

**A Profissionalização Docente como
Experiência: notas para pensar os
programas especiais de formação pós
LDB 9394/96**

Rosana Maria de Souza Alves*

*The Teaching Professionalization as
Experience: notes to think the especial
teaching training programs post LDB 9394/96*

*Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atuou como Assessora Técnica do Ministério da Educação em Programas de Formação de Professores em Exercício. Atualmente é Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e professora no programa PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

RESUMO: O artigo aborda a criação de programas especiais de formação de professores a partir das demandas da LDB 9394/96 como parte do processo de reconhecimento social da necessidade de profissionalização dos docentes que se encontram em exercício sem a devida habilitação. O recorte escolhido aproxima-se da perspectiva teórico-metodológica que problematiza as prescrições governamentais e suas possíveis “influências” sobre os sujeitos sociais a partir, e em função, de diferentes enfoques que não somente aqueles que insistem em percebê-las sob o signo da imposição de grupos sobre outros ou ainda da total correspondência entre normas estabelecidas e sua efetivação. Para tanto, argumenta-se em favor da importância de dialogar com a experiência empírica na abordagem do fenômeno supracitado, abrindo-se espaço para pensar as apropriações inventivas por parte dos sujeitos professores, tomando como referência alguns aspectos que foram explorados numa investigação sobre o Curso PARFOR em Codó/MA.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Profissionalização; Experiência.

ABSTRACT: *This article approaches the creation of especial teaching training programs starting from LDB 9394/96 demands as part of social recognition process regarding the need of professionalization of teachers which are working without the correct license. The side view chosen is near of teorical-metodological perspective which problematizes governmental prescripts and their possible “influences” about social subjects from, and in function of, different approaches that not only those who insist on receiving them under the sign of imposition on other groups or yet the totally correspondance between established standards and its effectuation. Therefore, it argues in favor of the importance of dialogue with empirical experience in this social phenomenon, it opens up space to think inventive appropriations from teachers as subjects, making reference to some aspects that were been explored into one investigation about the course – PARFOR in Codó/MA.*

KEYWORDS: *Teacher training; Professionalization; Experience.*

INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, somente professores com nível superior podem atuar na educação básica, admitindo-se como formação mínima para a atuação na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal. Contudo, a partir de levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observa-se que o país enfrenta grandes dificuldades para o cumprimento da lei. De acordo com a Sinopse do Professor, publicada em 2009, um total de 636.800 (32,2%) docentes que atuavam na Educação Básica não possuíam formação em nível superior, bem como um universo de 62.379 (4,7%) professores com nível superior não eram oriundos de cursos de licenciatura (MEC/INEP/DEED, 2009).

Para equacionar a questão o Ministério da Educação (MEC) tem lançado inúmeras políticas e programas emergenciais de formação. Por se tratar de professores que se encontram em pleno exercício da função, observa-se uma profusão de cursos, muitos deles desenvolvendo-se durante as férias escolares e/ou aos finais de semana, bem como utilizando recursos da educação a distância.

Como parte desse movimento, pode-se citar a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR¹) que, em sua dimensão prescritiva, tem o objetivo de induzir e fomentar a oferta de Educação Superior para professores em exercício na rede pública, para que possam alcançar a formação exigida pela LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação no país. É válido destacar que, antes desse programa, houve outras iniciativas governamentais para habilitação de professores em exercício nas primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil. Nesses casos, investiu-se na criação de Cursos de Nível Médio na Modalidade Normal, tais como o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e o Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL).

Tendo um caráter emergencial, baseado no argumento da necessidade de empreender reformas² no sistema educacional brasileiro, esses programas visam corrigir o problema da admissão de professores não habilitados nas diferentes redes de ensino. Contudo, apesar de temporárias, nota-se a durabilidade das racionalidades que legitimam essas propostas. A esse respeito, Bocchetti

e Bueno (2012) apontam que, embora a criação desse formato de cursos devesse se encerrar ao final da década da educação (1997-2006), o modelo dos programas especiais foi retomado em 2009, com o PARFOR, conforme citado anteriormente.

