvolve uma análise bastante singular da figura do ‘professor-pastor’, caracterizando-o como um sujeito privilegiado, no que tange à incorporação, no seio do Estado Moderno, de elementos característicos do poder pastoral, por meio das instituições educativas:

Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço. [...] Ele também é, em muitos sentidos, rebanho dos orientadores, dos conselheiros e dos diretores que, por sua vez, são também rebanho dos administradores, dos supervisores, e dos macrogestores, e assim por diante. Ele também está preso ao controle e à dependência dos outros. [...] Na verdade não se trata de uma história de vilões nem de uma emboscada de alguns indivíduos contra outros indivíduos, senão de dispositivos intencionais, mas não pessoais que sujeitam os diversos participantes da instituição escolar em função da posição relativa que cada um deles ocupa nela (KOHAN, 2003, p. 87-88).

Partindo do pressuposto de que inexistem condições de possibilidade que permitam um mundo ‘sem governo’ ou relações sociais destituídas de modos de condução particulares, grande parte das práticas de resistência, operadas na contemporaneidade, se situariam em torno dos modos de condução ou de governo que se estabelecem nas relações. Reside aí a relevância da identificação dos focos de luta e resistência, em

favor da produção de teorias que podem ser construídas a partir de uma descrição analítica de um determinado conjunto de forças. Nessa perspectiva, a problematização destes mecanismos de resistência pode permitir apreender os modos pelos quais se exerce o poder favorecendo a construção de arranjos teóricos, autônomos e não centralizados, que independem de um sistema comum que estabeleça a sua validade e legitimidade (FOUCAULT, 2012b). Cabe destacar em torno de quais aspectos essa análise deve ser operada:

Só acho que a pura e simples afirmação de uma “luta” não pode servir de explicação primeira e última para a análise das relações de poder. Esse tema da luta, só se torna operatório se for estabelecido concretamente, e em relação a cada caso, quem está em luta, a respeito de que, como se desenrola a luta, em que lugar, com quais instrumentos e segundo que racionalidade (FOUCAULT, 2012b, p. 342).

Em face desse processo de lutas, que comporta distintas e múltiplas sujeições, operam-se práticas de resistência e de recusa a esses modos de governo. Se, de um lado, toda relação pedagógica estabelece a necessidade de ‘deixar-se conduzir’, de outro, pode produzir práticas de resistência, conforme explicita Foucault (2008b, p. 256-257):

São movimentos que têm por objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir (FOUCAULT, 2008b, p. 256-257).

Ao se problematizar os distintos modos de governo, ou, dito de outro modo, as práticas que efetivam o ‘governo dos sujeitos’ operadas no neoliberalismo, abrem-se possibilidades de análise que focalizam a emergência de novas práticas e os modos de relação instituídos, especificamente, entre as instituições de ensino e os novos dispositivos operados na fabricação de identidades pós-modernas (VEIGA-NETO,

2000). De acordo com este autor, a produção de um *Homo Manipulabilis* é ponto fulcral para o pleno desenvolvimento de uma lógica neoliberal, na medida em que é indutora de novos comportamentos. Tem-se em vista que cada sujeito é “alvo de múltiplas e cambiantes interpelações que o fragmentam e o modificam incessantemente; e isso se dá num cenário que é também cambiante” (VEIGA-NETO, 2000, p. 200). Como já salientei neste trabalho, a produção de docentes flexíveis e dotados de múltiplas competências é um dos objetivos da formação continuada de professores, balizada por um cenário de aprendizagens permanentes, próprio do contexto neoliberal.

Importa analisar as práticas que operam como ‘vontades de resistência’, em favor de outros modos de governo, bem como os tensionamentos provocados pelo exercício cotidiano da transgressão dos limites que nos foram/são impostos e que produzem subjetividades. Um dos caminhos possíveis reside na problematização de como os docentes operam táticas de resistência aos modos de governo, instituídos por meio da oferta de cursos de formação continuada no âmbito da RME de Florianópolis. Com isso, de um ponto de vista mais alargado, pretendo apreender os modos pelos quais os professores articulam práticas de liberdade, na forma de pequenos exercícios cotidianos, em favor da produção de uma subjetividade não tão somente alinhada com a satisfação das “demandas simbólicas da sociedade empresarial de concorrência” (DUARTE, 2015, p. 48). Para Foucault (2002), a noção de liberdade é tomada como uma prática, uma invenção e um exercício cotidiano e não como uma condição ontológica do sujeito. Essa característica é a que permite a existência de relações de poder, na medida em que o exercício de poder está atrelado à existência de indivíduos livres, ou seja, é tributária da liberdade de ação:

Foucault sustenta que a liberdade só existe de modo agonístico, só se dá na luta com tudo e todos que possam ser percebidos como obstáculos a sua determinação específica e a seus desígnios históricos. A questão com a qual se defronta Foucault, portanto, é a da agonística, isto é, do combate entre indivíduos e grupos com diferentes forças e distintos objetivos no campo social e histórico (BRANCO, 2015, p. 38).

Neste capítulo, objetivo compreender os modos pelos quais os professores compreendem a estruturação de uma política de formação

continuada, considerando sua experiência como docente da RME de Florianópolis, especialmente no que tange às possibilidades de operar experiências de resistência cotidianas e práticas de liberdade. Foucault (1988) ressalta que, toda análise sobre os mecanismos de poder, deve cercar o campo constituído pelas correlações de força, localizados nos aparelhos e instituições, bem como presentes nos grupos sociais e nas unidades individuais. Sobre esse aspecto cabe recuperar um dos excertos do livro “A vontade de saber”, que esclarece os possíveis *locus* das resistências.

Os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos movimentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis (FOUCAULT, 1988, p. 106-107).

Pretendo apreender os modos pelos quais os professores mobilizam um conjunto de táticas que podem promover transgressões de limites, práticas de liberdade e espaços de criação. Branco (2015) enuncia que este tipo de análise é um dos modos possíveis para pensar a política, pois para Foucault “significa observar e descrever os afrontamentos das relações de poder dando ênfase às resistências e às estratégias para ampliar o campo da liberdade” (BRANCO, 2015, p. 38). Essa perspectiva dialoga, de modo estrito, com o exercício de um “pensamento que está atravessado pelo entusiasmo pela liberdade, pela impaciência da liberdade, pela vontade de liberdade; o pensamento que busca inquietar o que somos para dar um novo impulso ao indeterminado trabalho da liberdade” (LARROSA, 2000, p. 332). Para tal feito, parto de uma análise das tramas enunciativas que compõem dois conjuntos de fontes: as fontes orais, por meio da realização de entrevistas e os excertos selecionados das respostas dos professores, por ocasião do preenchimento dos questionários.

5.1 LUGARES PARA RECUSAS E CRÍTICAS

Uma parcela significativa dos cursos garante a presença dos docentes, por meio de uma convocação, como já salientei na introdução, sendo este um dos mecanismos disciplinares mais amplamente operados, a fim de garantir a presença dos professores nos cursos de formação continuada, no âmbito da SME de Florianópolis. Um dos elementos criticados pelos docentes refere-se a tal formato, pois ao serem questionados sobre esse aspecto, 42% dos professores gostariam de que a participação nos cursos fosse por adesão; 41% concordam com a obrigatoriedade da presença, pela via convocatória, e apenas 5% não possuem opinião formada a esse respeito.

O detalhamento das opiniões emitidas pelos professores, por área de atuação, pode ser observado no Quadro 9:

Quadro 9 - Posicionamento com relação à forma de participação, nos cursos, pela via convocatória⁷⁶

Área de atuação/formação do docente	Defendem a participação somente por adesão	Concordam com a obrigatoriedade da convocação	Não possuem opinião formada sobre o assunto
Artes	30%	56%	10%
Ciências	50%	44%	-
Geografia	65%	15%	15%
História	35%	50%	7%
Línguas	42%	31%	17%
Matemática	46%	32%	17%
Pedagogos	40%	49%	10%

Fonte: Questionário para docentes. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

A porcentagem de docentes que expressa concordância acerca da obrigatoriedade da presença nos cursos se mostra bastante equilibrada em relação ao quantitativo de docentes que demonstra preferir que a participação nos cursos fosse facultativa e por adesão. Entretanto, quando se considera a distribuição, por área, os docentes formados em artes,

⁷⁶ Seis docentes não assinalaram nenhuma das alternativas, sendo um professor de Artes, um professor de Ciências, um professor de Geografia, um professor de História, um professor de Línguas e um professor de Matemática.

pedagogia e história integram o grupo em que a concordância com a convocação é mais expressiva. Em contraste, a participação facultativa, por adesão, é defendida pela maioria dos professores de ciências, geografia, línguas e matemática. Alguns docentes manifestaram sua opinião sobre esse aspecto escrevendo ao lado da alternativa assinalada:

Concordaria com a obrigatoriedade se nos fosse dada a opção de substituímos a formação oferecida pela prefeitura por um curso de nossa preferência (Questionário, 2015, docente de Geografia).

Apenas que a participação fosse por adesão, mas que SEMPRE houvesse [cursos de formação continuada] (Questionário, 2015, docente de História) (grifo do professor).

Gostaria que houvesse [cursos de formação] e que a participação fosse por adesão (Questionário, 2015, docente de Línguas).

É um direito (Questionário, 2015, docente de Matemática).

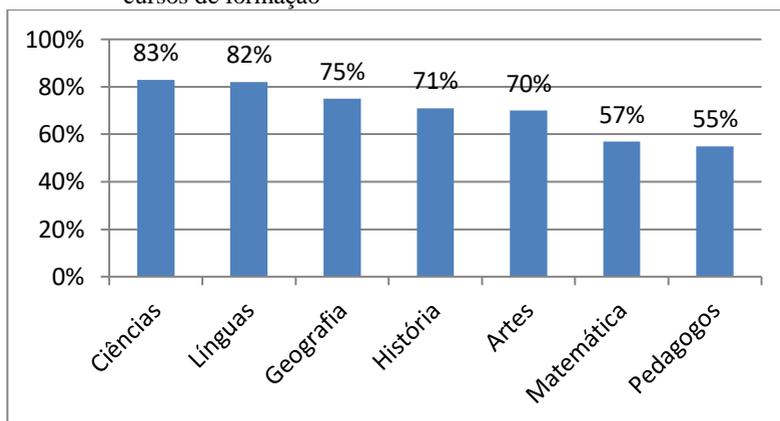
Os relatos dos professores demonstram que, embora exista uma concordância manifesta no discurso que produz a relevância da formação continuada para o exercício de um fazer docente, a convocação é uma estratégia de poder que visa cercear sua liberdade de escolha por esta ou aquela temática formativa. Isto corrobora com a assertiva de Foucault (2012c) de que as resistências ao exercício do poder, no contexto da biopolítica, referem-se à defesa das práticas de liberdade, por meio de uma recusa às práticas que são impostas aos sujeitos, sendo este um combate inerente às relações de poder. Uma vez que essa ‘liberdade de escolha’ encontra-se ameaçada por uma imposição, os docentes reiteram que prefeririam participar dos cursos por meio de uma adesão voluntária. Entretanto, há de se ressaltar que a liberdade de escolha é um foco de regulações, pois, segundo Lazzarato, citado por Veiga-Neto (2011, p. 50):

Nossa ‘liberdade’ é exercida exclusivamente para escolher entre possíveis que outros instituíram e conceberam. Ficamos sem o direito de participar da construção dos mundos, formular problemas e

inventar soluções, a não ser no interior de alternativas já estabelecidas (LAZZARATO *apud* VEIGA-NETO, 2011, p. 50).

Ao serem questionados se já manifestaram vontade de não participar dos cursos de formação continuada, os docentes que responderam **positivamente** à questão encontram-se distribuídos no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Professores, por área, que já tiveram vontade de não participar dos cursos de formação



Fonte: Questionário para docentes. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

O grupo de professores de ciências é o que congrega o quantitativo mais expressivo, correspondendo a 83% dos docentes, seguido pelo grupo dos professores das áreas de línguas, com 82% docentes. Entre os que menos manifestam o desejo de não participar encontram-se os docentes da área da matemática, com 57% dos professores, bem como os pedagogos com 55% do total.

Dentre as razões apontadas, destacam-se argumentos de natureza muito específica e que podem ser assim categorizados, em virtude das distinções que guardam entre si: sobrecarga de tarefas extraclasses; divergências em relação ao que poderia ser classificado como bom uso do tempo disponível fora da escola; desmotivação atrelada à repetição de pautas e temáticas formativas; e desvinculação entre os conteúdos e os saberes ‘caros’ ao exercício da docência.

A elevada carga de trabalho, que se desloca ‘para além da sala de aula’, é um dos principais motivos pelos quais os docentes não desejam participar dos cursos de formação continuada:

Por causa da necessidade de ter que fazer algo como corrigir trabalhos ou redigir alguns documentos para a escola (Questionário, 2015, docente de Artes).

Porque tem dias que o professor está bastante atarefado, cansado e, às vezes, deprimido (Questionário, 2015, docente de Ciências).

Cansaço, excesso de atividades e aulas para preparar e porque, na maioria das vezes, a formação não é produtiva (Questionário, 2015, docente de Geografia).

Às vezes, os encontros ocorrem em momentos em que há acúmulo do serviço na unidade na qual trabalho (Questionário, 2015, docente de História).

Sobrecarregada, o cansaço impede/compromete a participação. Assuntos desinteressantes também desmotivam (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Por estar sobrecarregada de tarefas referentes à escola (provas para corrigir, planejamentos, etc.) (Questionário, 2015, docente de Matemática).

Por motivo de cansaço físico e mental (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Se desde os anos 1960 vivenciamos um alargamento da ‘sociedade-empresa’, fica claro o quanto a administração do tempo deve ser uma tarefa a ser integrada à vida dos *Homo Oeconomicus*⁷⁷. Nesta

⁷⁷ Para Foucault (2008^a, P. 332) experimentamos, atualmente, um processo de “reenformação da sociedade segundo o modelo da empresa” em que, um dos seus objetivos, se refere à tarefa de administrar capital humano, indivíduos ativos economicamente. A noção de capital humano está estritamente articulada com a produção de novas subjetividades, haja vista que o trabalho passa a se configurar como um investimento.

perspectiva, o horário de trabalho estendido para além da escola, a hora-atividade que deve ser ‘administrada’ a fim de que se integre, adequadamente, à realização das tarefas (envolvendo especialmente o planeamento, registo e avaliação) e à presença nos cursos, bem como a sobrecarga com outras atividades a serem desempenhadas pelos docentes integram a rotina dos sujeitos professores submetidos a essa racionalidade. De acordo com Rosa (2015), o que está em jogo é a flexibilização do tempo de trabalho:

Não mais a fábrica disciplinar com seus horários rígidos, mas o trabalho estendido além do horário comercial, em casa, na rua, no domingo, no feriado (o telefone celular que nos acompanha em qualquer lugar, as correspondências eletrônicas que não cessam de chegar, anunciando, muitas vezes, os trabalhos pendentes ou a realizar) (ROSA, 2015, p. 377).

Considerando que o tempo ‘livre’ ou ocioso é cada vez mais exíguo, os professores referem que o tempo destinado à formação, por vezes, poderia ser aproveitado com outras atividades, consideradas mais produtivas e interessantes, tais como leituras e planeamento das aulas.

O meu tempo de planeamento é mais válido em casa, do que no grupo (Questionário, 2015, docente de Artes).

Porque quero esse dia para ficar lendo em casa (Questionário, 2015, docente de Ciências).

Tenho leituras ou outro trabalho pendente, por vezes, que considero mais interessante (Questionário, 2015, docente de História).

Porque poderia utilizar melhor o tempo realizando atividades ou pesquisando músicas/vídeos para os alunos (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Porque às vezes chegamos aqui e ficamos lendo textos que, em minha opinião, deveriam ser lidos em casa e discutidos na formação (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Por achar que, nesse tempo, eu poderia estar planejando (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Incomodada por estar perdendo tempo (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Me incomoda estar em um lugar para cumprir somente uma obrigação (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Chama atenção o fato de que os docentes consideram a noção de ‘tempo extraclasse’ como um momento que, pela necessidade do cumprimento de múltiplas tarefas, deve ser, em grande parte, preenchido com atividades relacionadas ao trabalho (tarefas de planejamento e avaliação, pesquisa, formação por meio de leituras). A implementação da hora-atividade, que garante o tempo extraclasse para a realização de atividades concernentes ao trabalho docente e para a formação continuada, produz a ilusão de uma ampliação do tempo e da liberdade individual “enquanto, paradoxalmente, também fornece os meios para novas tecnologias disciplinares” (PETERS, 2015, p. 389). Entretanto, se de um lado a constituição de si mesmo como parte integrante desse jogo inscreve novas formas de produtividade marcadas por tempos de trabalho cada vez mais flexíveis articulados ao ‘bom uso’ do tempo disponível, de outro, manifesta possibilidades que permitem pequenas práticas de liberdade, uma vez que o autogoverno sobre as ações implicaria o princípio ético do cuidado consigo mesmo. Sendo assim, circunscreve

a possibilidade do exercício de liberdade; ou, em outras palavras, que é o domínio de si que funda a possibilidade de uma política que não esteja calcada no domínio do outro. [...] A prática da liberdade como sendo a prática de uma vida não-fascista (GALLO, 2015, p. 366).

Dessa maneira se assinala que as normas sociais determinam, apenas de forma parcial e incompleta, modos de ser e de agir dos sujeitos no mundo, pois estão inscritas em um jogo de determinações e de indeterminações que abrem espaços para a criação e a invenção a partir de uma autoconstituição outra, mobilizada pelo exercício da crítica e da reflexão sobre as possibilidades de ação possível:

A liberdade, em seu exercício crítico e autônomo, não é plena e sem restrições: implica a obediência às máximas ditadas por sua tarefa crítica, advindas da reflexão sobre as ações possíveis criadas pelo presente histórico e político com o qual o indivíduo livre é obrigado a lidar e lutar (BRANCO, 2015, p. 66).

Em outras palavras, o ‘uso do tempo’ é perpassado pela administração que cada sujeito realiza, sendo balizada pelo critério subjetivo do bom ou do mau uso do tempo. Desse modo, sempre há espaço para transgressões de limites. Um exemplo disso são as faltas dos docentes aos cursos de formação que, embora impliquem riscos (subtração de parte dos vencimentos e registro na ficha funcional como falta não justificativa) são observadas em muitos grupos⁷⁸.

Outro aspecto, recorrente nos relatos dos professores, está relacionado com a ausência de motivação para participar dos encontros em virtude das temáticas formativas serem repetitivas e, por conseguinte, não despertarem mais o interesse deles.

Por estar decepcionada (Questionário, 2015, docente de Matemática).

Por falta de motivação, temas desinteressantes, pouco aprofundamento teórico, sempre as mesmas discussões (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

São repetitivos, pouco atraentes. Sempre digo que me sinto como se ainda estivesse no curso de magistério. Tudo muito básico (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

⁷⁸ De acordo com a Instrução Normativa 6/SMA/2014, “A ausência não justificada [...] em cursos e eventos, reuniões, colegiado de classe e/ou no tempo destinado às atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função no próprio local de trabalho, definidos pela Direção da Unidade Educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação, será considerada falta não justificada”. Com relação à construção de dados que pudessem indicar a porcentagem de docentes ausentes, não foi possível obter essas informações junto à Gerência de Formação Permanente.

Os assuntos se tornaram repetitivos, pouca ligação com o que poderíamos realmente produzir em aula (Questionário, 2015, docente de Artes).

Pautas que se repetem ano após ano. Assuntos debatidos que não [são] foco de interesse (Questionário, 2015, docente de Geografia).

Porque ultimamente tem deixado a desejar. Muita repetição. Assuntos abordados sem muita relevância (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Porque já aconteceu algumas vezes do curso não trazer inovação e aprendizado (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Sobretudo devido ao fato de que nos últimos quatro anos, as formações ofertadas foram muito pobres, pouca ou nenhuma aplicabilidade, mal conduzidas, improvisadas (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

A desvinculação entre o que é proposto nos cursos e o que os professores qualificam como necessidades ‘reais’ da docência é mencionada como um dos principais motivos que ocasionariam o desinteresse pelos cursos de formação. Os micropoderes, mobilizados por grupos e/ou indivíduos, permitem produzir deslocamentos e descrevem os pontos específicos nos quais as lutas traçam o seu alvo. O não atendimento das proposições formuladas pelos professores e a imposição de temáticas pelas políticas de formação continuada denotam a dinâmica em que se opera a oferta de alguns cursos, no âmbito da formação continuada da RME. Assim, explicita o desejo dos docentes em participar ativamente na construção das pautas formativas:

Não há uma sintonia entre a formação na minha área, a que é oferecida para a minha área e o chão de sala de aula, o chão de escola. Há uma discrepância aí. Então esse é o principal motivo que eu não me sinto à vontade de ir para uma formação. [...] Ela não dialoga [com a realidade da escola]. Parece que é ignorada. Por exemplo: existem várias demandas do espaço em que eu atendo e que não

são atendidas na formação. Então nós pedimos, o próprio grupo ao qual eu pertença pede uma determinada formação, só que as pessoas responsáveis pela formação, não nos dão essa formação (Entrevista 7, 2014, p. 1).

Mas eu acho errôneo você impor. Sabemos que a Rede é grande. A alegação da Rede Municipal é que, como é uma Rede, a gente tem que unificar o que se fala. Mas isso não acontece, porque a gente sabe que Florianópolis, a ilha de Florianópolis e mais o Continente, que é o município, é muito extensa e as comunidades são muito diversas. [...] Então você não tem como falar em unificar a Rede, sendo que as comunidades são diferentes. Os atendimentos têm que ser diferenciados. Então, se eu falar, assim, que todo professor auxiliar do laboratório de Ciências, de atividades de Ciências, tem que fazer uma formação de horta e eu pegar todo mundo para falar “Vai fazer horta, vocês têm que fazer horta”, eu estou obrigando e eu não estou vendo a necessidade da comunidade escolar. Porque têm escolas que não tem espaço, têm escolas em que o profissional está sobrecarregado e a horta é uma coisa que demora muito. Então, a comunidade não se interessa por esse assunto. Então, assim, vai “chover no molhado” e não vai atingir o público que é a criança e a educação. Porque se você não se interessa, a gente faz tudo para interessar [os alunos] e já está difícil. Se você pegar uma coisa imposta e, assim como é imposto para o professor impor para a criança, não tem funcionado (Entrevista 4, 2014, p. 3).

Raramente as reivindicações e sugestões são consideradas (Questionário, 2015, docente de Geografia).

A formação continua sendo de cima para baixo (Questionário, 2015, docente de História).

A definição das temáticas formativas está estritamente relacionada à proliferação de um discurso que pretende enunciar verdades sobre os sujeitos professores, atribuindo-os uma posição que os circunscreve um

conjunto preestabelecido de interesses possíveis. Maingueneau (2008) aponta que as condições que permitem a enunciabilidade de um discurso, por um conjunto de indivíduos, condiciona toda a estrutura discursiva, não sendo possível dissociar o enunciado de sua enunciação. Contudo, “tais verdades mormente não passam do jogo de regras entre saberes, ou do jogo entre práticas coercitivas, ou ainda do jogo constituído a partir de práticas de si de uma cultura” (CANDIOTTO, 2013, p. 19). Assim, aquilo que se denomina ‘discurso verdadeiro’ não obedece à ordem das palavras e das coisas, na medida em que é estabelecido com base em um jogo de regras. É, então, um discurso que baliza os saberes, pois “a verdade está no discurso, e não no homem, porquanto este emerge na historicidade do próprio discurso”. (CANDIOTTO, 2013, p. 29).

Outro aspecto relacionado a esta análise e que merece ser problematizado diz respeito à impermanência e os acontecimentos que perpassam as atuais articulações entre o trabalho e a educação na chamada era do capitalismo cognitivo, conforme elucida Veiga-Neto (2011). Tendo em vista que “o conhecimento torna-se ultrapassado quase no mesmo momento em que é produzido. Conforme Sennett (2006, p. 91), “quando adquirimos uma capacitação, não significa que dispomos de um bem durável”” (VEIGA-NETO, 2011, p. 50). O aparente descompasso entre as pautas formativas e as demandas da docência, apontado pelos professores, está imbricado com o fato dos conhecimentos adquiridos, por meio da formação continuada, estarem se tornando, com celeridade, cada vez mais obsoletos. Desse modo, imprime-se um caráter de uma obsolescência programada e permanente dos conhecimentos e a sensação de um eterno devir. Essa dinâmica produz uma subjetividade docente, graças à sujeição do professor, na condição de um eterno aprendiz, em busca da verdade balizada pela “existência de outros iluminados institucionalizados” (DEACON; PARKER, 2011).

As práticas discursivas condicionam a produção de teorias, bem como formam objetos e sujeitos, sendo responsável pela articulação de forças que sujeitam determinados saberes. Desse modo, pouco importa quem fala, na medida em que o que se diz “não é dito de qualquer lugar” (FOUCAULT, 2014f, p. 150). Desta forma, os docentes encontram-se em uma posição em que são privados de impor significações sobre a produção de enunciados, sendo este mais um espaço de enfrentamento por uma ‘vontade de verdade e de poder’. Candiotto (2013) detalha, em nota de rodapé, que o silenciamento é uma das estratégias de poder relacionada à produção de saberes sujeitados:

Posto que as situações jamais são estáveis, em toda sociedade há uma luta entre aqueles que estão em posição de impor significações e aqueles privados dela. Por definição, os segundos são *silenciados*. Reduzir ao silêncio constitui modo fundamental dos procedimentos de dominação pelos quais o poder é exercido (CANDIOTTO, 2013, p. 51, grifo do autor).

Os professores pormenorizam as situações em que destacam a existência de uma completa desarticulação entre os conteúdos de um mesmo curso, bem como o que desejariam que fosse tematizado nos cursos, em termos teóricos e metodológicos:

Porque nem sempre a formação é realmente uma formação. Às vezes vira um muro das lamentações e não há formador [referindo-se a ausência de professores contratados para ministrar os cursos]. Outras vezes precisamos elaborar questões para a Prova Floripa, sendo que não trabalho com provas desse tipo, nem concordo com esse instrumento de avaliação. Assim, muitas vezes, tenho a sensação de estar perdendo tempo, pois a Prefeitura economiza e não contrata os profissionais que nos interessam (Questionário, 2015, docente de Artes).

Quando a formação era uma construção de documentos e questões de prova, além de ser teórica (Questionário, 2015, docente de Ciências).

Torna-se mais um ambiente de “lamentações” do que práticas reflexivas e investigativas de projetos de pesquisa (Questionário, 2015, docente de Geografia).

Quando há reclamações em demasia por parte dos colegas (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Incomodada quando a discussão cai em lamúrias pelas dificuldades da docência que não levam a lugar nenhum (Questionário, 2015, docente de Línguas).

As discussões apresentadas não permitem melhorar a prática em sala de aula. Os temas poderiam envolver aspectos metodológicos, disciplina, identidade (Questionário, 2015, docente de Geografia).

Creio que falta mais ligação com a prática escolar nos debates (Questionário, 2015, docente de História).

Assuntos/temáticas distantes do cotidiano ou matriz. Quando são impostos pela PMF (Questionário, 2015, docente de História).

Deveriam ser mais dinâmicas com assuntos que englobem realmente a realidade da sala de aula (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Não atende os anseios do professor (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Quando o objetivo dela [referindo-se ao curso de formação] era somente o índice do IDEB (Questionário, 2015, docente de Matemática).

Formações que não estavam contextualizadas com nossa realidade em sala de aula (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Quando nossas necessidades não são contempladas, porque temos que respeitar encaminhamentos pré-estabelecidos. No meu caso, sinto falta de oportunidade para apresentar atividades já desenvolvidas (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

As formações são organizadas a partir das demandas SME, sem considerar as necessidades dos profissionais (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

A produção de um discurso encontra-se estritamente vinculada às estratégias de poder (FOUCAULT, 2012a). Em face do exposto, alguns temas, sugeridos pelos professores não são contemplados nas pautas

formativas, produzindo enfrentamentos em torno do que se entende como verdade e do discurso que se enuncia, por meio da formação continuada. O que está em jogo são as ‘vontades de verdade’ e o papel econômico e político que estas desempenham. Assim, a condução de condutas encontra-se limitada pela indocilidade, sendo materializada por uma atitude crítica que refere o desejo de ser governado de outros modos e por outros agentes, conforme explicita Kraemer (2011), no diálogo com Foucault:

Ligada a essa arte de governar as pessoas, a *atitude crítica* como virtude responde ao princípio de ‘não ser governado’ [...] não no sentido de ‘absolutamente não ser governado’, [...] mas ‘como não ser governado *desse modo*, por tais princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos’ (KRAEMER, 2011, p. 53, grifo dos autores).

A esse respeito, as práticas de interlocução podem ser manifestações de uma atitude crítica por parte dos docentes, tanto na condição de formadores, como de cursistas. Alguns depoimentos revelam que, por vezes, vários professores utilizam os momentos de formação para promover desabafos sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho. Embora os encontros formativos possam se configurar como um espaço de acolhimento, revelando uma necessidade, por parte de um grupo, no sentido de promover uma reflexão coletiva sobre os problemas relacionados ao trabalho docente, grande parte dos professores não refere como ‘formativo’ esse tipo de diálogo. O discurso, que, nesse caso, produz a necessidade, sustenta a emergência e a relevância dos percursos formativos, “constrói sua própria Lenda, sob medida para suas necessidades. [...] O discurso, anteriormente a qualquer polêmica, foi frequentemente construído respondendo previamente às objeções que lhe parecem mais previsíveis” (MAINGUENEAU, 2008, p. 112-113). Essa característica imprime ao discurso da formação continuada um contorno muito peculiar. A invenção da formação continuada se articula à necessidade e à relevância de um aprendizado permanente, pontilhado pela construção de competências e habilidades, em face de um *deficit* pedagógico docente. Esse discurso é (re)conhecido pelos professores como verdadeiro ao expressarem concordância com esses aspectos. Desse modo, os desabafos, as denominadas ‘lamúrias’ são desconsideradas, sumariamente, em sua experiência dialógica. Esta poderia mobilizar a

produção de outros percursos formativos, graças ao seu potencial formativo.

Questiono os docentes se o diálogo é ou não uma prática favorecida nos cursos. Embora 90% do total de professores relatem que os professores formadores estimulam a interlocução no momento da formação, alguns descrevem a percepção que detêm sobre esse aspecto e os efeitos que desejariam promover por meio do diálogo:

Penso que não é diálogo quando não se pode questionar sobre o tema (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Sim e não. O que acontece é que o diálogo é estimulado, contudo, sem retorno ou sem que mude o roteiro da formação. “Mostram a cereja mas não nos permitem saboreá-la”. Acaba ficando no discurso vazio (Questionário, 2015, docente de História).

O diálogo, estimulado nos cursos de formação, pode indicar a utilização de um dos mecanismos disciplinares, a confissão, pelos quais os docentes são constituídos como objetos e sujeitos. Segundo Deacon e Parker (2011) a prática da confissão está inscrita em todos os discursos que obrigam os sujeitos a relatar com suas próprias vozes ou pela concessão do direito à fala. Os relatos dos professores, historiador e pedagogo, expressam o quanto a concepção de diálogo pode assumir sentidos distintos, considerando diferentes contextos. Se, de um lado, o diálogo pode ser caracterizado por permitir a troca de experiências sobre práticas pedagógicas, de outro, pode ser uma atividade produtiva em que as opiniões travadas entre os participantes sejam molas propulsoras de novas práticas, coadunadas com o governo das condutas. Desse modo, o desejo de construir e consolidar uma atitude crítica, por meio do diálogo, estaria atrelado a uma ‘vontade de poder’, mobilizadora das mudanças que os docentes ensinam para os percursos formativos.

Outrossim, representa uma ‘vontade de liberdade’, que perpassa todos indivíduos inscritos na dinâmica relacional do exercício do poder, marcada por um agonismo⁷⁹. Calcados na percepção de que o diálogo não mobiliza a transformação das práticas formativas, os professores

⁷⁹ A noção de agonismo ou de agonística é tomada por Foucault (2002) a partir do termo *agôn*, em sua leitura de Platão, visando caracterizar uma relação de luta, enfrentamento, embate permanente e incitação recíproca.

pedagogo e historiador desqualificam as interlocuções promovidas nos cursos, denominando-as como ‘discursos vazios’ ou ‘ausência de diálogo’. Importa aqui recuperar uma análise de Fonseca (2013) sobre um excerto de Foucault, a fim de problematizar as diferentes tarefas/papéis que são designados aos sujeitos na chamada racionalidade política do neoliberalismo:

“É preciso recusar a separação das tarefas que, frequentemente, nos é proposta: aos indivíduos cabe indignarem-se e falar; aos governos refletir e agir. Por certo: os bons governos amam a santa indignação dos governados, contanto que ela permaneça lírica” [...] “A experiência mostra que podemos e devemos recusar o papel teatral, que nos é proposto, da pura e simples indignação” (FOUCAULT *apud* FONSECA, 1994) [...] Se a política na atualidade [...] encerra uma redução do âmbito de ação dos indivíduos – para quem resta o papel menor da simples indignação – é, sem dúvida, no interior da mesma racionalidade política, é no próprio jogo das artes de governar que as contracondutas possíveis podem se dar. (FONSECA, 2013, p. 156 e 161)

Em tom de denúncia, Foucault e Fonseca objetivam promover uma reflexão sobre os distintos papéis que são atribuídos aos sujeitos. Nessa esteira, a recusa a estes papéis é um modo de enfrentamento articulado à redução do campo de ação dos indivíduos, em contextos atuais. Um dos caminhos possíveis se dá por meio da atitude crítica e da constituição de discursos de luta que expressem o agonismo aos distintos mecanismos de poder, notadamente àqueles relacionados à repressão e ao consenso. Nessa perspectiva, a emissão de opiniões sobre os percursos formativos pode se constituir em uma atitude crítica e um discurso de luta, pois se opõe ao segredo e ao silenciamento:

Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder [...] E se designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque ninguém tenha consciência disso, mas porque falar a esse respeito – forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo – é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras

lutas contra o poder. [...] O discurso de luta não se opõe ao inconsciente: ele se opõe ao segredo (FOUCAULT, 2012b, p. 138-139).

Contudo, relatar publicamente o que se pensa sobre a dinâmica em que se materializa a oferta de cursos de formação continuada pode ser motivo de constrangimento, segundo aludem alguns relatos:

Quando criticamos as mudanças arbitrárias da SME e do Conselho Municipal que implantaram a resolução da aprovação automática (Questionário, 2015, docente de Geografia).

As pessoas tentam expor, mas nem sempre é aceito (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Querer falar sobre um assunto que me tem incomodado e ser ignorada (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Nem sempre ou às vezes não nos permite expor nossa opinião e também não nos dá condições de trabalho melhor (Questionário, 2015, docente de Matemática).

Com “caras e bocas” [referindo-se a professores formadores e cursistas] dando um sentido menor ou desqualificando a colocação/argumento (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Em colocar algum pensamento e ser criticado pelos demais (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Não pude me expor, porque as opiniões eram divergentes (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Nessa esteira, a vigilância é uma técnica de governmentação que se espalha, inclusive, nas relações entre os pares, conforme salienta a professora:

Eles se manifestam quando é, por exemplo, quando surgem, é um termo que na agropecuária a gente

chama de “boi de piranha”. Quando alguém questiona, cobra, e daí ele é reprimido, então esse grupo que fica quieto acaba ajudando, colaborando com o formador para criar pressão ainda mais em cima. Como se tivesse medo de ser ridicularizado ou não tivesse nem aí, sabe? (Entrevista 7, 2014, p. 4).

O governo das opiniões sobre os cursos de formação também é operado pelos colegas professores e, conjuntamente, objetiva homogeneizar as condutas pelo disciplinamento e pela normalização. Essas práticas disciplinares produziram um clima de constrangimento, especialmente considerando situações em que as críticas aos processos formativos são formuladas.

Outro elemento destacado pelos docentes faz referência ao desconforto causado pela imposição de relatar aspectos concernentes às suas práticas pedagógicas e/ou as de outrem:

Quando é imposto algum tipo de exposição ao grupo de participantes (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Quando temos que relatar o que ocorre na unidade escolar (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

O falar sobre as próprias práticas pedagógicas e os relatos que envolvem a descrição do cotidiano de trabalho remetem a um tipo muito específico de fala franca, uma *parresía* de certo tipo, em que se inscreve um modo de veridicção específico. Discorrer sobre a prática e o cotidiano de trabalho, na presença de um professor formador e de pares, configura-se como um exercício de ‘falar francamente’, na medida em que se descrevem os percursos teóricos e metodológicos concernentes às temáticas ofertadas pelos processos formativos. Esta prática vem sendo amplamente explorada, conforme já indiquei, especialmente nos últimos anos do período 2000-2013. Este aspecto pode ser caracterizado como uma progressiva transformação de viés metodológico, uma mudança de ênfases no que tange aos percursos metodológicos que permeiam a trajetória dos processos de formação continuada, no âmbito da SME de Florianópolis.

Ao se priorizar os relatos de experiência, por meio de exposições formais ou informais de práticas pedagógicas, garante-se a liberdade do relato e conclama-se a honestidade de quem relata, circunscrevendo uma

certa modalidade de discurso. Não estou a afirmar que se trate, de modo estrito, do que Foucault descreve como a *parresía* socrática, no entanto, ao considerar essa dinâmica pratica-se um certo jogo da verdade. Nessa perspectiva, o relato participa como um modo de ‘dizer verdadeiro’ e como uma resposta aos interlocutores (professores formadores e cursistas), acerca da *tékhne* transmitida pela via formativa. Este exercício de ‘fala franca’ operaria como um indicador de um conjunto de conhecimentos a serem explorados pelos percursos formativos, sob a égide de “por mais velho que eu seja, vou recomeçar a aprender [...]. Eu me dirijo a meu bom mestre para que ele possa me ensinar aquilo de que necessito” (FOUCAULT, 2014c, p. 132). Esta prática pode produzir constrangimentos, em alguns docentes, por requerer um certo tipo de exposição, ora do que se pratica, ora do que se vivencia.

Cabe pontuar que os professores em formação congregam dois saberes específicos: a *tékhne*, o saber técnico adquirido por meio de uma formação acadêmica, e o saber construído ao longo da carreira profissional, o *know-how*. Segundo Foucault (2014c), o ato de ensinar não implica um risco e não se constitui um ato de coragem, diferentemente do que praticava o parresiasta. Este alude o estabelecimento de um vínculo “que é o do saber comum, da herança, da tradição, vínculo que pode ser também o do reconhecimento e ou da amizade. Em todo caso, nesse dizer-a-verdade, se estabelece uma filiação na ordem do saber” (FOUCAULT, 2014c, p. 24), de modo a assegurar sua permanência. Esse vínculo, consubstanciado pelos saberes da *tékhne* e do *know-how*, permite que os professores cursistas questionem, em alguma medida, o dizer-a-verdade da formação continuada, bem como as estratégias pedagógicas mobilizadas a fim de formá-los/governá-los.

Por mais distintos que sejam os papéis de formador e de cursista, o professor, sujeito da formação continuada, encontra-se em uma posição privilegiada para questionar os modos de governmentação e as estratégias teórico-metodológicas propostas com essa finalidade. As narrativas dos professores demonstram que as críticas, formuladas pelos docentes, são embasadas em argumentos que referem à conjunção destes dois saberes (técnico e da prática profissional). O constrangimento, provocado por eventuais situações de enfrentamento, parece denotar uma atitude reativa protagonizada, tanto por professores formadores, quanto por professores cursistas.

Na direção de um dizer-a-verdade, constitui-se um amplo campo de saber que considera um tipo institucional específico. Foucault é categórico ao afirmar que “o poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 2012b, p. 239). Uma das estratégias de produção de um

saber sobre a formação continuada, a docência e sobre os docentes reside na possibilidade de estruturar momentos em que os professores são convidados a emitir suas opiniões sobre esses cursos. A exemplo disto, essas opiniões são requisitadas, embora estejam, geralmente, restritas à momentos próprios destinados à essa finalidade. No capítulo quatro, por meio da análise dos dados indicados no Gráfico 7, mencionei que 66% dos professores apontam que os cursos são frequentemente avaliados. Contudo, alguns docentes questionam sobre o ‘não retorno’ dessas avaliações e manifestam descrédito sobre a relevância desse momento e o uso dos dados obtidos:

Então a Secretaria pergunta para nós “O que foi mais significativo?” [...] Na minha opinião, a pergunta já induz a responder algo positivo. Seria diferente perguntar: “O que você achou do curso?”, não é? Em alguns momentos, eu tentei até escrever alguma coisa ou outra, mas acabei fazendo aquela respostinha tolinha “Ah! Gostei mais disso” “Foi importante isso” e deu (Entrevista 5, 2014, p. 8).