Quanto aos pressupostos dessas políticas, cabe mencionar a LDB 9394/96 no que concerne aos requisitos de formação e exercício profissional docente. Isso porque é característica da lei a tendência de investimento na formação dos professores, considerados profissionais do ensino, a partir da “[...] associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, Art. 61). Com isso, a escola adquire *status* de espaço de formação contínua dos professores que, por não possuírem formação inicial realizada em instituição específica, ou por não terem o certificado que comprove a aquisição dos conhecimentos e habilidades tidos como necessários ao exercício do magistério, são considerados “leigos”. Nessa perspectiva, a ausência de uma formação “adequada” e “certificada” é considerada um empecilho à atuação profissional desses sujeitos.

A respeito desse quadro, é possível perceber uma abundância de estudos e pesquisas que partem da análise sobre a criação dessas políticas como uma resposta às avaliações em larga escala³ aplicadas no Brasil a partir da década de 1990 (AFONSO, 2013; BONAMINO & SOUSA, 2012; HYPÓLITO, 2010), que surgiram a partir de orientações advindas de organismos financeiros internacionais, tendo em vista a elevação dos índices educacionais visando uma melhor formação do trabalhador para corresponder às exigências do sistema capitalista de produção.

Sem negar o âmbito econômico da questão, esta investigação aproxima-se da perspectiva teórico-metodológica que problematiza as prescrições oriundas das ações d governo e suas possíveis “influências” sobre os sujeitos sociais a partir, e em função, de diferentes enfoques que não somente aqueles que ainda insistem em percebê-las sob o signo da imposição e total correspondência. A esse respeito, convém sublinhar que, sobretudo, os sujeitos sociais não acatam, tão somente, as *imposições* vindas *de cima*; antes mais, se *apropriam*, as colocam em negociação e as modificam em suas ações cotidianas (THOMPSON, 1981; CHARTIER, 1990; CERTEAU, 1998).

Com base nessas ponderações, argumento em favor da importância de considerar tais políticas enquanto *experiência*, haja vista que, apesar de possuírem amplitude nacional, nem por isto estão isentas de conflitos, disputas, negociações e apropriações diversas que comportam escolhas conscientes do público a que se destinam e não meramente impostas. Torna-se propositivo, portanto, analisar os entrelaçamentos entre as dimensões prescritivas de governo e os significados construídos pelos sujeitos professores.

Para nos ajudar a pensar essa relação talvez seja sugestivo recorrer às postulações do historiador francês Jaques Revel (1998) em suas problematizações a respeito da escala de análise de um acontecimento como uma das variáveis da observação de um fenômeno. Conforme sublinha o autor, a escolha de certo ângulo de abordagem constitui um *posicionamento* do próprio pesquisador e acarreta repercussões na produção do conhecimento. Isto porque, com a busca pela compreensão da singularidade dos acontecimentos para além da captura exclusiva daquilo que é homogêneo, pode-se romper com a aparente unidade concreta do “real”, alcançada a partir da incorporação da dimensão de imprevisibilidade também presente na constituição dos fenômenos.

Revel (1998, p. 29) questiona, portanto, a existência de macrofenômenos cuja eficácia seria óbvia. Para ele,

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

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

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

Tal referência dá-se em função da opção por analisar a emergência dos programas especiais de formação pós-LDB 9394/96 como acontecimentos históricos imersos nas contingências espaço-temporais, marcados por uma correlação de forças que, sem negar sua dimensão macro, realiza-se concreta e fisicamente, no cotidiano (FOUCAULT, 2011). Disso advém a intenção de realçar as potencialidades de análises interessadas na abordagem dos referidos programas como uma versão local de políticas mais amplas, afinal, embora sejam programas nacionais e carreguem consigo dimensões sociais macro, suas especificidades estão relacionadas aos estados e municípios onde ocorrem e às histórias de vida (pessoais e profissionais) dos sujeitos a que se destinam.

A questão assim posta faz intervir uma importante categoria de análise: a experiência, ao qual será dedicado o tópico a seguir.

A PROBLEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS PELOS SUJEITOS SOCIAIS

Visando discutir os programas especiais de formação docente em sua dimensão histórica, optou-se por recorrer a alguns apontamentos elaborados por Edward P. Thompson (1981), considerando-os como chaves de entrada para uma possível interpretação desse fenômeno, articulando o debate com a problematização da ideia de profissionalização docente que tem motivado a emergência dessas políticas.

Nesse sentido, destaco inicialmente aquilo que o autor considera como “dogmatismo, teorismo e determinismo” presentes em muitas produções científicas e/ou filosóficas, aos quais irá criticar, pautando-se no entendimento “[...] da natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento” (THOMPSON, 1981, p. 186). Nessa perspectiva, questiona as percepções que tomam os homens apenas como vetores de determinações estruturais posteriores, pautadas no rompimento entre a intelectualidade e a experiência prática a partir de um “[...] teorismo a-histórico que, ao primeiro exame, revela-se um idealismo” (THOMPSON, 1981, p. 11). Para o autor, nos casos em que se dá a produção do saber dessa forma, ainda que se busque certo diálogo com a empiria, ocorre uma espécie

de deturpação dessa última, na medida em que as respostas já se encontram ensaiadas nas hipóteses que, porventura, tenham mobilizado a pesquisa.

Contraopondo-se a esses modos de pensar, o autor irá defender a necessidade de recorrer ao diálogo entre as categorias de análise de um fenômeno e a elaboração de procedimentos e técnicas empíricas de abordagem, porém, em termos que levem em conta a heterogeneidade da vida cotidiana. Pata tanto, propõe ir além de afirmações excessivamente genéricas, caracterizadas por um abstracionismo que negligencia a pluralidade de aptidões, expectativas, usos diferenciados e práticas criadoras que tornam o cotidiano também um espaço de inventividade e mudança.

Com base nisso, Thompson apontará possíveis maneiras de dialogar com a experiência empírica. Segundo ele, embora ela surja espontaneamente no ser social, não emerge sem pensamento. Isto porque homens e mulheres são racionais e refletem sobre o que lhes acontece e ao seu mundo. Esta vivência cotidiana está sob as influências de dimensões, noções e expectativas organizadoras que concorrerão, de algum modo, para a eclosão de experiências modificadas. Assim, ainda que considere certo grau de determinação da experiência vivida a partir de noções/ideias/pensamentos/classificações construídas socialmente e das condições materiais de existência, para ele as pessoas não apenas pensam sobre tais experiências, mas vivem-nas.

Dessa forma, o autor irá desacreditar as proposições metafísicas de análise dos acontecimentos históricos. Porém, não sugere, em lugar disso, um amplo relativismo ou ceticismo quanto às credenciais epistemológicas do conhecimento produzido. Para Thompson, a relação com a empiria pode ainda ser perfeitamente uma relação real e determinante, isto é, uma relação da apropriação ativa por uma parte (pensamento) da outra parte (atributos seletivos do real), e este diálogo deve ocorrer não em quaisquer termos que o pensamento prescreva, mas de acordo com as influências das propriedades do objeto de estudo.

Frente a isso, Thompson (1981) discorre sobre a elaboração de critérios para as interpelações históricas, propondo como alternativa a consideração da possibilidade de que o pesquisador faça uma suposição provisória de caráter epistemológico: o fenômeno estudado tem uma existência *real* (determinante), independente de sua existência nas formas de pensamento. Essa noção poderá

permitir a construção de uma *compreensão aproximada* do objeto de estudo, alicerçada no diálogo entre proposições teóricas e procedimentos empíricos, o que não é a mesma coisa de trabalhar a partir da pressuposição de toda uma série de noções intelectualmente primárias, como a de que os fatos revelam involuntariamente os seus próprios significados e que as respostas obtidas pelo pesquisador são fornecidas independentemente das questões por ele elaboradas.