A princípio, sim, as pessoas ficaram esperando. Tiveram uma expectativa de um retorno. Aí, assim, tiveram as primeiras avaliações... Três, quatro meses e, aí, se viu que não tinha retorno nenhum daquilo. Eu percebo, assim, que o grupo começou a fazer uma coisa meio automática. Meio assim “Faz logo, porque daí ela dá o “mosquitinho” [comprovante de frequência entregue no final de alguns encontros aos docentes⁸⁰], a gente vai embora e deu”. Entende? Tanto que, assim, meio de bisbilhoteira, eu percebi que, no começo, as pessoas sentavam, escreviam. Escreviam bastante nessa avaliação. Eu percebia isso, porque, no final, agora, eu ficava... Eu era das últimas a entregar. Por que daí eu ficava lá escrevendo e aí, quando eu olhava, olha, era duas linhas, rubrica embaixo e vamos embora. Entende? E aí eu acho que aí se

⁸⁰ Progressivamente a entrega material desses comprovantes vem sendo substituída pelos comprovantes emitidos *online* através do acesso ao link “Consulta de frequência digital” no portal “Formação Permanente” disponível em:

<<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=formacao+permanente&menu=7>>. (Acesso em 8 set 2016).

perde um grande elemento da formação. Porque discutir, em algum momento, tudo aquilo que está sendo avaliado pelo grupo faz bem para o grupo, faz bem pro formador. Existe uma troca... [...] E isso se perdeu! [...] Isso é uma coisa que, depois de um tempo, agora no final do curso, eu comecei a questionar um pouco. Porque era feito uma avaliação no papel e depois a gente não sabe o que aconteceu com essa avaliação. A gente nunca teve um retorno dessa avaliação. No final era entregue uma folha, pra ti te identificar ou não, e colocar o que a gente achou da formação, sugestões (Entrevista 3, 2014, p. 7).

Não, não tivemos retorno. Acredito que estão avaliando para uma próxima... Para o planejamento da formação do ano que vem... [...] Não sei por quanto tempo vão usar essas respostas, não sei nem se vão usar. Mas, pelo menos, já achei positiva a preocupação, pela primeira vez, de se avaliar isso. Mas, com perguntas pertinentes, com avaliações pertinentes e ouvindo sugestões, com campos de sugestões e sempre querendo saber o porquê das respostas e isso é interessante... Eu achei boa, a avaliação foi interessante. [Pergunto se os professores formadores conversam, a respeito das avaliações, com os grupos de professores cursistas] Não. Eles ainda estão... Inclusive, pelo grupo, eu consigo ver que poucas pessoas responderam. Pelo menos, por e-mail. Poucas pessoas passaram a responder essa avaliação (Entrevista 4, 2014, p. 8).

Esse aspecto pode denotar que os professores apreendem os registros como uma estratégia que visa a produção de um saber, emergindo da recolha de suas opiniões, por meio da criação de dispositivos com o intuito de escutar e registrar. A construção de táticas de resistência se efetiva por meio da emissão de respostas evasivas, demonstrando descrédito dos professores quanto à utilização das suas respostas como balizas para a definição de pautas e temáticas que darão origem a cursos. Os relatos expressam discordância, no que tange a utilização de um conjunto de “procedimentos para observar, interrogar e formular” (FOUCAULT, 1988, p. 39) pelo fato de que não, necessariamente, resultariam na (re)avaliação dos percursos formativos na ordem em que os docentes esperavam que ocorresse.

Foucault (1988) torna claro que os processos da vida são levados em consideração pelos procedimentos de poder e saber na medida em que importa estabelecer o controle com vistas a modificar, reestruturar e corrigir, traduzindo um investimento político sobre o corpo vivo, no sentido de valorizá-lo e de promover a gestão distributiva das suas forças. A relação que se estabelece entre o professor formador e o professor cursista se constitui num foco local de poder-saber, na medida em que se “veiculam formas de sujeição e esquemas de conhecimentos, numa espécie de vaivém incessante” (FOUCAULT, 1988, p. 109), pois, embora técnicas de produção de saber e estratégias de poder guardem funções específicas, estas se articulam. A título de exemplo tem-se a construção das individualidades, como efeito da técnica do poder disciplinar pela constituição de um campo documental, conforme elucida Machado (2012):

Finalmente, a disciplina implica um registro contínuo de conhecimento. Ao mesmo tempo que exerce um poder, produz um saber. O olhar que observa para controlar não é o mesmo que extrai, anota e transfere as informações para os pontos mais altos da hierarquia de poder? [...] Em suma, o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos (MACHADO, 2012b, p. 23 e 25).

O processo de constituição de um saber pela extração de informações, escuta e registro, por via da formação continuada, objetiva construir estratégias de controle sobre as ações docentes e uma ortopedia das práticas pedagógicas, no sentido de corrigir a direção do trabalho pedagógico. A obrigatoriedade da apresentação de uma ‘comprovação’ da aplicação das atividades propostas nos encontros formativos, por meio de relatos, fotos e registros, é uma das estratégias mais largamente utilizadas, especialmente nos cursos destinados aos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica, conforme salientam os professores:

Então o curso tem várias estratégias de controle da prática docente. Por quê? Porque a gente faz uma sequência didática com base no jogo que a gente jogou, a gente envia para a orientadora pra ela dizer

que está ok, a gente aplica na escola. [...] E elas querem fotos, elas querem os registros dos alunos, porque no próximo curso a gente tem que apresentar e enviar pra elas por e-mail. Com isso, existe toda essa estratégia de controle pra ver se a gente está aplicando o que eles querem, da maneira que eles querem. [...] No curso, a orientadora mostra como trabalhar determinado conteúdo, a gente pratica no curso e depois de fazer as brincadeiras e os jogos, a gente tem uma tarefa. E, geralmente, a tarefa é bolar uma sequência didática a partir dessas práticas do curso (Entrevista 5, 2014, p.2).

Tive a sensação de estarmos sendo observadas e avaliadas nas dinâmicas propostas (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

O controle sobre as ações pedagógicas também se daria pela proposição de pautas formativas articuladas à implementação de projetos educativos, conforme a distribuição da oferta, como já referido anteriormente. A imposição pela implementação de projetos educativos abre um conjunto de entendimentos, por parte dos professores:

É uma tentativa de implementar uma política de município para precarizar a escola. Como por exemplo agora: os professores auxiliares estão fazendo um trabalho em que eles vão ter que montar um cardápio. Um cardápio para justificar a retirada do alimento da escola? [Referindo-se às mudanças no cardápio das escolas por conta da implementação do Programa de Alimentação Escolar⁸¹] Então, assim, eu percebi que não era só na minha área que a formação era precária. E, principalmente, a gente percebe a precarização... Por quê? Porque a gente tem duas universidades importantes, uma estadual e uma federal na nossa

⁸¹ Segundo informações dos professores, em razão da implementação do novo Programa de Alimentação Escolar, foram feitas drásticas alterações no cardápio da merenda escolar, especialmente no que tange à redução de dias em que alimentos salgados (almoço) são servidos às crianças. Como substituição foram inseridos outros alimentos, tais como pães, iogurte e biscoitos, segundo os docentes, para ‘baratear’ os custos com a merenda escolar.

cidade e, por vezes, parece que ninguém dialoga com ninguém. Não há esse diálogo entre a universidade e a Rede (Entrevista 7, 2014, p.2).

Não no sentido de não gostar, mas no sentido de que, eu senti que foi como uma imposição, foi [o curso sobre] da alimentação escolar. [...] Na última reunião [referindo-se a um dos encontros propostos pelo curso] eu não fui, porque a escola convocou, mas teria que fazer um plano de aula, obrigatoriamente, fazer um plano de aula pra aplicar na escola. Porque que eu sinto que... Porque já tem uma portaria e nós não temos, assim... Eu não posso modificar nada sobre alimentação na escola. Então. E eu percebo que todos os professores trabalham com essa questão da alimentação saudável quando alguém traz um lanche que não é saudável, até de incentivar os alunos a comerem o lanche da escola... [...] Eu até fiquei muito feliz que a escola me convocou, que eu não precisei ir, porque eu senti que era muita imposição. E eu senti que tinha algo, assim, além daquilo, que ficou nas entrelinhas, que parecia que era um projeto mais amplo e que precisava ser consolidado com a formação. Eu, sinceramente, o tema da alimentação... Eu sou a favor da alimentação saudável... Mas foi da forma como foi conduzido. Não partiu do grupo. [...] E foi muita imposição. Por exemplo, assim, eu percebi... Tanto eu, como outros colegas que davam sugestão. E essa sugestão não era aceita. Então eu percebi muito claramente. Conversei com vários colegas que participaram e que tiveram o mesmo olhar. A mesma impressão... [...] E o que eu senti? Eu senti que tinha uma jogada política por trás... [...] Mas, de uma certa forma, eu senti que alguém queria impor alguma coisa e... Não sei. Eu li, nas entrelinhas, que tinha uma política por trás que a gente teria que aceitar. Ou, você quer ou não quer, você tem que aceitar determinadas situações. [...] Tinha uma intenção. Eu não sei que intenção era essa, eu não consegui... Porque eu conversei com vários professores, assim, que, por exemplo: um professor foi na terça, um professor foi na segunda. E eu perguntei: “Como é que foi?” E ele explicou:

“Não foi legal, eu não quero ir, também, na próxima” [risos] E, assim, nós éramos expectadores. Não poderíamos interferir. [...] Porque é assim. Veio de cima para baixo e você tem que aceitar e pronto (Entrevista 2, 2014, p. 1-2).

As formações estão voltadas para implementações de programas e projetos nas escolas, tornando o ensino padronizado e os profissionais técnicos em executar programas (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

De acordo com as narrativas dos professores, alguns cursos destinam-se a apresentar e socializar exemplos de projetos educativos que devem ser executados nas escolas, em razão da implementação de políticas educacionais. Estes percursos formativos congregam um conjunto de estratégias de controle e vigilância sobre as ações, tais como: apresentações das práticas pedagógicas executadas nas escolas e atividades relacionadas ao planejamento e à avaliação das ações. A oferta de cursos em consonância com estas pautas ocasiona um sentimento de contrariedade e constrangimento pelo fato de promoverem a imposição e a padronização das ações pedagógicas. Em decorrência disso, pode-se comprometer o andamento das atividades já planejadas por serem, muitas vezes, completamente desvinculados dos projetos político pedagógicos das escolas. Outros elementos, igualmente, são citados pelos docentes como motivos para constrangimento:

Quando sinto que começamos do “zero”. Quando não há continuidade (Questionário, 2015, docente de História).

Quando algum colega ou formador faz colocações descabidas, inadequadas ao que se espera do “ser professor” (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Já me senti incomodada por não ver sentido no que foi abordado (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Com colocações que não são pertinentes da parte dos participantes (Questionário, 2015, docente de Línguas).

A fala que reproduz o preconceito por parte de alguns formadores (Questionário, 2015, docente Pedagogo).

Nos momentos em que os professores são tratados como desinformados e preguiçosos (Questionário, 2015, docente Pedagogo).

Esse conjunto de relatos expressa insatisfação, de parte dos professores, com a ausência de continuidade das temáticas formativas, especialmente referidas por docentes que atuam há um tempo mais alargado na RME de Florianópolis, bem como com colocações destituídas de um sentido análogo ao que se constituiria como o ‘sujeito professor’, de cunho preconceituoso e que os coloca em uma posição de ‘desinformados e preguiçosos’. Esses aspectos, embora aparentemente muito distintos, denotam conformidade com a construção de uma subjetividade docente. A recusa a este tipo de constituição mobiliza um descontentamento com os cursos de formação continuada e, sobretudo, com as atuais políticas educacionais de formação docente por referirem um ‘sujeito professor’ com ênfase em suas carências e *deficits*, o que desconsideraria, em larga medida, a sua competência técnica para o exercício da docência. Contudo, parece dialogar com uma recusa às estratégias de poder estruturadas por uma “competência quase que onipotente na conformação da subjetividade” (MAIA, 2000, p. 277), no que tange à constituição de um ser sujeito pela via formativa. Isto corrobora com a tese de que, ao se constituir um ‘ser sujeito’ que precisa ser permanentemente treinado, consolida-se a função precípua da oferta de cursos de formação continuada.

As considerações de Veiga-Neto (2011) problematizam as transformações que o trabalho docente sofreu nas últimas décadas e contribuem para compreender o percurso analítico feito pelos professores.

É mais que evidente a necessidade de repensar o trabalho docente em termos da sua crescente flexibilização, desprofissionalização, *substituibilidade*, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político, enfraquecimento associativo e sindical. Cada um desses *topoi*, por si só, já se coloca como uma questão cuja problematização me parece importante e urgente. As escolas, transformadas,

segundo Varela (1996), em alucinados parques de diversão, parecem prescindir da figura docente, substituindo-a por um ‘gestor de competências’, conforme anúncio de um curso de extensão voltado para professores (FUNDATEC, 2008) (VEIGA-NETO, 2011, p. 50).

A concepção de que o professor deve assumir a função de um gestor de competências flexibiliza o trabalho docente impactando na oferta de formação continuada, e se soma ao amplo conjunto de fatores aos quais Veiga-Neto (2011) faz referência. Em decorrência, parece existir um descompasso entre as políticas educacionais e os ‘ideais’ de educação, referidos pela professora. Entretanto, esta aparente contradição discursiva nada mais é do

que um reflexo de superfície; e que é preciso reconduzir a um foco único esse jogo de fragmentos dispersos. [...] Tal contradição, longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere, enfim, sua verdade aberta, constitui a própria lei da sua existência. [...] A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade (FOUCAULT, 2014f, p. 185).

As políticas educacionais, em curso, estão perfeitamente alinhadas com a racionalidade neoliberal em curso, no que tange à formação de sujeitos “em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si” (VEIGA-NETO, 2011, p. 51). O engajamento político e o aperfeiçoamento moral, enunciados por Graviola como dois dos objetivos da educação, parecem não ter lugar. Nessa perspectiva, a contradição pertence apenas ao reino das aparências.

Outro elemento destacado pelos docentes faz referência ao que denominam como precarização dos recursos materiais vinculados à oferta de cursos de formação continuada:

Eu pensava que era mais da minha área. Eu acreditava que era mais da minha área. No período de trinta dias, você já está sabendo que a formação do dia tal vai ser sobre determinado assunto e daí você chega naquele dia e daí naquele dia, exatamente, a pessoa responsável pela formação

percebe que não vai rodar ou que está faltando alguma coisa, algum aparato tecnológico ou que não funciona aquele aparato tecnológico, no mínimo não se preparou... Agora, conversando com colegas da Rede, eu percebo que não é só na minha área. Outros professores também se queixam que a formação... Em algumas áreas, é meramente uma apresentação do que cada um faz na sua unidade educativa. [...] Eu considero que é importante a socialização de atividades de professores de diferentes unidades de ensino que compõe a Rede. Só que isso daí seria muito mais um seminário, na forma de seminários para apresentar esses trabalhos. E não que o professor, de uma determinada unidade, se transforme no formador (Entrevista 7, 2014, p. 2 e 5).

Fomos fazer nossa inscrição no Moodle [plataforma virtual] e a internet do centro [de formação continuada] era parecida com uma [internet] discada (Questionário, 2015, docente de Geografia).

A referida precarização traria consequências que impactariam, em alguns cursos, na escolha dos professores formadores, especialmente no que tange o despreparo para o exercício da docência, o critério da gratuidade ou por enunciarem o ‘discurso da SME’:

É. Principalmente o formador que esteja em sintonia com o discurso político posto na Rede. No sentido de precarização do trabalho do professor. No sentido de desvalorização pessoal do professor. E, principalmente, submetendo o professor a uma situação vexatória, colocando ele como sendo sempre, sempre, o culpado pelo não êxito do seu aluno. [Pergunto se o docente percebe que a escolha do formador tem sido balizada em função da necessidade de implementação de uma política, do que de uma competência técnica para ser formador] Sem dúvida, sem dúvida. Eu não tenho a menor dúvida de afirmar isso. Eu percebo que, não é que não possa um professor de uma determinada unidade prestar uma formação, mas, além da vivência sólida, ele tem que ter um aparato

teórico já, uma estrada teórica desenvolvida e não simplesmente porque ele é o que está na sintonia de um discurso posto (Entrevista 7, 2014, p. 5).

Eu acredito que, assim, em primeiro lugar é custo, né? Sabemos que é a questão de que não está sendo pago, então é conseguir alguém que se sujeite a trabalhar de graça para a Prefeitura, em primeiro lugar. Em segundo lugar, é que não é discutido. “Ah! Não... Vamos lá a gente precisa fazer isso” e é de qualquer jeito. Então, por exemplo, a pessoa: “Ah! Eu preciso dar uma formação por mês, eu não tenho com quem fazer e, de hoje para amanhã, eu consigo alguém” E essa pessoa não tem tempo de se preparar, essa pessoa não conhece o seu público e vai fazer o que ela pode... É um improviso, é um improviso... [Pergunto se está acontecendo uma mudança na forma de seleção dos professores formadores ao se privilegiar o docente da RME como professor formador] Sim, sim. Cada vez mais. Eu, inclusive, fui convocada a fazer uma formação que eu não tenho capacitação para fazer. [Questiono como o docente se sentiu ao ser convocada para ministrar o curso] Eu me senti... Primeiro, que eu achei um absurdo. Eu acho que vale mais cancelar, eu acho mais digno do que colocar uma pessoa que não sabe para falar para professores. Eu não vou “tapar buraco” de criança. Eu tenho formação e a minha função é trabalhar com crianças, no meu caso é bem específico, ainda mais específico que são crianças do primeiro ao quarto ano e que agora eu desenvolvi uma linguagem que eu conseguiria fazer, em qualquer lugar, uma aula para esse público. Meu público não é professores. Eu não tenho capacitação para dar uma capacitação para um professor. Que, às vezes, sabe mais do que eu. Como eu já estive nessa situação de eu saber mais que a pessoa que estava falando. E fica desinteressante para quem escuta e fica vexaminoso para quem faz (Entrevista 4, 2014, p. 2).

Quando percebo, logo na chegada, que os formadores não se prepararam o suficiente ou não testaram as ferramentas a serem utilizadas, mesmo

tendo mais de 30 dias de pré-agendamento do tema. Também quando estimulam o debate, mas quando censuram a voz quando eu apresentei outra alternativa legal (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Devido a falta de planejamento de alguns encontros (Questionário, 2015, docente de História).

Sinto-me incomodada quando alguns assuntos são tratados de maneira superficial, quando necessitariam de uma análise mais crítica e aprofundada (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Em cada um desses relatos emerge um conjunto de fatores, mobilizados por distintas ordens, mas que guardam entre si algumas semelhanças. A precarização dos recursos destinados à educação pública é um das características mais marcantes das práticas neoliberais, segundo Lopes (2011), pois “diante de práticas neoliberais, o Estado deve ser mínimo quanto aos processos econômicos e financeiros” (LOPES, 2011, p. 295). O imprevisto revela a fragilidade teórica e metodológica na condução de alguns processos educativos, no âmbito da formação continuada. Isso parece indicar a dificuldade em alocar recursos humanos, com sólida formação profissional, em consonância com os objetivos e temáticas dos cursos que não necessitem de remuneração específica, ocasionando a seleção de profissionais da própria RME. Outro aspecto está relacionado à seleção de profissionais que dialoguem, de forma estrita, com as proposições/normatizações da SME. Na relação tensa e agonística com o Estado, os sujeitos professores se colocam em posição defensiva, em grande parte, pelo fato das políticas educacionais os posicionarem como meros técnicos para implementar projetos, reduzindo o sentido político e reflexivo dos processos educativos e, em muitos casos, desconsiderando seus posicionamentos, críticas e contribuições.