À vista dessas ponderações, num esforço de síntese, o historiador inglês ressalta o estudo da *experiência humana* como o termo que falta a muitas pesquisas, de forma a permitir que homens e mulheres entrem em cena como sujeitos:

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

Assim sendo, a partir dessa concepção, a proposta é que a produção do conhecimento científico esteja mais aberta à exploração do mundo e de nós mesmos. Uma exploração que não abdique das exigências de rigor teórico, mas que ocorra dentro do diálogo entre a conceitualização e a confrontação empírica.

No caso dos programas especiais de formação pós-LDB 9394/96, em que pese o que foi enfatizado pelo autor, optou-se, aqui, a seguir por problematizar a ideia de profissionalização docente que os motiva, para além de uma abordagem exclusivamente centrada em categorias pré-determinadas e homogeneizantes. A ideia, com isso, é enfatizar as potencialidades criadoras tanto das práticas concretas dos sujeitos professores quanto do ato de repensar os referenciais teórico-metodológicos mobilizados para a abordagem do problema.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE COMO EXPERIÊNCIA

Adentrando aos possíveis desdobramentos dessas concepções para o estudo do fenômeno educacional e, mais especificamente, da formação de

professores, procurou-se articular a categoria de experiência à compreensão do processo de profissionalização docente, em diálogo com Jáen (1991), e Ozga e Lawn (1991). Esses autores irão realizar uma crítica às teses que, especialmente a partir da década de 1970, estudavam as mudanças no sistema capitalista de produção e argumentavam em favor de fatores determinantes advindos desse processo para uma possível *proletarização* da atividade docente, em contraposição a uma possível *profissionalização* da categoria.

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

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

Respaldados nas análises das condições de trabalho no modo de produção capitalista realizadas por Karl Marx (1818-1883), os adeptos dessa corrente de pensamento identificavam como sendo comum aos diferentes postos de trabalho a imposição de um parcelamento de tarefas, rotinização, excesso de especialização e hierarquização, frutos de uma lógica racionalizadora do capital que produz a *desqualificação* do trabalhador. Esta é caracterizada pela separação entre concepção e execução, gerando a perda de controle do processo de trabalho como um todo.

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

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

Em síntese, de acordo com tal corrente de pensamento, o processo de proletarização é tido como comum a todas as formas de trabalho, noção que foi alvo de críticas na medida em que, conforme aponta Jáen (1991):

[...] nem todos os autores que admitem a existência de um processo de *racionalização* de trabalhos como o ensino, que tende a degradar as condições de trabalho dos agentes que o realizam, coincidem em sua totalidade com a teorização da *proletarização* (JÁEN, 1991, p.77).

Numa perspectiva crítica em relação ao estabelecimento de analogias mecânicas entre as condições de trabalho degradantes nas fábricas e os processos de ensino nas escolas, esta autora argumenta a favor da necessidade de reconhecer as especificidades que têm presidido a racionalização no âmbito das profissões. No caso dos professores, em diálogo com Derber (1982 apud Jáen, 1991), aponta o que chama de *proletarização ideológica* e *proletarização técnica*: a) a proletarização ideológica constitui-se na perda de controle sobre os fins do trabalho, o que gera um tipo de trabalhador cuja integridade é ameaçada pela expropriação de seus valores ou do sentido de seus propósitos, mais que de suas habilidades; e b) a proletarização técnica refere-se aos meios para atingir as finalidades sociais da atividade profissional, onde o trabalhador perde o controle sobre os modos de execução da mesma. Isso ocorre quando a administração subordina o trabalhador à execução de um plano de trabalho, controlando o ritmo e a intensidade de sua produção.

Dessa forma, aponta a existência de distintas formas de proletarização, defendendo que tais controles variarão em função dos modos como são exercidos, bem como assumem conteúdos específicos segundo as profissões. No caso do ensino, para esses autores, “[...] se existe desqualificação dos professores, pelo menos não afeta a totalidade das tarefas que têm que

desenvolver em seu trabalho” (DERBER, 1982 apud JÁEN, 1991, p. 80). Isto porque, apesar da perda de controle quanto à definição dos propósitos sociais mais amplos da atividade docente, existe certo grau de liberdade dos professores quanto aos processos de planejamento. Isto ocorre uma vez que o ensino é um trabalho que exige autonomia para adaptar os métodos, materiais, conteúdos, dentre outros, a cada aluno ou grupo de alunos, o que vai requerer uma intervenção ativa inevitável em tarefas de concepção. Assim, ainda que existam os condicionantes da atividade docente, há certo grau de autonomia dos professores em seu trabalho cotidiano nas escolas.

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

Quanto à incorporação das novas tecnologias ao ensino, também em diálogo com Derber (1982), a autora Jaén (1991) defende que, embora possam assentar as bases para a mecanização ou rotinização do trabalho docente, sua utilização tem conhecido um caráter complementar no que se refere a outras tarefas desempenhadas pelos professores.

Diante dessas ponderações, endosso a crítica às analogias mecânicas muitas vezes utilizadas no estudo das profissões, tendo em vista que as especificidades são cruciais e podem permitir incorporar mais elementos à investigação sobre o trabalho docente do que aquilo que se encontra abarcado nas ideias de *controle e desqualificação*.

Outro texto que contribui para potencializar o debate foi elaborado por Ozga e Lawn (1991). Além das críticas às visões mecanicistas de abordagem do processo de proletarização do ensino, tais autores promovem uma autocrítica em relação às suas próprias reflexões anteriores, que consideram excessivamente preocupadas com a reprodução econômica e cultural do sistema capitalista de produção. Em contrapartida, propõem enfatizar a construção social da qualificação, em favor do *estudo do trabalho docente* (processo de trabalho do ensino). Seu descontentamento é justificado pelos termos a-históricos e macroteóricos do argumento da proletarização, “[...] cujo propósito era sugerir que o trabalho docente está sujeito às mesmas forças que outros tipos de trabalho e desta forma se desenvolve de forma paralela” (OZGA; LAWN, 1991, p. 141).

Embora tenham procurado rediscutir suas próprias análises que enfatizavam a importância do estudo sobre a militância docente como uma forma de realçar a sua não passividade diante das formas de controle e degradação das condições de trabalho, nota-se a pretensão já ali presente de examinar as várias estratégias utilizadas para lidar com o Estado como um empregador, as quais incluíam o sindicalismo, o *status* de funcionário público, a política revolucionária e o profissionalismo. Nessa perspectiva, sua intenção consistia em realçar como as estratégias organizativas dos professores militantes levaram o Estado a abandonar os controles mais coercitivos e diretos sobre o trabalho docente, desenvolvendo estratégias mais sutis.

Nesse ponto, torna-se propositivo tal perspectiva de investigar:

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

Embora a preocupação quanto ao estudo da categoria de profissionalização docente não esteja aqui centrada em termos dicotômicos como imposição/resistência, qualificação/desqualificação, observa-se o interesse dos autores quanto ao exame das práticas dos professores. Além disso, potencializam o debate quando se propõem a investigar a atividade docente por meio de mudanças no processo de trabalho *nas escolas*. Para tanto,

argumentam que é necessário investigar, primeiramente, como as mudanças introduzidas pela administração têm afetado o ensino. Em segundo lugar, colocam que é preciso estabelecer o que está no coração desse trabalho para que se possa afirmar a sua degradação. Ou seja: cabe o questionamento em relação ao que constituiria *realmente* o ensino, o que implica uma interrogação acerca da existência de uma concepção integrada da tarefa que sobreviveria aos cambiantes processos de trabalho docente.

Diante disso, apregoam a realização de estudos empíricos, isto porque, “[...] julgar se a ‘essência’ permanece intacta ou não é complicado pelo fato de que sabemos tão pouco sobre o trabalho docente e o que sabemos é ele mesmo fragmentado” (OZGA; LAWN, 1991, p. 147). Por esta linha de raciocínio, importa ressaltar suas críticas com relação à *evidência* da desqualificação, quando os autores apontam que esta noção deve ser compreendida como experiência vivida.