O discurso, que sustenta as ações formativas, é estruturado com base em regimes de verdade que põe em circulação enunciados, definindo comportamentos e impondo certezas (FOUCAULT, 2012a, 2014c). Nessa perspectiva, a tomada de posição dos docentes é uma estratégia de resistência reativa (GALLO, 2011) a um discurso que busca captá-los, nomeá-los, descrevê-los, promovendo uma intensificação do governo. A atitude crítica parece ser uma das estratégias mais largamente utilizadas pelos professores denotando uma ‘vontade de

poder' que busca posicioná-los como sujeitos críticos e de modo estratégico, bem como almeja tensionar os limites impostos na direção da produção de outras práticas:

Essa resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea. [...] Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente. [...] Não coloco uma substância da resistência em face de uma substância do poder. Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (FOUCAULT, 2012b, p. 360).

É pertinente analisar de que modo poderia se produzir esse potencial criativo e inventivo da resistência, sugerido por Foucault. É com esse intento que, na próxima seção, analiso as práticas de autodeterminação e de autogoverno que se configurariam como princípios de uma contraconduta, em favor de práticas de autonomia e liberdade.

5.2 AUTODETERMINAÇÃO E CONTRACONDUTAS COMO EXERCÍCIOS DE LIBERDADE

Na aula de 1º de março de 1978, por ocasião da realização do curso “Segurança, território e população”, Foucault (2008b) delinea os primeiros contornos daquilo que denominaria como “revoltas de conduta” ou “contracondutas”, em razão da vinculação específica que detém com a noção de conduta e, por conseguinte, a constituição de resistências que lhe são correlatas. Essa dinâmica revelaria articulações com outros problemas e conflitos, sendo destituída de uma autonomia fundamental. Nas palavras de Foucault (2008b), “contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros”, sendo possível “analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 266). Nesse sentido, a

contraconduta estaria imbricada, de modo estrito, com as relações de poder pastoral.

A escrita dos volumes que integram o estudo sobre a história da sexualidade “A vontade de saber”, “O uso dos prazeres” e “O cuidado de si” coloca em cena uma outra direção de análise que permite problematizar um tipo de poder sobre a vida, ou seja, biopolítico, que se exerce sobre o corpo e o sexo por meio de uma “incitação ao discurso, regulada e polimorfa” (FOUCAULT, 1988, p. 40), haja vista que a sexualidade é um dispositivo político histórico que congrega estratégias de poder e de saber. Esse estudo expõe sua relevância na direção de pensar sobre os processos de governo, operados pelo Estado Moderno, com vistas a constituir um saber sobre a vida que permitisse conduzir as condutas das pessoas.

Nessa esteira, Foucault descreve os elementos que envolvem a construção de uma atitude de cuidado consigo mesmo, um certo estilo de conduta específico que denomina “cuidado de si” e que implica a construção de um rearranjo ético e de outras maneiras de constituir a si mesmo, constituindo uma arte de existência, uma vida como obra de arte⁸² (FOUCAULT, 2014d). A relevância da noção ‘de si’ emerge no período helenístico e se consolida no início do Império como uma tentativa de operar a reconstrução de uma ética em torno do domínio de si, que poderíamos conceber como um processo de autogoverno sobre as ações, no que tange a

uma problematização mais geral: dizia respeito à maneira pela qual se devia constituir enquanto sujeito moral no conjunto das atividades sociais, cívicas, políticas; dizia respeito à determinação daquelas dentre essas atividades que eram obrigatórias ou facultativas, naturais ou convencionais, permanentes ou provisórias, incondicionais ou recomendadas somente em certas condições; concernia também às regras que

⁸² Para compreender a noção de constituição de uma vida como obra de arte, por meio de “técnicas de si/artes de existência”, recuperei um excerto de Foucault, na obra “O uso dos prazeres”: “Deve se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer da sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 2014e, p. 16).

era preciso empregar quando essas atividades eram exercidas, e à maneira pela qual convinha governar-se a si mesmo para poder tomar o próprio lugar entre os outros, fazer levar a parte legítima da autoridade e, em geral, situar-se no jogo complexo e móvel das relações de comando e subordinação. [...] Tratava-se de elaborar uma ética que permitisse constituir o próprio sujeito enquanto sujeito moral em relação a essas atividades sociais, cívicas e políticas, nas diferentes formas em que elas podiam se revestir e a qualquer distância que delas se tomasse (FOUCAULT, 2014d, p. 121-122).

Reside nesse entendimento a possibilidade de pensar o controle sob dois registros, de um lado, como uma estratégia de poder e, de outro, como uma garantia da prática de liberdade (FOUCAULT, 2014d). Contudo, Foucault é categórico ao afirmar que a relevância e a autonomia dessas técnicas de si foram, em parte, perdidas, tendo em vista o exercício do poder pastoral, bem como a emergência das práticas de cunho educacional, psicológico e médico que objetivavam normalizar e disciplinar.

Cabe, porém, ressaltar que a análise das práticas de autogoverno e as contracondutas, operadas pelos sujeitos, podem fornecer elementos para problematizar a constituição de subjetividades não assujeitadas, que se dariam por meio do exercício de práticas de si, permitindo recusas e estruturando práticas de liberdade, tendo em vista que

toda liberdade conquistada vem de uma superação de limites, como resultado de um combate calculado e estrategicamente bem-sucedido. Tem que estar em jogo uma razão estratégica libertária contrária a uma razão estratégica normalizadora e disciplinar (BRANCO, 2015, p. 39).

Cabe considerar que a disciplina sempre se deparará com questões a serem resolvidas e para as quais este exercício do poder não estava preparado. Em face do exposto, analiso um conjunto de depoimentos que permitem problematizar as táticas operadas pelos professores em favor dos objetivos, ora apresentados, haja vista que o poder disciplinar, na perspectiva foucaultiana, suscita diferenciados modos de resistência ao governo. Alguns docentes relatam que, em momentos de

desinteresse, a atenção se dispersa. Dois professores mencionam as táticas operadas nessas situações:

Estou, às vezes, em outro “planeta” (Questionário, 2015, docente de História).

Anotar ajuda-me a manter a atenção. Mas quando a conversa desanda, ponho-me a desenhar (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Com relação ao mesmo aspecto, a professora Suzana relata que parte dos professores cursistas frequenta os cursos apenas com o objetivo de agregar horas de formação continuada para garantir a progressão funcional e/ou pontuação em futuros concursos, postulando um interesse específico a fim de obter uma certificação:

Olha, a impressão que eu tenho. Daí eu digo que é uma coisa bem... É uma opinião particular minha é que, no meu entendimento, uma quantidade significativa vai para a formação para ter certificado. Ele vai para lá, de corpo presente. A mente não está lá. [...] Eles não se manifestam, ficam calados, invariavelmente não reclamam. [...] Numa conta rápida, nos últimos quatro anos, eu fiz duzentas horas de formação pela Prefeitura e, vou lhe dizer, que o que valeu foram só as horas. [Questiono sobre a presença de grupos que fazem críticas e os que não se manifestam] A impressão é que eles não querem tumultuar o “status quo”. “Não, deixa quieto, tá bom assim”. Porque se tiver uma formação realmente efetiva, de qualidade, eu vou ter que suar a camisa, vou ter que produzir e, assim não, eu estou passivo aqui. Sento aqui na cadeira, alguém está lá na frente, falando, falando, falando. Eu não produzo nada, no final do dia eu ganho oito horas de formação, dez horas de formação e, no final do ano, eu tenho duzentas horas de formação sem tirar dinheiro do bolso. Então eles também não querem ter o trabalho de ter uma formação (Entrevista 7, 2014, p. 4-5).

Para compreender a abrangência deste relato, questionei quais são os interesses que impelem os professores a frequentar os cursos de

formação continuada desenvolvidos pela SME de Florianópolis. As opções encontravam-se subdivididas e classificadas em ‘muito’ ou ‘pouco importante’, prevendo-se um espaço para os docentes pudessem efetuar o detalhamento de outras razões, conforme indica o Quadro 10:

Quadro 10 - Razões mais importantes que impelem os docentes a participar dos cursos

Área de formação / atuação	Razões apontadas como mais importantes				
	Busca pelo conhecimento	Troca entre pares/colegas	Possibilidade de progredir funcionalmente e de obter uma melhor remuneração	Possibilidade de acumular certificados para obter uma melhor pontuação	Outras razões
Artes	11	19	01	01	-
Ciências	12	09	05	03	01
Geografia	07	13	01	01	02
História	03	09	01	-	01
Línguas	17	11	02	03	02
Matemática	17	12	06	03	01
Pedagogia	49	25	15	09	01
Total	116	98	31	20	08

Fonte: Questionário para docentes. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Considerando apenas o quantitativo mais expressivo, por ordem de importância, os professores apontam primeiramente a busca pelo conhecimento como principal motivação para a frequência aos cursos de formação continuada, seguida pela troca de informações/experiências entre pares. As alternativas que apontavam para a possibilidade de obter uma progressão funcional, culminando em aumento dos vencimentos, bem como a obtenção de melhores desempenhos em concursos em razão de pontuação por frequência em cursos foram as razões qualificadas como menos importantes. Contudo, uma análise da distribuição por área de atuação refere que o grupo formado pelos professores de Artes, Geografia e História consideram a troca entre pares o aspecto mais importante, enquanto a busca pelo conhecimento é qualificada como mais importante para os professores das demais áreas. Dentre os outros aspectos não referenciados previamente no questionário, destacam-se, além da obrigatoriedade, as seguintes razões:

Acreditar que, um dia, haverá espaço para uma pesquisa/estudo (Questionário, 2015, docente de Geografia).

Melhorar a qualidade do trabalho realizado em sala com o educando (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Aperfeiçoamento da minha prática (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Compreender a forma de implementação de uma política pública (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

De acordo com os professores que responderam ao questionário, a busca pelo conhecimento e a troca de experiências entre os docentes são as razões pelas quais frequentam os cursos de formação continuada. Mesmo considerando a via convocatória como uma estratégia disciplinar, é possível observar que a fabricação de um discurso que expõe a relevância de uma formação permanente é consensual entre os professores, sendo a busca por novos conhecimentos uma atitude obrigatória. Se a enunciação de um discurso supõe a existência de uma rede institucional, que produz e faz circular um conjunto de enunciados e, por sua vez, comunica um conteúdo que objetiva gerir as relações sociais (MAINGUENEAU, 2008) a obtenção de um consenso sobre as ações pretendidas é um elemento desejável.

A troca entre pares sobre vivências e práticas pedagógicas remete às reflexões propostas por Foucault (2014d) em seu estudo sobre a amizade. Ao focalizar a problemática do amor entre os rapazes e o modelo de amizade, na Grécia Antiga, o autor descreve como produtiva uma relação de parceria e amizade. As relações de amizade e, neste caso em particular, as que envolvem a cooperação entre colegas professores pode possibilitar a construção de práticas de diferenciação, inovação e criação no interior de grupos sociais específicos. O cerne da problemática da amizade pode indicar a recusa a uma consolidação de uma identidade genérica, indiferenciada, dando margem à construção de novas experimentações por meio de vínculos que podem ser fabricados, ressignificados e potencializados.

Ao me debruçar sobre os estudos de Foucault (2014g), que tomam por horizonte a Antiguidade Greco-romana, a tríade escuta-leitura-escrita

é uma prática que orienta os percursos formativos, especialmente no que tange à recolha do *logos* pela escrita ao operar um ato físico de incorporação dos ‘discursos de verdade’. Desse modo, cabe considerar os modos pelos quais os docentes referem essas práticas.

A pesquisa aponta que a atitude sistemática de não registrar o conteúdo dos cursos de formação é habitualmente praticada por 14 docentes, correspondendo a apenas 6% do total. Contudo, ao considerar o conjunto de professores que, eventualmente, faz registros ao longo do desenvolvimento dos cursos esse número sobe para 75, ou seja, 35%. Cabe ressaltar as razões pelas quais o registro é ou não praticado:

Depende do profissional que vem ministrar (Questionário, 2015, docente de Artes).

Se achar o tema interessante, anoto. Do contrário, não (Questionário, 2015, docente de Geografia).

Tem coisas desnecessárias ou que não influenciam na formação (Questionário, 2015, docente de Matemática).

Quando são conteúdos novos ou uma prática nova faço o registro (Questionário, 2015, docente de Matemática).

Anoto quando considero as informações pertinentes (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Seleciono o que pode ser adaptado para a minha prática e busco conhecer melhor algumas indicações feitas pelo grupo (Questionário, 2015, docente de História).

Costumo fazer anotações que considero importantes ao longo da formação para possíveis consultas e pesquisas posteriormente de acordo com meu interesse (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

O exercício de selecionar as informações/conhecimentos que são considerados úteis pelos professores e de escrevê-los, procedendo, posteriormente, a releitura das anotações se constitui “um exercício quase

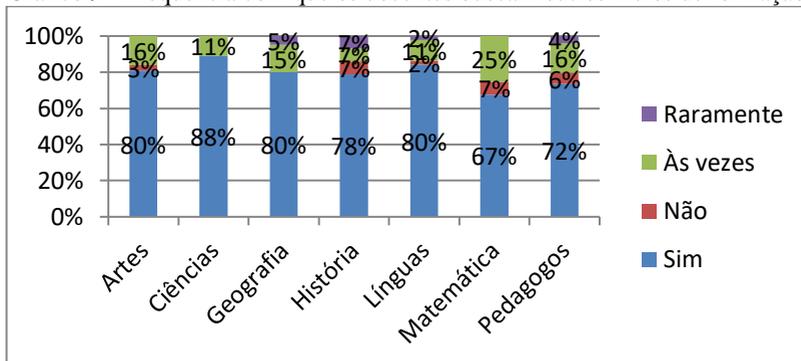
físico de assimilação da verdade e do *logos* a se reter” (FOUCAULT, 2014g, p. 321), a fim de reservar as reflexões e guardá-las à disposição pela prática da escrita do ‘discurso verdadeiro’. Pelo exposto, se opera uma *hypomnēmata* que são “suportes de lembranças. São anotações de lembranças com que precisamente poderemos, graças à leitura ou a exercícios de memória, rememorar as coisas ditas” (FOUCAULT, 2014g, p. 322). Recorrer à *hypomnēmata* se inscreve no ato de incorporar os conhecimentos/saberes úteis à prática docente, podendo operar como um recurso para socialização de informações com pares.

Embora os docentes possam se referir a um conjunto muito amplo de estratégias e descrevam as distintas formas pelas quais apreendem os percursos formativos, cabe ressaltar que sua aparente “recusa pode estar presa num discurso fixador de identidade, num discurso de sua própria fabricação” (PIGNATELLI, 2011, p. 133). Ao considerar a formação continuada como um imperativo para o exercício da docência, os professores não se distanciam de uma reflexão em torno do valor atribuído à sua identidade que se circunscreve, tão somente, a “classificações atribuíveis e identidades fixadas” (PIGNATELLI, 2011, p. 133).

No entanto, quando analiso as práticas de autodeterminação, postas em curso pelos docentes vinculados à RME de Florianópolis, é possível vislumbrar pequenas tentativas de operar percursos formativos alternativos àqueles propostos pela SME. A pesquisa demonstrou que a autodeterminação se expressa centralmente por meio de duas atitudes. De um lado, pela opção de buscar outros meios para desenvolver a formação continuada e, de outro, pela busca por cursos de formação continuada promovidos por outras instituições.

De acordo com os dados obtidos pela aplicação do Questionário, 76% dos docentes afirma buscar, com frequência, outros meios para desenvolver sua formação, 15%, às vezes, 4% não buscam outros meios e apenas 2% buscam raramente, sendo que 3% não assinalaram quaisquer opções. Dentre o conjunto, considera-se a distribuição por área, detalhada no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Frequência com que os docentes buscam outros meios de formação

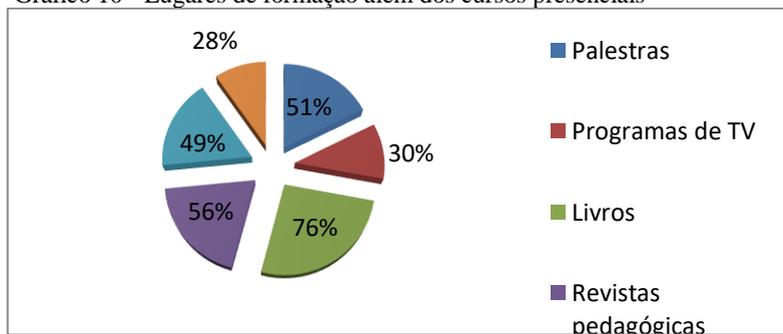


Fonte: Questionário para docentes. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Os professores de Ciências representam o grupo que mais afirma buscar, de modo frequente, outros meios para desenvolver a formação continuada, seguidos pelo grupo dos professores de Artes, Geografia e Línguas. O grupo dos professores de História, Matemática e os Pedagogos estão entre os que mais indicaram não buscar outros meios.

No Gráfico 10 pode-se observar os meios mais buscados para atender a finalidade de formação. As alternativas não consideram os cursos presenciais ofertados pela RME e outras instituições.

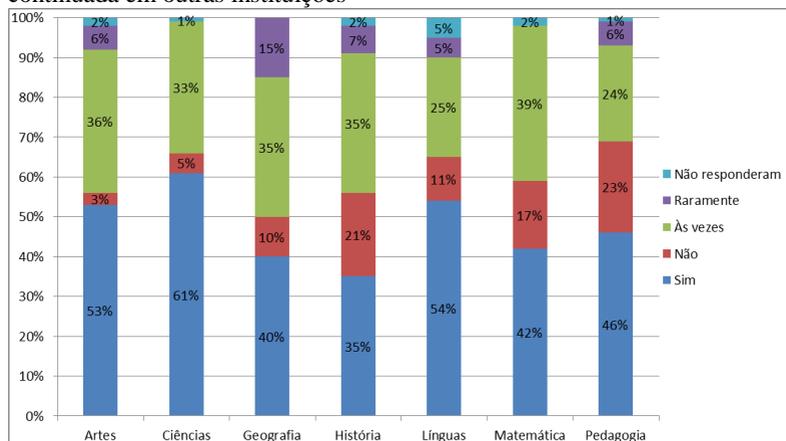
Gráfico 10 - Lugares de formação além dos cursos presenciais



Fonte: Questionário para docentes. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Os docentes responderam com que frequência buscam cursos de formação continuada em outras instituições. O Gráfico 11 mostra este detalhamento por área:

Gráfico 11 - Frequência com que os docentes buscam cursos de formação continuada em outras instituições



Fonte: Questionário para docentes. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Como se pode observar no Gráfico 11, os professores de Ciências correspondem ao grupo de docentes que mais busca cursos de formação continuada promovidos por outras instituições, contrastando com o grupo dos docentes formados em Pedagogia que obtém os menores valores nesse quesito. Os professores de Matemática são os que mais afirmam buscar, às vezes, cursos além dos que oferta a RME. Dentre os professores que, raramente, buscam outros cursos de formação os professores de Geografia são os que mais se destacam.

Conforme questionários, dentre as razões apontadas pelos professores que frequentemente buscam cursos de formação em outras instituições, destacam-se:

Julgo fundamental produzir reflexões acadêmicas sobre a minha prática docente, recorrendo às universidades (Questionário, 2015, docente de Geografia).

A formação continuada deve fazer parte da vida profissional do professor (Questionário, 2015, docente de Geografia).

Gosto de participar de simpósios, congressos, pois sempre aprendo algo com isso para me tornar um

historiador melhor (Questionário, 2015, docente de História).

Para sair da “mesmice”. Me apropriar das pesquisas recentes na minha área de atuação (Questionário, 2015, docente de História).

Gosto de ler sobre questões pertinentes à formação e aprimoramento das possibilidades de trabalho (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Para me manter informada e em dia com as teorias valorizadas pelas Universidades (Questionário, 2015, docente de Línguas).

Porque não quero ficar parada, penso que o professor deve sempre estar se “atualizando” (Questionário, 2015, docente de Matemática).

Professores apesar de ter conhecimento da disciplina, sempre tem que se reciclar para melhorar seu desempenho profissional (Questionário, 2015, docente de Matemática).

Precisamos nos atualizar e ser eternos alunos, aprendizes (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Pois, penso que somos sujeitos em constante processo de formação, por isso precisamos buscar locais e momentos para ampliar e aprofundar nossos conhecimentos sobre educação (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

O governo docente, operado por meio da formação continuada da RME, é potencialmente desestabilizado pela construção de percursos formativos próprios, conforme é possível identificar nas respostas:

Costumo buscar as informações que preciso em livros, na internet ou com colegas mais próximos (Questionário, 2015, docente de Geografia).

A partir da teoria e sua aplicação na prática vou mediando minha didática (Questionário, 2015, docente de Geografia).

Tento buscar uma complementação sobre os temas abordados (Questionário, 2015, docente de Geografia).

Prefiro o autodidatismo, após, é claro, a formação acadêmica (Questionário, 2015, docente de História).

Busco conversar com colegas após a formação e buscar mais informações sobre o que foi discutido (Questionário, 2015, docente de História).

Penso que as formações buscam modificar a conduta dos professores, mas não as definem por completo, pois os professores possuem seus conhecimentos próprios e trabalham em realidades distintas, isso faz com que reinterpretem e reelaborem o que foi dito nos cursos (Questionário, 2014, docente Pedagogo).

Agora, é claro, o que acontece, com relação à formação ruim, muitas vezes, ofertada na Rede, provoca em professores que, realmente querem uma formação diferenciada, a iniciativa de buscar em outros meios uma formação qualificada. Seja num curso de extensão de uma universidade, seja numa plataforma virtual... Ele acaba percebendo que, como não está acontecendo nada de novo e continua a reprodução de formações, nem tão bem preparadas assim. [...] Eu sinto e funcionou comigo, me fez buscar formações fora da Rede, que realmente me trouxeram ferramental para poder mudar alguma coisa na minha prática (Entrevista 7, 2014, p. 6).

Muito embora ainda esteja posto o desafio que consistiria em perceber que os processos educativos estão inscritos em torno dos mesmos e insolúveis problemas educacionais, bem como que as prescrições se estruturam em torno de formulações que estes modelos estão preparados para responder (PIGNATELLI, 2011), ao produzirem

trajetórias formativas próprias, operadas por meio de um cuidadoso processo de seleção do *locus* e da construção de outras trajetórias de formação (frequência em cursos, seminários e palestras ofertadas por outras instituições, leituras e outros recursos formativos escolhidos), os professores parecem indicar a busca por outros caminhos possíveis. Pois, se o aparelho de estado busca totalizar, normalizar e normatizar, as contracondutas são produzidas pela invenção de linhas de fuga.

Ainda que as críticas formuladas pelos docentes se constituam como atitudes reativas às práticas disciplinares, postas em curso pelas políticas de formação docente, o amplo conjunto de dados analisados refere a possibilidade de construir uma disposição para a criação e a invenção de processos de formação, alternativos e desafiadores, e que sejam constituídos sobre outras balizas e outros saberes, ou, em outras palavras, por

uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade [...] que chamarei de saber das pessoas e que não é de forma alguma um saber comum, um bom senso mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam – que realizou a crítica (FOUCAULT, 2012b, p. 266-267).

As distintas narrativas explicitam a dinâmica relacional inscrita nas relações de poder em que os pontos de resistência encontram-se multiplicados e dispersos, não cabendo localizá-los em um único ponto ou em um local específico. Foucault (1988) desenvolve a noção de pluralidade dos pontos de resistência como o outro termo inscrito nas relações de poder que representa o alvo, o adversário e o apoio que “inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 1988, p. 106).

Considerando que o poder é anônimo, não existindo um *locus* específico de recusa, cabe aos docentes “reconhecer sua própria cumplicidade e posicionamento nas condições que contestam. Dada sua situação reconhecidamente provisória, as iniciativas e esforços docentes [...] exigem um apoio mediado por uma crítica contínua” (PIGNATELLI,

2011, p. 145). Contudo, as reflexões, mobilizadas pelo exercício da construção de críticas sobre os percursos formativos operados pela SME de Florianópolis, encontram-se circunscritas à dimensão de uma articulação entre discurso e poder em que o

comentário e a crítica (e, por extensão, o comentário e a crítica *per se*) sejam uma violência através do discurso que também eles geram e das práticas que sustentam [...] Os professores tanto geram quanto são constrangidos pelo discurso oficial. Eles precisam, portanto, reconhecer o ambíguo *status* sujeito/objeto que, necessariamente, ocupam como professores e, continuamente, testar e prevenir os efeitos sobre si próprios, assim como sobre outros, do discurso que eles utilizam (PIGNATELLI, 2011, p. 146-147, grifo do autor).

Cabe ressaltar que, embora uma atitude crítica possa apontar caminhos em torno da constituição de percursos alternativos, grande parte dos relatos ainda faz referência a projetos de formação continuada já estabelecidos, normatizados, como se não fosse possível trilhar outros caminhos. As resistências docentes expressam as tentativas para ampliar o território de liberdade, pela força da argumentação, tendo em vista que as relações de poder são constituídas por forças em permanente processo de enfrentamento. Essa dinâmica pode ser mobilizadora de transformações, indicando a possibilidade de construção de outros percursos e de novas subjetividades.

O modelo educacional, posto em curso, obedece a uma racionalidade pautada pelo modelo ‘empresa’ no qual o docente se constitui pelo aprendizado de que sua formação deve ser permanente, sendo modulada por uma relação de concorrência e competição, na qual sua capacidade de acumular competências deva ser estimulada continuamente. Tal assertiva se inscreve pela imbricação da noção de capital humano com a formação continuada, na qual a educação passa a ser um investimento. Nessa perspectiva, a individualidade docente é uma condição temporária e momentânea, tendo em vista que

individualidade e identidade são consideradas como imagens instantâneas de oportunidades realizadas num certo momento (p. e. competências adquiridas); por outro, como necessidades de

aprendizagens que permanecem (para continuar o processo de aprendizagem) (SIMONS; MASSCHELEIN, 2015, p. 329).

Ao que parece, as críticas formuladas pelos docentes estão centradas na produção de necessidades formativas pela imposição e repetição de temáticas, ano a ano, pela utilização de metodologias que desconsideram os desejos dos professores, pelo conjunto de competências requeridas que se desvinculam dos saberes considerados ‘úteis’. O desejo de participar ativamente da construção dos percursos formativos desde o planejamento, reside na construção de condições de possibilidade para que as críticas balizem a transformação dos processos educacionais.

Ainda que nos interroguemos sobre as condições para que se efetivem ações de constituição de sujeitos não assujeitados, no âmbito da formação continuada, é justamente no quadro de percepção desses elementos, por parte dos docentes, que essa direção parece começar a se delinear. A construção de parcerias entre pares sugere o desejo de uma recusa às práticas que objetivam fixar identidades genéricas e indiferenciadas e pode indicar a criação de novos vínculos entre os docentes ‘em formação’, configurando uma estética da existência que abre um conjunto de possibilidades de resistência às práticas disciplinares, conforme sugere Paiva (2011):

O amor de amizade implica uma estilística da existência que serve de alternativa aos aparelhos institucionais de controle da individualidade e dos jogos relacionais (seja numa vertente político-cientificizante, seja numa vertente religioso-moralizante), portanto oposta ao uso de nossos corpos, prazeres e paixões segundo os disciplinamentos do dispositivo da sexualidade e do biopoder (PAIVA, 2011, p. 63).

Ao se considerar a amizade como um elemento de resistência é possível vislumbrar possibilidades de criação de ‘linhas de fuga’, bem como a fabricação de contracondutas criativas e de campos de experimentação política, microfísicos e capilares, que podem referir a constituição de novas subjetividades docentes.

A construção de estratégias de contraconduta indicam a constituição de outras possibilidades e de outros percursos, no enfrentamento produtivo dos sujeitos contra os excessos de governo ou que referem uma arte de não ser ‘tão governado’ ou de

não ser governado por tais mecanismos/instrumentos, tangenciada pela mobilização de uma atitude de desconfiança, em face das ‘artes de governar’. As recusas ao governo, operado pela formação continuada, pode indicar a construção de subjetividades, um tanto mais livres de mestres e de pastores. Indica a resistência a um governo que institui modos de ser e de fazer, operados por ‘discursos de verdade’, e que os subjetivaria como *Homo Discentis Manipulabilis*. As contracondutas docentes fazem referência a uma luta em favor da constituição de novos caminhos de experiência formativa indicando uma ‘vontade de poder’ que gravitaria em torno de novos modos de aprender e de ser *sujeito professor*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ah! Se o mundo inteiro me pudesse ouvir... Tenho muito pra contar, dizer que aprendi. (MAIA, 1970, faixa 10)

Muito se ouve e se fala das dificuldades que tangenciam o processo de construção de um problema de pesquisa e do desenvolvimento do trabalho que resulta na produção de um texto de tese. Confesso que, para mim, é muito mais problemático finalizar esse processo, tendo em vista um amplo leque de questões que emergiram, doravante esta escrita, bem como diante da miríade de possibilidades de análise que cada enunciado pode permitir. Contudo, ao finalizar este texto, percebo o quanto pude aprender com todos os sujeitos que, carinhosamente, dispenderam parte do seu precioso e, cada vez mais exíguo, tempo ‘ocioso’ para participar desta pesquisa; com a leitura de todos os documentos que normatizam a política de formação continuada docente; com todas as informações que resultaram na recolha de dados e a produção das fontes. O compromisso político e ético que mobilizou a escrita de cada linha que compõe esta tese traduz o esforço de tentar empreender o melhor trabalho possível, tensionada pelo desafio de me distanciar, tanto quanto possível, em favor da produção de uma atitude crítica sobre um tema e um campo de pesquisa tão próximo e tão familiar para mim.

Com o intuito de problematizar os discursos que articulam as políticas de formação continuada docente, por serem produtores de realidade e fabricarem subjetividades, realizei uma análise de um *corpus* delimitado de documentos que pudesse indicar os percursos pelos quais a formação docente imprime um caráter de ‘verdade’ e legitima o governo sobre a prática docente.

A atual política de formação docente é a expressão de uma nova configuração que pretende repaginar a formação para o trabalho. Nesse sentido, as reformas educacionais são concebidas como territórios estratégicos para a consolidação de mudanças na esfera social, política e econômica e integram um amplo conjunto de procedimentos de caráter disciplinar, tendo em vista as práticas de governo. Tal racionalidade aponta para uma mudança de ênfases que está vinculada aos deslocamentos operados em torno da função da educação e do papel do professor, redefinindo a função social da escola e produzindo uma nova subjetividade docente. Nessa perspectiva, emerge um novo discurso que refere a formação continuada docente como eixo estratégico para a consolidação das reformas, bem como uma estratégia com vistas à

transformação dos processos educativos, da escola e do modelo social. As políticas educacionais, em curso, objetivam (re)definir a função social da escola, operando um regime de práticas que inscreve a formação docente em um território de visibilidade e controle permanente.

Desnaturalizar os discursos que constituem a oferta de cursos de formação continuada foi um desafio que propiciou o entendimento dos percursos formativos como invenção e como um dispositivo de poder e que se destina a capturar e a subjetivar, tendo em vista o gerenciamento de condutas docentes que se pretende instituir. A análise dos documentos que normatizam e normalizam os percursos formativos, em âmbito municipal, referem uma multiplicidade de competências e habilidades. A investigação mostrou que as distintas temáticas que integram a oferta de formação continuada operam com essa lógica, definindo um perfil docente, disciplinando e estabelecendo um padrão de referência desejável e normalizando as práticas docentes diferenciais. Com esse intuito, refinam-se os mecanismos de gerenciamento sobre a docência pelo que categorizei como 'eixos discursivos'. As políticas educacionais para a formação docente e, em particular, as que se materializam na esfera municipal, referem-se à necessidade de que os docentes, na condição de professores da RME do município de Florianópolis, precisam ser inclusivos, sustentáveis, inovadores, criativos, protagonistas na execução de projetos e programas, alfabetizadores letrados e que devem aprender a alfabetizar letrando, gestores qualificados e competentes para gerir recursos humanos e financeiros e *expertises* em novas tecnologias da informação e comunicação. Esse amplo conjunto de habilidades e competências convoca os docentes a pensar nos efeitos que esse dispositivo de poder institui e provoca a problematizar outros percursos possíveis, em favor da construção de uma atitude crítica que possa mobilizar novos processos de subjetivação.

Todavia, o deslocamento operado pelo realce dado ao eixo discursivo alicerçado pelo *slogan* da renovação e da inovação, por sua capilaridade e abrangência observadas, permeando, de modo estrito, grande parte das temáticas formativas denota o sentido que se pretende atribuir aos saberes docentes. Ao se procurar fabricar a relevância de uma disposição criativa e inovadora, por parte dos professores, objetiva-se constituir uma nova subjetividade docente. Esse aspecto emerge como uma nova possibilidade de pesquisa, com vistas a aprofundar esses e outros elementos aqui referidos⁸³.

⁸³ Ensejo produzir um anteprojeto de pesquisa, objetivando a realização de um estudo pós-doutoral, tendo por baliza esta proposta. Pretendo investigar, além dos

Os enunciados que fabricam um sujeito professor, permeado de *deficits* e carências a este atribuídas, que urge ser permanentemente (re)formado e que o circunscrevem como um *Homo Discentis Manipulabilis* constroem efeitos que se manifestam em sua própria subjetividade, qual seja: um novo sujeito predisposto a aprender continuamente e que precisa ser dotado de capacidades e de habilidades manipuláveis, flexíveis e plurais que o permitiriam estar preparado, adaptar-se e (re)adaptar-se aos distintos acontecimentos. A pesquisa mostrou que se opera, na contemporaneidade, a invenção do docente na condição de um *Homo Discentis Manipulabilis* que se caracterizaria por seu caráter de incompletude, por sua condição de permanente construção. Desse modo, estabelece-se a relevância e a necessidade de que esteja sempre vinculado a percursos formativos, tendo em vista a celeridade com que suas competências e habilidades são afirmadas como desatualizadas e deficitárias para o exercício da docência. Na condição de um empresário de si mesmo, o *Homo Discentis Manipulabilis* deve investir grande parte do seu tempo em formação continuada, o que repaginaria a relação polarizada entre sujeito-trabalho e sujeito-formação, resultando em uma nova dinâmica, sujeito-formação-trabalho. A formação continuada docente se torna um imperativo para o exercício da função, tendo-se em vista o complexo conjunto de temáticas, projetos e programas que esta congrega e que demandam competências e habilidades de distintas ordens a fim de que planeje e execute práticas pedagógicas inovadoras e criativas. Essa racionalidade se vincula ao que se qualifica como investimentos em ‘capital humano’ materializando uma nova economia do corpo circunscrita ao aumento da produtividade e o uso flexível do tempo, constituindo-se um dos pilares do neoliberalismo.

A formação continuada, como dispositivo, fixa os indivíduos a um aparelho de formação produzindo nos sujeitos uma sensação de permanente obsolescência, tendo em vista a celeridade com que as habilidades e competências, adquiridas por meio dos cursos, se tornam ‘desatualizadas’. O discurso que sustenta a necessidade de uma formação permanente instaura uma nova discursividade em consonância com o aumento da produtividade, a concorrência e ao empresariamento de si.

A oferta de formação continuada da RME integra a adoção de quatro principais técnicas disciplinadoras, a saber: (a) repartição dos indivíduos em um espaço controlado e determinado; (b) a subdivisão dos tempos destinados à formação; (c) a adoção de técnicas de vigilância

cursos de formação com esse teor, os projetos pedagógicos selecionados e os professores finalistas agraciados com o prêmio “Professor nota dez”.

sobre as ações docentes; (d) a realização de um conjunto de exercícios com vistas a permitir a socialização e a experimentação de práticas pedagógicas, objetivando indicar um perfil docente desejável. Como extensão dessas técnicas, a partir de 2011, a RME do município de Florianópolis adota um sistema informatizado para controle digital das ações formativas, com vistas a acompanhar a frequência dos funcionários de modo mais estrito, bem como permitindo a impressão de declarações e certificados *online*. A oferta de cursos realizados no Centro de Educação Continuada, exceto no período entre 2003 e 2004, é expressamente maior do que aquelas realizadas nas unidades educativas indicando a primazia dos cursos centralizados.

As análises indicam que os enunciados que articulam o binômio educação-qualidade adotam, como critério para a mensuração da qualidade, os indicadores educacionais, expressos em notas e índices numéricos traduzindo uma nova tecnologia de controle das práticas pedagógicas e promovendo a vigilância das condutas docentes.

A constituição de um *locus* específico para abrigar a oferta de formação continuada da SME produziu uma ruptura nos fluxos formativos descentralizados e centralizados ocasionando um progressivo aumento das formações centralizadas em detrimento daquelas realizadas no âmbito das instituições educativas. Embora o CEC não se destine unicamente a essa finalidade, fica claro que se pretende instituir uma cultura organizacional, no que tange à centralização das ações formativas, de modo a garantir e consolidar um espaço ‘político’ para a formação continuada por meio de um discurso fabricado institucionalmente.

A análise dos documentos que normatizam/normalizam as políticas para a formação continuada docente fazem referência aos princípios da teoria do capital humano privilegiando marcar discursivamente a relevância do investimento de si como potencial para concorrência e desenvolvimento educacional do país. Nessa esteira celebram-se os instrumentos de regulação sobre os percursos formativos de modo a mobilizar ações formativas, em distintas modalidades e contextos, a fim de garantir a qualidade na educação por meio da formação de professores. Os docentes são qualificados como responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos processos educativos, especialmente quando se vinculam as metas e os índices — obtidos, prioritariamente, pela instituição de mecanismos de avaliação em larga escala, Prova Brasil e Prova Floripa — como indicadores de qualidade, denotando um deslocamento na compreensão da avaliação em consonância com uma ‘nova governamentalidade’.

Nessa direção, o discurso que baliza a oferta de formação continuada é cercado por caráter prescritivo e normativo que visa produzir uma determinada conduta docente. Tal discurso é (re)conhecido pelos professores como verdadeiro, contudo, a convocação compulsória é concebida como uma estratégia de poder que visa cercear a liberdade de escolha. Uma vez que essa ‘liberdade’ encontra-se ameaçada por uma imposição, os docentes indicam que prefeririam participar dos cursos por meio de uma adesão voluntária.

O processo de investigação aponta que os professores encontram-se desmotivados para participar dos cursos em virtude da elevada carga de trabalho extraclasse, das temáticas formativas serem, por muitas vezes, repetitivas e por não apresentarem vinculação com o que consideram serem necessidades ‘reais’ da docência. Diante disso, apontam que desejariam participar ativamente na construção de pautas formativas. Dentre as razões, apontadas pelos professores, que os impelem a frequentar cursos de formação continuada destacam-se, por ordem de importância, a busca pelo conhecimento e a troca de informações e experiências entre os pares. A progressão funcional e a obtenção de um melhor desempenho em concursos pelo acúmulo de horas de curso são elementos referidos como menos importantes.

Observo uma mudança de ênfases nos percursos metodológicos que norteiam as formações, no que tange à socialização e ao relato de experiências praticadas pelos docentes, configurando-se como um exercício de fala franca, de um dizer-verdadeiro, na presença de professores formadores e de pares. De acordo com as narrativas, parte dos cursos adota como pauta principal a apresentação de projetos educativos que devem ser executados nas instituições educativas. Nesses cursos, um conjunto de estratégias de controle e vigilância sobre as ações é colocado em prática e prioriza as apresentações das práticas pedagógicas executadas nas escolas e atividades relacionadas ao planejamento e a avaliação das ações.

Esses aspectos podem mobilizar, de acordo com alguns relatos, sentimentos de contrariedade e constrangimento pela imposição e a padronização das ações pedagógicas que são estimuladas, sendo recorrente a desvinculação dos projetos político-pedagógicos das escolas. As críticas formuladas pelos docentes podem ser configuradas como atitudes reativas às práticas disciplinares operadas pelos percursos formativos operados pela SME e indicam a disposição para a invenção de outros processos de formação, alternativos e desafiadores, em favor de outras balizas teórico-metodológicas. A ‘vontade de poder’ que expressa como não querem ser governados e que indica um quadro de percepção

dessas práticas disciplinares pode referir a relevância da constituição de parcerias e de novos vínculos entre os professores cursistas. Reside aí um amplo conjunto de possibilidades em favor da construção de novos percursos formativos e de práticas de resistência às técnicas disciplinares. Quando se considera a construção de parcerias como elementos de resistência é possível vislumbrar a criação de ‘linhas de fuga’, a invenção de contracondutas criativas e de territórios de experimentação política que podem propiciar a constituição de novas subjetividades docentes.