Tal aporte teórico-metodológico pode contribuir com o estudo sobre os programas especiais de formação docente, na medida em que o argumento da profissionalização encontra-se presente como justificativa para a criação de políticas que pretendem alterar a prática dos professores em exercício. Assim, considerando a profissionalização como sendo produzida a partir das ações de governo e dos professores, deve-se levar em conta a agência humana nos estudos do campo, buscando-se investigar as relações no local de trabalho para tentar compreender como a atividade docente vem acontecendo em suas diferentes configurações no espaço-tempo. Importa, portanto, abordar os significados conferidos ao trabalho pelos próprios professores. Ou seja, deve-se levar em conta a *experiência* de ensinar, em suas relações com as políticas educacionais, com suas culturas de trabalho que envolvem o trato com a administração, os pares, os alunos, com os instrumentos de trabalho, com as instituições associativas, dentre outras. Dessa forma, cabe investigar como os próprios professores enxergam as alterações nessas relações e *como reagem* diante das mesmas.

Isso se revela importante no momento em que emergem tais políticas, respaldadas no argumento da necessidade de qualificação dos professores para melhorar os índices da educação. Mostra-se preocupante também na medida em que muitas pesquisas denunciam a degradação das condições de

trabalho e a vigência de uma espécie de *culpabilização* dos professores pelo quadro educacional do país, o que denota a relevância de investigar como os profissionais se sentem diante dessas questões e como constroem significados para a própria profissão.

Nessa perspectiva, abordar também as diferentes estratégias de resistência dos professores amplia o horizonte de estudos e potencializa o entendimento de como são construídas socialmente as configurações do trabalho docente, assim como as suas qualificações. Tal abordagem e suas possíveis implicações analítico-interpretativas podem ajudar a compreender melhor as formas de controle governamentais e o processo de racionalização do trabalho docente sem, contudo, negligenciar as ações, individuais e coletivas, dos professores no cotidiano de seu trabalho. No caso dos programas especiais de formação, compreender alguns de seus mecanismos de realização a partir do *lugar de fala* desses profissionais contribui para a abordagem das políticas enquanto *práticas sociais*, posto que são, também, marcadas pela inventividade que compõem os diversos usos (CHARTIER, 1990; CERTEAU, 1998) compreendidos pelos sujeitos que se afiguram como público alvo desses programas.

AJUSTANDO AS LENTES REFLEXIVAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PARFOR EM CODÓ/MA

Em sentido propositivo e como sugestão de leitura, em pesquisa realizada sobre a experiência do Curso de Formação Docente PARFOR no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/*campus* Codó), procuramos enfatizar as lógicas ativadas pelos próprios professores cursistas, no que concerne ao aspecto da profissionalização docente. Nesse movimento, foram indiciados alguns dos (des)caminhos traçados por esses sujeitos quanto ao seu reconhecimento e identificação com o ofício. Para tanto, ao lado do exame das intencionalidades prescritivas relacionadas à implementação do programa, utilizamos questionários e/ou entrevistas com os professores cursistas da primeira turma do Curso de Licenciatura em Química (2010-2014), com o objetivo de promover uma reflexão sobre suas histórias de vida, destacando-se os vestígios relacionados às lembranças de escola, escolha profissional, processos de formação, prática pedagógica etc., entrelaçados ao universo simbólico adquirido no decorrer do curso.

Em virtude das limitações deste artigo no tocante à apresentação dos resultados desta pesquisa, pode-se citar a título de exemplo que uma das principais ênfases – registrada em todas as entrevistas – referiu-se à visão do Programa como uma *oportunidade*. Algo, portanto, que se distancia daquele tom crítico que, quase sempre, acompanha as leituras relacionadas aos programas especiais de formação. Para os sujeitos professores, a emergência do PARFOR acenou com a possibilidade de qualificação profissional, a partir do acesso a um nível mais elevado de formação, haja vista a impossibilidade de ter cursado nível superior assim que concluíram o ensino médio: 1) porque não havia esse grau de ensino no município onde residiam ou porque o acesso era muito restrito; e 2) pelas dificuldades advindas de circunstâncias da vida (residência na zona rural, cuidado com os filhos, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, estudo para concurso etc.). Para alguns, foram situações entrelaçadas.