As recusas ao governo das práticas docentes, operados pela via formativa ao instituir modos de ser e de fazer operados por ‘discursos de verdade’, fazem referência a uma luta e um enfrentamento permanente, em favor da constituição de novos caminhos de experiência indicando uma ‘vontade de poder’ que gravitaria em torno de novos modos de aprender e de ser *sujeito professor*. Se, em um primeiro momento, realcei a constituição de uma subjetividade docente por meio da análise dos documentos que normatizam a política de formação docente, em âmbito federal e municipal, outrossim, busquei interrogar como os docentes apreendem essa dinâmica. Nessa esteira, os professores indicam que são capazes de construir alternativas próprias, diante dos modelos de formação instituídos pela SME, na medida em que buscam outros meios para garantir a formação continuada, seja por meio da escolha livre de cursos em outras instituições, pela leitura de livros e pela audiência em palestras e, especialmente, pelo estabelecimento de parcerias com pares que (re)ativam novas condutas e outras experiências. Entretanto, ainda que não se refiram a possibilidade de trilhar novos caminhos, para além dos modelos de formação continuada já consolidados, seus relatos parecem apontar uma ‘vontade de poder’ ancorada em governamentos produzidos por outros mestres, novos pastores.

Ensejo que este trabalho possa, de alguma forma, contribuir para produzir uma atitude crítica que favoreça o questionamento sobre o amplo e disperso conjunto de competências e habilidades que circunscrevem os percursos formativos, na medida em que são necessidades fabricadas *deste tempo* e que seu argumento de ‘verdade’ pode ser alvo de desconfiança. As pesquisas em educação devem permitir recusar as interdições, suscitar novos questionamentos e instaurar condições de possibilidade para que os sujeitos envolvidos possam construir novos percursos e novos saberes pela crítica aos efeitos de poder centralizadores. Se o poder é concebido como um feixe de relações aberto, flexível e mal coordenado é possível construir alternativas de resistências e percursos imprevisíveis, pela ação das contracondutas, no enfrentamento estratégico de forças que podem mobilizar para frear os

excessos de poder. A atitude investigativa é uma prática de resistência, na medida em que produz saberes locais que emergem em análises microfísicas. Ao apresentar os dispositivos de poder em seu caráter contingente, a prática de pesquisa provoca a pensar na produção de mecanismos de poder que tensionem a dinâmica relacional em que estão inscritos, haja vista o caráter produtivo das relações de poder.

Ensejo dar seguimento a novas pesquisas, aprofundando aspectos que puderam ser, neste momento, apenas anunciados. A formação continuada docente se constitui um objeto de pesquisa riquíssimo e continua sendo um problema *deste tempo*, merecendo novos ensaios que permitam esmiuçar seu caráter dispositivo e seus desdobramentos no território educativo. Entendendo-a como uma invenção, contingente historicamente, sendo possível realçar seus efeitos, suas rupturas e seus deslocamentos em favor de uma apreensão mais ampla dos seus mecanismos de poder, especialmente no que tange ao governo das práticas que se pretende instituir. Cabe ressaltar que seria produtivo traçar novos itinerários de pesquisa que possam situar a formação continuada, contudo, atrelada ao estudo da formação para distintos tipos de trabalho (formação profissional e técnica, por exemplo) de modo a apreender quais subjetividades são produzidas considerando variados contextos (fábricas, grandes corporações, agronegócio, dentre outros).

Por fim, desejo que esta Tese possa operar como um elemento motivador para que tantas outras investigações possam ser realizadas, especialmente no âmbito da RME do município de Florianópolis, permitindo que outros pesquisadores possam se debruçar sobre a multiplicidade de aspectos que tangenciam o trabalho desenvolvido pelo amplo conjunto de profissionais que dela fazem parte.

FONTES/DOCUMENTOS

BRASIL. Decreto n. 5296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Lei n. 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e n. 10.260, de 12 de julho de 2001. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Parecer CNE/CP n. 09, de 17 de janeiro de 2002. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação

plena. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, de 18/1/2002, Seção 1, p. 31, Brasília, DF.

_____. Portaria 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Portaria 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

_____. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

DEPARTAMENTO DE EVENTOS. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2000.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2001.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2002.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2003.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2004.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2005.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2006.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2007.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2008.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2009.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2010.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2011.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2012.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2013.

Diário de campo. Karina de Araújo Dias. Florianópolis, 8 de setembro de 2014.

Diário de campo. Karina de Araújo Dias. Florianópolis, 9 de setembro de 2014.

Diário de campo. Karina de Araújo Dias. Florianópolis, 24 de novembro de 2014.

Duzentos e dez questionários respondidos.

Entrevista 1. Concedida por Albert Einstein à Karina de Araújo Dias.
Florianópolis, 17 de dezembro de 2014, 15 f.

Entrevista 2. Concedida por Borboleta à Karina de Araújo Dias.
Florianópolis, 19 de dezembro de 2014, 14 f.

Entrevista 3. Concedida por Graviola à Karina de Araújo Dias.
Florianópolis, 10 de dezembro de 2014, 8 f.

Entrevista 4. Concedida por Janis à Karina de Araújo Dias.
Florianópolis, 12 de dezembro de 2014, 8 f.

Entrevista 5. Concedida por Mariana à Karina de Araújo Dias. Florianópolis, 10 de dezembro de 2014, 10 f.

Entrevista 6. Concedida por Pandora à Karina de Araújo Dias. Florianópolis, 30 de junho de 2016, 16 f.

Entrevista 7. Concedida por Suzana Flag à Karina de Araújo Dias. Florianópolis, 5 de dezembro de 2014, 6 f.

FLORIANÓPOLIS. Classes de Aceleração: A Cidadania numa nova práxis educativa. Florianópolis: SME, 2000b.

_____. **O Movimento de Reorganização Didática: Instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental.** Florianópolis: SME, 2000a.

_____. **Escola aberta às diferenças.** Florianópolis: SME, 2004.

_____. **Proposta Curricular Municipal.** Florianópolis: SME, 2008.

_____. Portaria 031, de 3 de maio de 2010. Define diretrizes para a formação permanente dos profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial [do município de Florianópolis]**, Florianópolis, SC.

_____. **Manual do(a) servidor(a) da educação.** Florianópolis: SME, 2011.

_____. Extrato do Contrato n. 338/EDUC/2010. **Diário Oficial [do município de Florianópolis]**, Florianópolis, SC.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, 2º semestre, 2005. p. 9-16. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743>>. Acesso em: 13 out. 2016.

ALVES, Caio Augusto Carvalho. **Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP**, 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2010. Disponível em: <<http://docs.academicoo.com/user/caioaca/ALVES,%20Caio.%20T%C3%A1ticas%20Docentes%20frente%20aos%20Efeitos%20do%20SARESP.%20UNIFESP,%202011.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

AVELINO, Nildo. Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France**, 1979-1980. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. p. 17-37.

BARIONI, Walter. Aperfeiçoamento de Professores Primários. In: SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 170 f. Tese (Doutorado em Educação), – Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6678>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Vigilância líquida: diálogos com David Lyon/Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janáina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 219-229.

BRANCO, Guilherme Castelo. A modernidade em Foucault: uma breve exposição. **Princípios**, ano 4, n. 5, 1997, p. 137-146. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/698>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

_____. **Michel Foucault: filosofia e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. Colégios do século XVI: matriz pedagógico-espacial de nossas escolas. In: BENCOSTTA, Marcos Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-162.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Curitiba: Champagnat/Autêntica, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. As novas práticas de governo na escola: o corpo e a sexualidade entre o centro e as margens. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 269-281.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 103-127.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005, p. 1257-1272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27278.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

CRUZ, Fernando César Ripe da. **Modos de dizer e ver educação (e) matemática: a incitação à reflexão como dispositivo em um curso de formação continuada**. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado acadêmico

em educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98636>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

DEACON, Roger, PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. p. 97-110.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: 34, 1992. p. 219-226.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para diversidade étnico-racial: Desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2011. 285 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em:

<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94837>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 35-50.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação e Realidade**, Governamentalidade e Educação. v. 34, n. 2, maio/ago. 2009, p. 35-56. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8308/5540>>. Acesso em 21 dez. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. O que é um autor? **Ditos e escritos: estética – literatura e pintura, música e cinema.** v. 3. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298. Disponível em:

<<http://acervo.novacartografiasocial.com.br:8088/xmlui/bitstream/handle/738738/1772/FOUCAULT,%20Michel.%20O%20que%20E%20%20autor.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. **Ditos e escritos: problematização do sujeito – psicologia, psiquiatria e psicanálise.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território e população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **O governo de si e dos outros.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980.** São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiámé, 2011.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

_____. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber.** vol. 4. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c.

_____. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2012b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU, 2013b.

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

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014f.

_____. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II.** São Paulo: Martins Fontes, 2014c.

_____. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2014g.

_____. **Ditos e escritos: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade.** v. 9. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. **O cuidado de si.** São Paulo: Paz e Terra, 2014d.

_____. **O uso dos prazeres.** São Paulo: Paz e Terra, 2014e.

_____. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão.** Petropolis, RJ: Vozes, 2014b.

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 155-163.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). **Foucault: filosofia & política.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 371-391.

_____. Entre Édipos e O Anti-Édipo: estratégias para uma vida não fascista. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não fascista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 363-376.

GIACOMINI, Raquel de Melo. **O Sistema Educacional Família e Escola na Rede Municipal de Florianópolis: estratégias de governo de professores.** Florianópolis: UFSC, 2013. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122965>>. Acesso em 21 dez. 2016.

GIROUX, Henry. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

GROSS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. A **hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 455-493.

GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 159-184.

KOHAN, Walter. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAEMER, Celso. Crítica, liberdade, arte e transversalidade em Michel Foucault. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35-64.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Florianópolis: UFSC, 2006. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88310>>. Acesso em 21 dez. 2016.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 328-335.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 129-156.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. p. 35-86.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo. (orgs.) **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 283-298.

LYON, David. Introdução. In: BAUMAN, Zygmunt. **Vigilância líquida: diálogos com David Lyon/Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 9-24.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012b. p. 7-34.

MAIA, Tim. Azul da cor do mar. In: MAIA, Tim. **Tim Maia**. São Paulo: Polydor, 1970. Disco de Vinil. Faixa 10 (3:22). Gravação de som.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAIA, Antônio Cavalcanti. A questão do Aufklärung: mise au point de uma trajetória. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). *Retratos de Foucault*, Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 264-295.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**, n. 36. Campinas, SP: Papirus/CEDES, 1995, p. 13-20.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011, p. 21-34.

MENDES, Kátia Valéria Mosconi; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação continuada de professores: os modelos com base na racionalidade técnica. In: **Anais do EDUCERE**, 2006, p. 2587-2595. Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/C I-238-TC.pdf>>. Acesso em 21 dez. 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Ó, Jorge Ramos do. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir de finais do século XIX. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 175-194.

OLIVEIRA, Lucas Rebello de; MEDEIROS, Raffaella Martins; TERRA, Pedro de Bragança; QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves. Sustentabilidade: da evolução dos conceitos à implementação como estratégia nas organizações. **Produção**, v. 22, n. 1, jan./fev. 2012, p. 70-82. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prod/2011nahead/aop_0007_0245.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. **Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2005-2010)**. Florianópolis: UFSC, 2011. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95241>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

PAIVA, Antônio Crístian Saraiva. Amizade e modos de vida gay: por uma vida não fascista. In: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-67.

PASSETTI, Edson. Eopolítica: procedências e emergência. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo.(orgs.) **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 127-141.

PERRENOUD, Philippe . **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Por quê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades**. Porto: ASA, 2001.

PETERS, Michael Adrian. Tecnologias disciplinares e a escola na época da razão digital. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio (orgs.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 359-393.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. p. 127-154.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. p. 173-210.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROSA, Susel Oliveira da. Os investimentos em “capital humano”. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 377-388.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, maio/ago, 2009, p. 187-201. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SANTOS, Ivonete Bueno dos. **Foucault e a arte do cuidado de si: uma nova possibilidade de discussão para a formação continuada de professores de inglês**. Natal: UFRN, 2012. 150 f. Tese (Doutorado em linguística aplicada, literatura comparada) – Programa de pós-graduação em estudos da linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em:

<<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/16367>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores**. 2006. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6678>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, maio 2001, p. 9-21. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/380>>. Acesso em 21 dez. 2016.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEIXAS, Rogério Luis da Rocha. Uma ontologia crítica da racionalidade política na atualidade. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 333-347.

SENEILLART, Michel. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. p. 495-538.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Docência, governo e verdade: elementos para uma análise arqueológica. **Espaço pedagógico**, v. 21, n. 2, jul/dez 2014, p. 403-418. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4308>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SILVEIRA, Fernando de Almeida. **Michel Foucault e a constituição do corpo e da alma do sujeito moderno**. 2001. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Programa de pós graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-17052004-120350/pt-br.php>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. De escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de, GALLO, Silvio (orgs.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015, p. 319-358.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, jan-abr, n. 13, 2000, p. 5-24. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 233-245.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera;

BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

_____. Coisas de governo. In: Rago, Margareth; ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 13-34.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. **Revista Educação & Realidade**, a. 23, n. 79, ago 2002a, p. 163-186. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

_____. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. In: **Educação on line**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 2, 2006, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8708/8708.PDFXXvmi=EqgxEhxtO02wnNfofVaPVAvExsaLCKWgLfqveUlfxTEL9325eR1OnFMRQztcvLZK2pohlDwjwc6Gf8Mu1Njpt7ilGMxdzwxCxfTkTqEqEL8TUVpVKJmeQFBxsaL3IKFG0z1T1G1FsuAnq0kbJHqBn2aRdVUVHACH9ECblZQOtcVrw8cfzODCZuPVqMD1olb4xmpxeesGqo8Zxlf8aTL9pC6QoKSN64S5ri3GwvnZVvZtReD39odz1jpp5iebn7>> Acesso em: 21 dez. 2016.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

_____. Currículo e Cotidiano Escolar: novos desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, n. 2, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2008. p.1-11.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 37-52.

_____. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, maio/ago 2012, p. 267-492. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. A alma é deste mundo. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 39-69.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Revista Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, abr/jun, 2014, p. 391-412.
Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41512>>.
Acesso em: 21 dez. 2016.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO 1 – PORTARIA 31/2010 - DEFINE AS DIRETRIZES
PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA RME DE
FLORIANÓPOLIS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PORTARIA N. 031/10.

**DEFINE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO
PERMANENTE DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM
NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO.**

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com base na Lei Federal n. 9.394/96, Decreto Federal n. 6.755/09, Lei Municipal 7.508/07, Lei Complementar Municipal n. 348/09 e demais disposições em vigor,

RESOLVE:

Art. 1º Definir diretrizes para a Formação Permanente dos Profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º A formação permanente terá como objetivo valorizar e (re) orientar a ação educativa dos profissionais.

§ 2º Compete à Gerência de Formação Permanente, em conjunto com as Diretorias e Gerências da Secretaria Municipal de Educação, planejar, organizar, acompanhar e avaliar as ações de formação permanente.

Art. 2º Entende-se por formação permanente todo processo que possibilita a construção e a ressignificação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades referentes às inovações científicas, técnicas e pedagógicas.

Art. 3º A formação permanente está organizada a partir de duas perspectivas, que ensejam ações integrativas:

1. ações de formação centradas nos eixos norteadores da Secretaria Municipal de Educação;

2. ações de formação centradas nos contextos educativos e na ação educativo-pedagógica dos profissionais da educação.

Art. 4º A formação poderá ser articulada de forma Centralizada e Descentralizada, orientada pelo anexo I.

Art. 5º A **FORMAÇÃO CENTRALIZADA**, articulada e planejada pela Secretaria Municipal de Educação, caracteriza-se por seu

largo alcance e simultaneidade, objetivando a socialização de conceitos e propostas educacionais.

§ 1º Propõe a reflexão sobre questões de relevância voltadas às temáticas de interesse geral e ou específicas das diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino e será planejada, prioritariamente, obedecendo à seguinte metodologia organizacional:

I - A primeira semana de cada mês será destinada aos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (inclusive os Professores de Educação Física dos Anos Iniciais), da Educação de Jovens e Adultos, Especialistas e Auxiliares de Sala da Educação Infantil.

II - A segunda semana de cada mês será destacada para que as Unidades Educativas e a Secretaria Municipal de Educação realizem suas reuniões administrativas e/ou pedagógicas.

III - A terceira semana de cada mês será destinada aos Professores e Supervisores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Especial, Diretores de Unidades Educativas, TOPAS, Auxiliares de Salas Informatizadas e Secretários Escolares.

IV - A quarta semana de cada mês será destinada aos Professores de Instituições Conveniadas, de Educação Física da Educação Infantil, de LIBRAS, Bibliotecários, Auxiliares de Ensino, Especialistas, Coordenadores e Auxiliares de Ensino da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

§ 2º Excetua-se a esta organização toda formação que enseje ações integrativas, exigindo, portanto, a reunião de profissionais dos diferentes níveis e modalidades de ensino ou oferecida por outras instituições.

Art. 6º A FORMAÇÃO DESCENTRALIZADA será desenvolvida a partir das demandas e expectativas educacionais das Unidades Educativas, em consonância com seu Projeto Político Pedagógico, articulada com as Diretrizes e Metas da Secretaria Municipal de Educação e proposta a partir da apresentação de um projeto, segue o fluxo abaixo descrito:

I – Elaboração de um projeto de formação, pela Unidade Educativa, contemplando ações significativas e vivenciadas em sua realidade, de acordo com as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa.

II – Apresentação do projeto à respectiva Diretoria de Educação/Ensino, para análise e parecer, com até 15 dias úteis antes do início da atividade.

III – Encaminhamento do projeto e respectivo parecer, pela Diretoria de Educação/Ensino, à Gerência de Formação Permanente, com até 10 dias úteis antes do início da atividade.

IV – Divulgação do parecer final, pela Gerência de Formação Permanente, com até 5 dias úteis antes do início da atividade.

Parágrafo Único – É de responsabilidade de cada Diretoria organizar, com os seus respectivos assessores, o acompanhamento e a avaliação da formação descentralizada.

Art. 7º O Processo de Formação Permanente poderá ocorrer nas modalidades presencial, semi-presencial ou a distância.

Art. 8º Cabe à Gerência de Formação Permanente a gestão municipal da Plataforma Paulo Freire, que é o sistema do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, do Ministério da Educação – MEC.

Art. 9º Os casos omissos desta Portaria serão resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogando a Portaria n.º 078/09 e demais disposições em contrário.

Florianópolis, 03 de maio de 2010.

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ
Secretário Municipal de Educação

ANEXO 2 – PORTARIA 62/2005 - NORMATIZA A EXPEDIÇÃO
DE CERTIFICADOS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PORTARIA N. 62/05

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições **resolve normatizar a expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino e Entidades Conveniadas.**

Art. 1º A expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, unidades educativas e entidades conveniadas da Rede Municipal de Ensino, será atribuição exclusiva da Coordenadoria de Eventos.

Art. 2º Entende-se por evento as diversas modalidades de formação continuada, tais como: Cursos, Treinamentos, Fóruns, Congressos, Seminários, Simpósios, Encontros, Jornadas e Oficinas.

Art. 3º Atividades desenvolvidas no cotidiano do ambiente de trabalho (conselhos de classe, reuniões administrativas, pedagógicas e outras), não são consideradas eventos para fins específicos de certificação.

Art. 4º Serão expedidos e registrados os certificados autorizados pelos Diretores de Departamento e/ou Secretário Municipal de Educação, com carga horária mínima de 8 (oito) horas.

Art. 5º Os participantes receberão os certificados de acordo com a frequência obtida, sendo que a ausência, mesmo que justificada, não poderá ser considerada como carga horária participada.

Art. 6º A emissão e registro de certificados dos eventos promovidos pelas unidades educativas e entidades conveniadas da Rede Municipal de Ensino dar-se-á mediante envio do projeto, anteriormente à

data de início do mesmo, ao respectivo Departamento de Educação, para análise e parecer.

Parágrafo único: A autorização para expedição e registro de certificados deverá ser encaminhada à Coordenadoria de Eventos, anteriormente a data de início do evento, para que o(s) coordenador(es) / organizador(es) receba(m) as orientações acerca dos procedimentos básicos de: controle de frequência, identificação dos palestrantes, conteúdo programático, cronograma e carga horária.

Art. 7º Para cada evento deverá ser designado um coordenador / organizador, que será o responsável pelo Controle de Frequência e demais atribuições inerentes à função.

Art. 8º Integram esta portaria os Anexos: I – Identificação do Evento; II – Controle de Frequência.

Art. 9º Cabe à Coordenadoria de Eventos baixar normas complementares objetivando otimizar os processos de expedição e registro de certificados.

Florianópolis, 10 de Agosto de 2005.

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ
Secretário Municipal de Educação

ANEXO 3 – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO CURSISTA PARA EMISSÃO DE CERTIFICADO (2000 – 2011)



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
DEPARTAMENTO DE EVENTOS



ANEXO II – PORTARIA Nº 62/05

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE PARA CONFEÇÃO DO CERTIFICADO

Nome Completo:

Local de Nascimento: Estado:

Data de Nascimento: / /

CPF: / / -

Nº da Identidade:

Matrícula: - ← Em caso de funcionário da PMF

Cargo:

Função Atual:

Unidade Educativa:

Telefones para contato:

e-mail:

Curso:

Período: Matutino Vespertino Noturno Integral

Assinatura / Rubrica:

CONTROLE DE FREQUÊNCIA

1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
Dia: ___/___/___	Dia: ___/___/___	Dia: ___/___/___	Dia: ___/___/___
Hora Inicial: ___:	Hora Inicial: ___:	Hora Inicial: ___:	Hora Inicial: ___:
Hora Final: ___:	Hora Final: ___:	Hora Final: ___:	Hora Final: ___:
Rubrica:	Rubrica:	Rubrica:	Rubrica:
5º Encontro	6º Encontro	7º Encontro	8º Encontro
Dia: ___/___/___	Dia: ___/___/___	Dia: ___/___/___	Dia: ___/___/___
Hora Inicial: ___:	Hora Inicial: ___:	Hora Inicial: ___:	Hora Inicial: ___:
Hora Final: ___:	Hora Final: ___:	Hora Final: ___:	Hora Final: ___:
Rubrica:	Rubrica:	Rubrica:	Rubrica:
9º Encontro	10º Encontro	11º Encontro	12º Encontro
Dia: ___/___/___	Dia: ___/___/___	Dia: ___/___/___	Dia: ___/___/___
Hora Inicial: ___:	Hora Inicial: ___:	Hora Inicial: ___:	Hora Inicial: ___:
Hora Final: ___:	Hora Final: ___:	Hora Final: ___:	Hora Final: ___:
Rubrica:	Rubrica:	Rubrica:	Rubrica:
Carga Horária Total:			<input type="text"/>

ANEXO 4 – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE EVENTO OU CURSO (2000-2013)



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
DEPARTAMENTO DE EVENTOS



ANEXO I – PORTARIA Nº 62/05

IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO PARA EXPEDIÇÃO E REGISTRO DE CERTIFICADOS

Nome do Evento:	<small>(máximo 100 caracteres)</small>

Período de Realização: Horário de Realização:

Carga Horária Total: Frequência Mínima Exigida:

Justificativa:

.....

Objetivos:

.....

Público Alvo:

.....

Conteúdo Programático:

.....

.....

.....

.....

ANEXO 5 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Florianópolis (2000-1014)

Pesquisador: CLARICIA OTTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 23125013.6.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 526.335

Data da Relatoria: 10/02/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Florianópolis (2000-1014)", orientado pela Profa. Dra. Clarícia Otto visa obtenção do título de doutor pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), linha de pesquisa: sociologia e história da educação.

O presente projeto apresenta uma proposta de pesquisa que focaliza um estudo sobre a formação continuada de educadores concebida e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Ensino (SME) de Florianópolis (SC). Toma como problemática a experiência dessa rede de ensino tendo em vista a reestruturação dos processos formativos por meio das reformas educacionais e de um sistema educacional estruturado em consonância com o processo de reestruturação produtiva e com o novo papel que o Estado assume. Objetiva

compreender quais são os desdobramentos das diferentes regulações e diretrizes que normatizam a política de formação de professores que interferem na constituição da formação continuada dos profissionais da educação da SME de Florianópolis. Prioriza-se uma abordagem qualitativa por meio de uma análise documental, aplicação de questionários e entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900

UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 526.335

Compreender como se configura a apreensão da política de formação continuada, em vigência no Brasil, pelas redes de ensino público, por meio da análise da experiência da RME de Florianópolis.
Objetivo Secundário:

- Quais lógicas regulatórias fundamentam a política de formação continuada desenvolvida no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?
- Qual o perfil docente construído por esse projeto de formação que congrega diferentes modalidades e dinâmicas?
- A política de formação continuada desenvolvida pela RME constitui-se um desdobramento de uma política global de formação de educadores?
- De que forma a constituição da docência encontra-se articulada com as ações formativas?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Dentre os possíveis riscos, aos quais você poderá estar exposto ao colaborar com esta pesquisa, está o de relembrar experiências pouco agradáveis relacionadas com a sua vida profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa aborda um tema relevante que irá contribuir com a formação continuada dos professores das redes de ensino.

Estudo de caso sobre a formação continuada de educadores vinculados à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Como, por um lado, se trata de compreender e analisar as políticas de formação continuada, por outro, se trata de ouvir os próprios sujeitos aos quais são ministrados os cursos de formação. Para tanto, o questionários e as entrevistas constituem-se em meios adequados para a coleta de dados, fornecendo material para nossa análise.

A pesquisadora não relata os critérios de inclusão e exclusão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora enviou um documento de "Resposta às pendências", no qual afirma que acatou as solicitações do Parecer Consubstanciado e

- reelaborou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- anexou a declaração da instituição da coleta de dados
- anexou carta de apresentação

Recomendações:

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: ccep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 528.335

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que a proposta apresentada se encontra adequadamente fundamentada, contendo documentação e demais informações pertinentes à questão ética e que a pesquisadora acatou as solicitações deste Comitê de ética, encaminho voto favorável à Aprovação do Projeto intitulado "A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Florianópolis (2000-1014)"

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 10 de Fevereiro de 2014

Assinador por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

ANEXO 6 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

Florianópolis, 11 de novembro de 2013.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho por meio desta, apresentar **KARINA DE ARAÚJO DIAS**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina, nível de Doutorado. A referida doutoranda está sob minha orientação e pretende desenvolver pesquisa intitulada "**A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2000-2014)**". Destaco ainda, que iremos seguir todos os procedimentos éticos, necessários à pesquisa acadêmica.

Atenciosamente,

Profª Clarícia Otto - Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação

clariciaotto@gmail.com (48)9616-2151 e 3234-4463

A assinatura manuscrita de Clarícia Otto, em azul, está localizada abaixo do texto de contato. Ela é fluida e legível, com o nome 'Clarícia Otto' claramente visível.

Profª Drª Clarícia Otto
Centro de Educação / UFSC
Depto. de Met. de Ensino
Fone: (48) 3234-4463

ANEXO 7 - OFÍCIO 2/2014 - ENCAMINHAMENTO DO PESQUISADOR PARA O CAMPO



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE - GEPE

OFÍCIO GEPE 2/2014

Florianópolis, 18/03/2014.

Ilmo (a). Gerente
Gisele Pereira Jacques
GEPE - Gerência de Formação Permanente

ENCAMINHAMENTO: PESQUISA DE DOUTORADO

A Gerência de Formação Permanente, em consonância com a Portaria Municipal nº. 116/2012, encaminha o (a) pesquisador (a) **Karina Dias**, do **PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação**, da **UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina**, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa intitulada: "**A formação continuada dos professores da educação da Rede Municipal de Florianópolis (2000 - 2013)**" na **GEPE - Gerência de Formação Permanente**, com previsão de desenvolvimento no período: **Ano letivo 2014**.

Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, carta de apresentação do professor orientador e projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o **conhecimento e a anuência** dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a interveniência do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.
7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se

*Rua: Ferreira Lima, 82 - Centro de Educação Continuada - Centro - Florianópolis - SC. CEP 88015-420
Telefone: (48) 2106-5922 – (48) 2106-5923/formacao permanente@gmail.com*

desenvolveu a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em acordo com a direção da Unidade Educativa ou SME (Central).

Agradecemos antecipadamente a sua parceria neste processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atenciosamente,



Ana Elisa de M. Miotto - Articuladora de Pesquisa

Gerência de Formação Permanente

Ana Elisa da Moura Miotto
Articuladora da Gerência de
Formação Permanente
Matrícula 13757-0

Assinatura do (a) Pesquisador (a):  _____

APÊNDICE 1 – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS		
1. Projeto de Pesquisa: A. Entregue contida em dois protocolos de educação da Rede Municipal de Florianópolis (2007-1014)		2. Número do Protocolo da Pesquisa: 1014
3. Área Temática:		
4. Área do Conhecimento: Grande Área 5. Ciências Sociais Aplicadas. Grande Área 7. Ciências Humanas, Educação		
PESQUISADOR RESPONSÁVEL		
5. Nome: CLÁRGIA OTIC		
6. CPF: 675.242.299-04	7. Endereço (Rua, n.º): MEDITERRANEO, 242 CORREGO GRANDE, Apto 402 H-ORHIANÓPOLIS SANTA CATARINA 880376-10	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (48) 3231-4763	10. Outro Telefone: (48) 96162151
11. E-mail: clargiaotica@yahoo.com.br		
12. Cargo: PROFESSORA - Adjunto IV		
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e compreendi os requisitos da Resolução CNS 466/12 e seus complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sob meus exclusivos cuidados. Aceito as responsabilidades pela criação de títulos do artigo a ser publicado. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto e devidamente assinada por todos os responsáveis e faz parte integrante da documentação do mesmo.		
Data: 18 / 11 / 2013		 Assinatura
INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
13. Nome: Universidade Federal de Santa Catarina	14. CNPJ: 03.889.826/0001-82	15. Unidade/Órgão:
16. Telefone: (48) 3721-8206	17. Data de criação: (48) 3728-2254	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e compreendi os requisitos da Resolução CNS 466/12 e seus Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.		
Responsável: Luziane M. Schlunder	CPF: 7988860869-04	
Cargo/Função: Coord. PPGC		
Data: 19 / 11 / 2013		 Assinatura Eng. Luziane Maria Schlunder Universidade Federal de Santa Catarina Retiro nº 560/08/15
PATROCINADOR PRINCIPAL		
Não se aplica.		

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
DOUTORADO
88010-970 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS –
SC
FONE: 37212251 FAX: 37218638
<http://www.ppge.ufsc.br/>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS (2000-2013).**

Pesquisador Responsável: Me. Karina de Araújo Dias

Orientadora da pesquisa: Dra. Clárcia Otto

Prezado professor/a,

Você está sendo convidado/a a participar do projeto de pesquisa **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (2000-2013)** da doutoranda Karina de Araújo Dias, sob a orientação e responsabilidade da Dra. Clárcia Otto, a qual obedece aos termos da Resolução n. 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012 e suas complementares, bem como as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

A sua participação ajudará no entendimento da apreensão, por parte dos docentes, da política de formação continuada desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), possibilitando o aprofundamento teórico sobre a temática.

Esta pesquisa pretende oferecer elementos para a reflexão sobre os processos formativos e seus desdobramentos. Tem como objetivo compreender como se configura a apreensão da política de formação continuada, em vigência no Brasil, pelas redes de ensino público, por meio da análise da experiência da RME de Florianópolis. A metodologia consistirá na coleta de dados, por meio da aplicação de um questionário e entrevistas.

Dentre os possíveis riscos, aos quais você poderá estar exposto ao colaborar com esta pesquisa, está o de lembrar experiências pouco agradáveis relacionadas com a sua vida profissional. Você precisará apenas dispor de algum tempo para o preenchimento do questionário. Serão realizadas entrevistas em um momento posterior e, caso tenha interesse em participar, entraremos em contato por meio do preenchimento da guia no final do questionário.

Ficaremos muito contentes se puder colaborar conosco, mas não há qualquer obrigação de sua parte. Você pode, portanto, recusar-se a participar ou mesmo participando, abandonar o processo a qualquer momento, sem nenhum problema, retirando seu consentimento. Todos os dados coletados serão submetidos à sua aprovação.

Os dados serão armazenados em segurança pelos responsáveis pela pesquisa e sua identidade não será revelada, se assim preferir, garantindo anonimato das fontes. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a tese de doutorado e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livro e de comunicações em congressos.

Por fim, ainda, gostaríamos de declarar que, como pesquisadoras, cumpriremos todas as exigências contidas no item IV.3 da Resolução n. 466/12 que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos.

Os responsáveis estão à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário:

Professora orientadora:

Dra. Clarícia Otto - Telefone: (48) 99616-2151, E-mail [clariciaotto@gmail.com/](mailto:clariciaotto@gmail.com)

Doutoranda:

Me. Karina de Araújo Dias - Telefone: (48) 984072395, E-mail [karinadias77@hotmail.com/](mailto:karinadias77@hotmail.com)

Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH):

Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Bairro Trindade, Florianópolis, SC, CEP 88040-900 - Localização: Biblioteca Universitária Central - Setor de Periódicos (térreo). Telefones: (48) 3721-9206, E-mail cep.propesq@contato.ufsc.br/

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado (a) e concordo em

participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito. Declaro que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, ____ de _____ de ____

Nome e assinatura do voluntário pesquisado

Nome e assinatura do responsável

por obter o consentimento

APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

1- Você considera a formação continuada:

- importante
 razoavelmente importante
 pouco importante
 irrelevante

Por quê?

.....

2- Você já teve vontade de não participar dos cursos de formação?

- sim
 não

Por quê?

.....

3- Sobre as convocações para a formação continuada:

- Gostaria que não houvesse e que a participação fosse por adesão
 Concorda com a obrigatoriedade
 Não tem opinião formada a esse respeito

4- Assinale as opções que achar pertinentes:

- Os encontros de formação definem um “jeito de ser professor”
 As formações indicam o perfil que se espera de um professor da Rede Municipal de Florianópolis
 As formações alteram/transformam condutas profissionais
 As formações emergem como um “fio condutor” para as práticas pedagógicas

Se desejar, justifique as suas opções:

.....

5- Você tem, por hábito, registrar o conteúdo trabalhado na formação?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Raramente

Por quê?

.....

.....

.....

6- O diálogo é estimulado nos encontros de formação que você participa?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Raramente

De que forma?

.....

7- Você já se sentiu embaraçado/ incomodado/constrangido em alguma formação?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Raramente

De que forma?

.....

.....

.....

Se a Rede Municipal de Florianópolis não oferecesse nenhum tipo de formação você a buscaria em outras instituições?

- Sim
- Não

Por quê?

.....

8- Em ordem de importância (assinale 1 para o mais importante e 4 para o menos importante) enumere o interesse que o impele a frequentar a formação:

- Busca pelo conhecimento
- Troca entre os pares/colegas
- Possibilidade de progredir funcionalmente e ter uma remuneração melhor
- Possibilidade de acumular certificados para obter uma melhor pontuação em futuros concursos/ processos seletivos
- Outras razões. Especifique:

.....

9- Você frequenta outros cursos além daqueles oferecidos pela Rede Municipal de Florianópolis?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Raramente

10- Você busca outros meios para desenvolver a formação continuada?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Raramente

Em caso afirmativo, assinale os meios mais frequentes:

- Palestras
- TV
- Livros
- Revistas pedagógicas
- Cursos de educação na modalidade a distância
- Outro. Especifique:

.....
.....

11- Você costuma refletir posteriormente sobre os temas abordados na formação?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Raramente

Justifique a sua resposta:

.....
.....
.....

12- Nos encontros de formação que você frequenta acontecem situações em que os participantes têm a oportunidade de avaliar o encontro?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Raramente

Você considera esse momento importante?

- Sim
- Não

Por quê?

.....
.....
.....

13- Nos encontros de formação que você frequenta acontecem situações em que os participantes têm a oportunidade de se autoavaliarem?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Raramente

14- Em caso afirmativo, você considera esse momento importante?

Sim

Não

De que forma ele acontece?

.....
.....
.....

Agradecemos a sua participação!

Você aceitaria participar de uma entrevista em um momento posterior?

Sim

Não

Em caso afirmativo, preencha seus dados para que possamos entrar em contato.

Nome: _____

E-mail: _____

Telefones de contato: _____

APÊNDICE 4 – A CRIAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CEC)

Neste texto, objetivo recuperar alguns aspectos históricos que contribuem para compreender como se deu a invenção de um *locus* específico que abrigasse, primordialmente, a oferta e o desenvolvimento dos percursos formativos centralizados, na esfera da SME de Florianópolis. Para tal feito, utilizo a produção e análise de fontes orais, bem como a seleção de fontes escritas. A escolha dos participantes obedeceu, como critério, em primeiro lugar, a disposição e disponibilidade para participar da pesquisa e, em segundo, o envolvimento dos entrevistados desde a criação do Centro de Educação Continuada (CEC), a fim de que pudessem ajudar a construir um ensaio que consubstancie parte da história desse local⁸⁴.

O CEC fica localizado, no centro de Florianópolis, na rua Ferreira Lima, número 82.

Figura 4 - Centro de Educação Continuada e o polo da Universidade Aberta do Brasil



Fonte: <www.pmf.sc.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2016

⁸⁴ Pelo fato deste trabalho não estar centrado, unicamente, neste aspecto, considero o termo ‘ensaio’ mais adequado aos objetivos pretendidos, inclusive por entender que outros pesquisadores podem desenvolver trabalhos dessa natureza na forma de teses de doutoramento e dissertações de mestrado.

Constituiu-se por um único bloco, em formato assemelhado à um retângulo, possuindo um vão central sem cobertura, e conta com dois andares superiores e um andar subterrâneo. Tem-se acesso aos andares por escadas, exceto o subsolo, contemplando rampa e escada⁸⁵. O prédio integra o patrimônio da Universidade Federal de Santa Catarina e foi cedido para uso da PMF, por meio de um Termo de Cessão de uso (Contrato n. 338/EDUC/2010, publicado no dia 22 de abril do ano de 2010)⁸⁶ assinado pelo então Reitor da UFSC e pelo Secretário Municipal de Educação, em exercício no período, respectivamente, Álvaro Toubes Prata e Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Segundo relato de Pandora era um edifício abandonado, outrora destinado a abrigar as atividades práticas dos cursos de medicina e odontologia da UFSC. Graças à descontinuidade do uso, concomitante à retirada de itens e do mobiliário que integrava o patrimônio da UFSC, vinha sendo ocupado por moradores de rua.

Antes da obtenção desse Centro, a PMF, nas duas gestões da prefeita Ângela Amim (1996 - 2004) e no primeiro mandato do prefeito Dário Berger (2005 – 2008), ofertava grande parte dos cursos de formação continuada centralizados em salas alugadas do edifício Manoel Maia, localizado na rua Deodoro, número 265, no centro de Florianópolis. Neste local também acontecia a escolha de vagas, após a realização de concursos da PMF, para profissionais efetivos e substitutos (Figura 5).

⁸⁵ A adequação aos padrões de acessibilidade universal só foi possível graças à reforma do andar subterrâneo, autorizada para a implantação do polo da UAB.

⁸⁶ Pelo citado Termo é formalizada a transferência da posse direta do imóvel. Segundo consta, no documento, “o Município não assumirá quaisquer ônus, exceto com as benfeitorias úteis e necessárias e com as despesas decorrentes de taxas, tributos, manutenção e vigilância do referido imóvel” (D.O. M. F. n. 218, p. 5). O prazo de vigência da cessão de uso é de quatro anos, prevendo-se a renovação, por igual período, de acordo com os interesses de ambas.

Figura 5 - Antiga sede dos cursos de formação da PMF – Edifício Manoel Maia



Fonte: <www.google.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2016

Em decorrência da ampliação progressiva do número de profissionais da RME, especialmente a partir do ano de 2000, fez-se necessário realocar a sede em que se desenvolviam os cursos de formação continuada centralizados.

O CEC, no andar térreo, abriga uma portaria, a biblioteca central (Figura 6), o departamento de biblioteca, o centro de atendimento pedagógico para deficientes visuais, o núcleo de tecnologia educacional (que conta com duas salas informatizadas), o departamento de tecnologia educacional, a sala do projeto Floripa letrada, o conselho municipal de educação, três banheiros (sendo dois de uso comum e um adaptado) e oito salas de aula.

Figura 6 - Biblioteca do CEC



Fonte: <www.pmf.sc.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2016

No primeiro andar, localizam-se a sala da união nacional dos dirigentes municipais de educação, o centro de processamento de dados, a gerência de formação permanente, a coordenação do departamento de eventos, sete salas de aula, dois banheiros (de uso comum), uma copa e um auditório (Figura 7). Este andar também conta com um espaço de convivência improvisado, ao contrário das outras dependências, onde são servidos lanches e bebidas nos intervalos dos cursos. Não é permitido o consumo de bebidas e alimentos em outros locais que não este, de acordo com avisos afixados nas paredes dos ambientes. A PMF oferece, habitualmente, café, água e biscoitos, em horários predeterminados para cada curso/evento, de modo a estabelecer um rodízio no uso deste espaço pelos cursistas/visitantes. Observei que alguns grupos organizam a oferta de lanches alternativos, dividindo os custos por meio de uma doação voluntária de valores (Diário de campo, Florianópolis, 08/09/2014).

Figura 7 - Auditório do CEC



Fonte: <www.pmf.sc.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2016

No subsolo encontra-se o departamento de gestão ocupacional e avaliação de desempenho do servidor, a sala do programa das artes e culturas, a gerência de tecnologia educacional, a gerência de educação inclusiva, o departamento de educação de jovens e adultos, o setor de logística do CEC, a sala do programa saúde escolar, a gerência de programas suplementares, sete banheiros (sendo seis boxes de uso comum e um adaptado) e o polo da UAB que contempla uma sala informatizada (Figura 8), um auditório e duas salas de aula.

Figura 8 - Sala informatizada do polo UAB



Fonte: <www.pmf.sc.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2016

As salas de aula do CEC contam com cadeiras com mesa de apoio, projetor multimídia, equipamento de som, quadro branco e painel para projeção (Figura 9). Atualmente todos os ambientes que compõem o CEC dispõem de equipamentos de ar condicionado e de acesso à Internet, via sinal restrito de *wireless* habilitado para visitantes (Diário de campo, Florianópolis, 08/09/2014).

Figura 9 - Sala de aula do CEC



Fonte: <www.pmf.sc.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2016

A partir da assinatura do Termo de Cessão de uso do espaço físico, as dependências do prédio começaram a ser revitalizadas e adaptadas, corroborando com o que indicam Buffa e Pinto (2007) ao salientarem que os prédios, espaços e mobiliário precisam ser adequados às regras e aos objetivos de uma organização, seja ela de qualquer natureza. Para o novo uso se previa a instalação de salas de aula (dando continuidade à oferta e ampliação de cursos de formação continuada), a criação do polo da UAB, uma sala destinada a abrigar a sede do conselho municipal de educação; um núcleo da educação de jovens e adultos, assim como alguns departamentos, vinculados à SME, tendo em vista o esgotamento dos espaços físicos na sede da PMF.

Em relação à adequação dos espaços aos novos usos percebe-se que, embora o prédio tenha sido revitalizado com nova pintura e demais arranjos de ordem infra estrutural, a permanência da finalidade educativa dada ao prédio não demandou novos contornos arquiteturais, ainda que influenciada pela necessidade de ‘modernização’ dos ambientes. Nessa

esteira, Buffa e Pinto (2007) alertam que para cada objetivo é projetado um tipo de edificação específica, sendo que as características que conformam a edificação de prédios, que detêm finalidades educativas são pouco mutáveis, pois “os edifícios escolares repetem, através dos tempos, um padrão que acabou por torná-los sempre, facilmente, reconhecíveis em qualquer cidade. [...] A escola é, principalmente, um lugar” (BUFFA e PINTO, 2007, p. 158-159).

Com a criação do CEC tem-se a consolidação desse espaço como um centro de referência da oferta de cursos de formação continuada centralizados desenvolvidos em âmbito municipal, embora o prédio não se restrinja unicamente a essa finalidade. Cabe ressaltar que a gerência de formação permanente, criada em 2009, encontra-se vinculada ao departamento de eventos da PMF, com o qual detêm a responsabilidade pelo zelo ao patrimônio material cedido pela UFSC:

A gerência nunca teve outro espaço. Ela é dessa época. E o departamento de eventos também é aqui. Então a gerência de formação, na época, quando assume, a gerente era responsável, inclusive, pelo prédio. [...] Então o departamento de eventos e a gerência eram responsáveis pelo prédio. Porque a gerência ela tem, ligada a ela, o departamento de eventos (Entrevista 6, 2016, p.3).

Pandora relata que a criação da gerência de formação permanente advém da necessidade de articular os processos formativos, no que tange a impulsionar uma política de formação continuada que oriente os ensinos, bem como todas as etapas de escolarização e modalidades. Como atribuição central da gerência, desde a sua emergência tem-se a centralização das ações que envolvem a pesquisa, o estágio, os projetos de extensão e de serviço voluntário, bem como as atividades concernentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ao eleger um foco central de atuação cria-se um padrão institucional de ação que disciplina as atividades desenvolvidas no âmbito da RME. Esse repaginamento organizacional opera um mecanismo de controle e de visibilidade sobre as atividades desenvolvidas, fazendo uso de um novo padrão de organização institucional, com vistas a observar e monitorar as ações, por meio de um processo de visibilidade permanente, bem como de captura e sistematização de dados. A constituição de um *locus* específico para a oferta de formação continuada corrobora com o argumento de Foucault (2013b) de que as instituições são criadas com a

finalidade de organizar os indivíduos e constituí-los, secundariamente, em grupos, a fim de estabelecer o controle e a vigilância.

De acordo com a narrativa de Pandora, a equipe de trabalho que integra a gerência tem como finalidade promover o acolhimento e o encaminhamento dos pesquisadores e/ou profissionais que manifestam interesse em desenvolver trabalhos e pesquisas, mantendo atualizado um banco de dados⁸⁷ acerca das atividades desenvolvidas no âmbito da RME.

Então, no início, a instituição de nível superior ia lá na escola, batia na porta e pedia para fazer a pesquisa ou o estágio ou a extensão. [...] Não havia uma sistematização disso. Não se tinha esse cenário do que acontecia na Rede. Porque havia informações espalhadas. Hoje não. Hoje há uma sistematização. Tem uma ou outra que foge assim, que quando a gente sabe já está acontecendo. Mas, de qualquer modo, a gente vai em busca, vai atrás, traz... E faz todo o processo para que fique organizado. Então, hoje, a gerência de formação tem todos os dados com relação a isso. [...] A partir da instauração da gerência, o estágio, pesquisa e extensão, a primeira entrada na Rede é na gerência de formação. A gerência de formação recebe e demanda para as unidades educativas pela necessidade, pelo projeto de extensão, pelo projeto de pesquisa... A gente sempre busca fazer a partir de material, de demanda, que a gente recolhe nas unidades educativas, quais as necessidades dessas unidades (Entrevista 6, 2016, p. 4).

A definição das temáticas, das modalidades e a abrangência que orienta a oferta de cursos de formação continuada são ações demandadas pelas diretorias de ensino (educação infantil, ensino fundamental) e pelo departamento de educação de jovens e adultos, sendo atribuição da gerência de formação permanente promover a articulação das ações correlacionadas. Outro feixe de atividades que cabe à gerência de formação permanente tangencia as etapas de planejamento, desenvolvimento e avaliação do Congresso de Educação Básica (COEB)

⁸⁷ Este banco de dados encontra-se disponível para consulta online, por meio do acesso ao portal da SME na Internet. Disponível em:

<<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=formacao+permanente&menu=7>>. Acesso em 10 dez. 2016.

e do Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX), a oferta dos cursos de formação continuada na modalidade a distância, bem como de dois cursos de formação continuada direcionados para públicos-alvo específicos, quais sejam: servidores que atuam nos setores de serviços gerais da PMF e diretores das instituições educativas.

A professora Pandora indica que, com a criação da gerência, buscase garantir a efetividade e a consolidação de um eixo condutor que transversalize grande parte da oferta de cursos de formação continuada:

As diretorias, elas têm as demandas de formação. O que é que a gente busca fazer, enquanto gerência de formação? Buscar articular os processos formativos! Desde o ano passado (2015), mas também isso já vem antes até... Mas, ano passado, definimos um eixo para as formações que eram as diretrizes curriculares municipais que estavam se restaurando na Rede naquele momento. E elas permanecem esse ano, nós tivemos as diretrizes e agora estamos no processo das matrizes curriculares do ensino fundamental. [...] Existe um eixo condutor. Porque o objetivo é que se alinhe... Isso não quer dizer que esteja sempre ele siga esse no eixo. Muitas vezes as coisas saem do trilho, saem do eixo. Mas se busca alinhar com as diretrizes curriculares municipais. [...] Por exemplo: o diretor vai passar por um processo formativo, centralizado na gerência, no qual, nós vamos planejar conjuntamente todas as demandas que se tem pra esse segmento da Secretaria Municipal de Educação. Busca-se, atualmente, esse alinhamento (Entrevista 6, 2016, p. 5 e 10).

O deslocamento que se pretende operar, tendo em vista o realinhamento dos percursos formativos a eixos teóricos e metodológicos comuns refere, duplamente, dois processos: normatização e normalização. Define-se a norma, ao estabelecer um padrão ideal que determine, de forma cuidadosa, os objetivos dos processos educativos e a administração das etapas que envolvem a aprendizagem permanente dos indivíduos envolvidos. Definem-se as características que integram um padrão de normalidade, que posiciona e orienta, e que vão definir um eixo organizativo para as ações pedagógicas que se coaduna com a norma social em curso, colocada a todos no contexto do neoliberalismo:

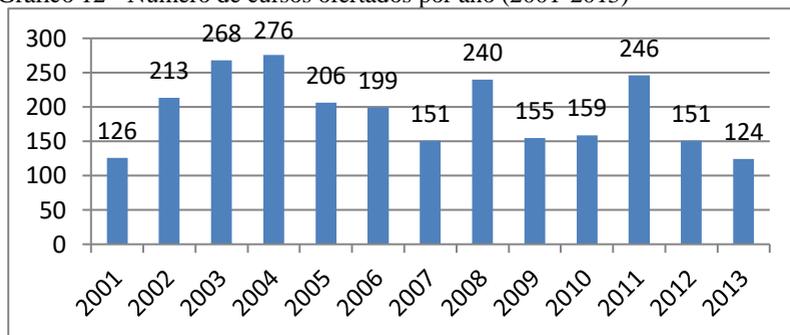
A norma é ter dedicação permanente para encontrar ou construir o próprio destino, fazer ‘planos’ e aprender. Por consequência, aprendizagem ideal pressupõe, hoje em dia, um tipo de virtude ambiental, ‘raciocínio estratégico’ ou a habilidade de ler o ambiente, de julgar as potencialidades em termos de utilidade, de prever necessidades, de arriscar-se para tornar-se excelente, etc. [...] Em suma, aprendizagem e ‘mobilização do aprendiz por toda vida’ são consideradas condições para o bem-estar e prosperidade, e em última análise, para a vida como se apresenta. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2015, p. 342-343, grifos dos autores)

É nessa perspectiva que a eleição de um eixo condutor para as ações formativas se faz necessária, tendo em vista a definição de uma matriz que permita articular as ações, aparentemente distintas, e vincular todos os processos de aprendizagem, especialmente no que tange à formação continuada docente. Na sequência, apresento alguns indicadores gerais da oferta de formação continuada.

APÊNDICE 5 – INDICADORES GERAIS DA OFERTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (2001-2013)

Os dados expressam o mapeamento geral dos cursos desenvolvidos, em âmbito municipal, sem distinção de área, público-alvo e eixo de ensino. Portanto, considera-se, nesses indicadores, todos os cursos. Importa salientar que, em função da mudança no sistema de controle dos cursos, alguns dados não puderam ser obtidos⁸⁸.

Gráfico 12 - Número de cursos ofertados por ano (2001-2013)



Fonte: SIGEPE. Florianópolis, 2016. Elaborado pela autora.

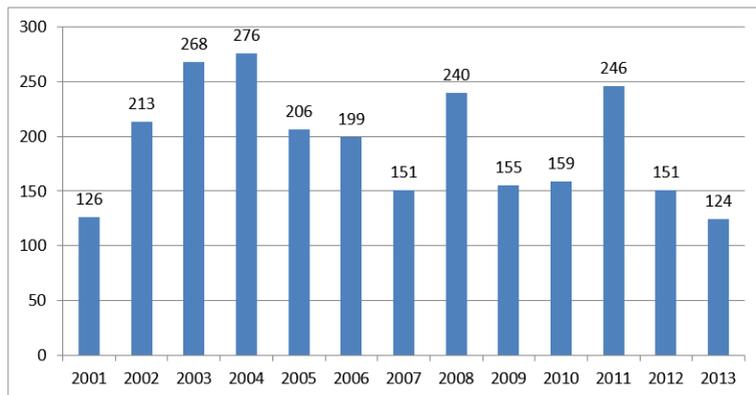
É possível observar que a oferta de cursos obedece a fluxos distintos (Gráfico 12), ano a ano, culminando em períodos cujo volume de cursos é mais expressivo (2003-2004; 2008-2011), mais estável (2007, 2009, 2010) e com menor oferta (2001, 2013).

Conforme se pode observar no Gráfico 13, em relação à carga horária total, por ano de oferta, o número de horas também é muito distinto, com um fluxo mais expressivo no período 2003-2004, contrastando significativamente com os valores observados nos anos 2001,

⁸⁸ A chefia do departamento de eventos informou que, a partir do ano de 2011 o sistema de controle dos cursos passou a ser informatizado e *online* através do Sistema da Gerência de Educação Permanente (SIGEPE). Desse modo, apenas o período 2001-2010 foi migrado para o SIGEPE, fato este que impossibilitou a obtenção dos dados referentes ao mapeamento geral do ano de 2000. Em relação aos dados da oferta de cursos de formação continuada destinados aos professores do ensino fundamental, que são objeto de análise nessa tese, a coleta foi realizada pela pesquisadora, de forma manual, o que permitiu a obtenção de todos os indicadores. Os indicadores produzidos por meio do acesso ao SIGEPE foram repassados a mim, por *e-mail*.

2012 e 2013. Tem-se a média de 6.478 horas no período 2001-2013, sendo interessante observar o decréscimo no número de horas nos anos 2012 e 2013.

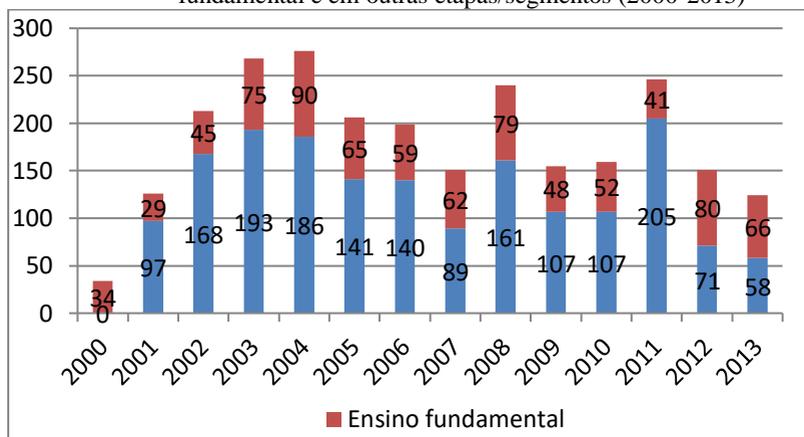
Gráfico 13 - Carga horária total por ano (2001-2013)



Fonte: SIGEPE. Florianópolis, 2016. Elaborado pela autora.

Como a minha pesquisa focaliza somente os cursos de formação destinados aos docentes que atuam no ensino fundamental (anos iniciais e finais), importa observar qual a proporção que estes ocupam em relação ao mapeamento geral (Gráfico 14). Os dados foram obtidos a partir do cruzamento dos dados gerais da oferta de cursos de formação continuada com os dados específicos da oferta de cursos destinados aos professores do ensino fundamental.

Gráfico 14 - Cursos de formação para docentes que atuam no ensino fundamental e em outras etapas/segmentos (2000-2013)



Fonte: SIGEPE. Florianópolis, 2016. Elaborado pela autora.

Se considerarmos a distribuição, em números percentuais, obteremos os resultados indicados no Quadro 11:

Quadro 11 - Cursos para os docentes do ensino fundamental e outras etapas/segmentos (2001-2013)

Ano	Ensino fundamental	Outras etapas/segmentos
2001	24%	76%
2002	22%	78%
2003	28%	72%
2004	33%	67%
2005	32%	68%
2006	30%	70%
2007	42%	58%
2008	33%	67%
2009	31%	69%
2010	33%	67%
2011	17%	83%
2012	53%	47%
2013	54%	46%
Ano	Ensino fundamental	Outras etapas/segmentos
2001	24%	76%

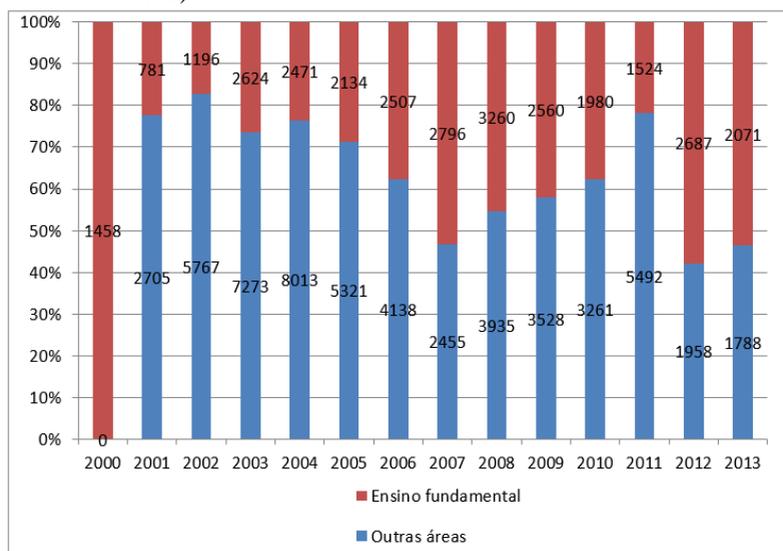
2002	22%	78%
2003	28%	72%
2004	33%	67%
2005	32%	68%
2006	30%	70%
2007	42%	58%
2008	33%	67%
2009	31%	69%
2010	33%	67%
2011	17%	83%
2012	53%	47%
2013	54%	46%

Fonte: SIGEPE. Florianópolis, 2016. Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 11, importa perceber que no período entre 2012 e 2013 a oferta de cursos destinados aos docentes que atuam no ensino fundamental é ligeiramente superior ao número de cursos voltados aos professores das outras etapas/segmentos (educação infantil e educação de jovens e adultos). No período compreendido entre 2001 e 2010 mantém-se uma média de 60 cursos, oscilando entre 22% e 42%, exceto no ano de 2011 em que se observa a menor distribuição de cursos destinados aos professores do ensino fundamental.

Com relação à carga horária de cada etapa/segmento, obtive os indicadores do Gráfico 15:

Gráfico 15 - Carga horária dos cursos de formação para docentes que atuam no ensino fundamental e em outras etapas/segmentos (2000-2013)



Fonte: SIGEPE. Florianópolis, 2016. Elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 15, observa-se que a carga horária de cursos destinados aos professores que atuam no ensino fundamental é mais expressiva nos anos 2007 e 2008, mantendo-se uma relativa estabilidade no restante do período, oscilando entre 1.980 e 2.687 horas. Estes valores sofrem um decréscimo significativo nos anos de 2002 e 2011, em que se obtêm os menores quantitativos de carga horária em relação às demais etapas/segmentos.