No que se refere ao formato do programa (que se desenvolve aos finais de semana, em caráter presencial), apesar de reconhecerem os problemas advindos do seu aligeiramento, o fato de ser uma iniciativa do governo federal influenciou o interesse dos professores em cursá-lo. Um dos cursistas relatou que, assim que soube do PARFOR, foi pesquisar na internet para se certificar de que era mesmo ofertado pelo governo federal. Essa “desconfiança inicial” pode ser atribuída à vigência de muitos problemas em diferentes municípios brasileiros com relação a instituições privadas que não eram credenciadas pelo MEC e/ou ofereciam cursos que não eram reconhecidos, especialmente na década de 1990 e início dos anos 2000.

Por outro lado, foram identificadas também a existência de diferenciações, julgamentos e contradições no que se refere às expectativas dos sujeitos professores quanto à qualidade e formato dos cursos de formação docente. A esse respeito, duas dimensões concorreram, decisivamente, para que conotassem um “status positivo” ao PARFOR: 1) o fato de se tratar um programa especial de formação na modalidade presencial; 2) a questão de ser desenvolvido em Instituição que também ofertava o mesmo curso por meio da entrada via Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Nessa medida, por conta do PARFOR ser uma iniciativa adaptada às condições dos alunos-trabalhadores, a partir de seus depoimentos, pôde-se indiciar que foi interpretado como uma oportunidade de sobrequalificação (OZGA; LAWN,

1991; JAÉN, 1991). Conforme mencionado anteriormente, esta pode ser compreendida como a aquisição de novos conhecimentos e habilidades para “qualificar” o trabalho que desenvolviam cotidianamente, por meio do acesso a uma formação que poderia contribuir para aprimorar alguns aspectos do ofício que já praticavam.

Além disso, ressalta-se o papel ativo dos professores no que concerne à *escolha*, dentre outras opções possíveis, daquele curso que consideravam de melhor qualidade, o que pôde ser observado quando uma professora relatou já ter frequentado um curso de licenciatura em outra instituição, mas que optou por trancá-lo para se matricular no PARFOR. Outra professora informou também que já possuía o Curso Normal Superior feito na modalidade a distância, mas buscava no Curso de Licenciatura em Química do IFMA o aprimoramento dos conhecimentos obtidos na formação anterior e/ou a aquisição de novas aprendizagens.

Em se tratando das burlas, acordos e negociações locais, uma questão lembrada por todos os professores refere-se ao formato inicial do curso, em que as aulas ocorriam aos sábados e domingos. Por serem também trabalhadores, devendo cumprir suas jornadas semanais em seus empregos, as aulas no final de semana inteiro dificultavam a sua permanência no programa. Em seus relatos, chamaram atenção para o cansaço que sofreram nos primeiros meses, o que atrapalhava seu rendimento nas aulas. Diante dessa problemática, várias articulações foram realizadas junto às coordenações, no sentido de alterar os dias e horários de funcionamento para a sexta-feira (tarde e noite) e sábado o dia todo, de forma que tivessem o domingo para descanso e dedicação à família e demais afazeres referentes ao trabalho e à própria formação.

Nessa perspectiva, além das estratégias acionadas para a alteração nos dias e horários de funcionamento do curso, as reivindicações para a utilização da biblioteca do *campus* aos finais de semana, o acesso ao transporte e à alimentação gratuitos (assim como os demais alunos da instituição) também foram situações que sinalizam para as formas de resistência e mecanismos de negociação construídos pelos cursistas no sentido de tentar superar e/ou amenizar as dificuldades e limitações do curso por conta de seu caráter especial⁴, o que irá realçar o protagonismo dos professores nas configurações assumidas pelo Programa em Codó/MA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a emergência de políticas e programas de formação docente a partir âmbito prescritivo, articulado à inventividade acionada pelos sujeitos aos quais elas se destinam, a argumentação aqui desenvolvida problematiza os diferentes fatores que atuam na composição deste fenômeno.

No caso dos programas especiais de formação pós-LDB 9394/96, cabe realçar as potencialidades de uma abordagem que tome as políticas públicas como alvo de disputas que envolvem as ações de governo, as postulações de diferentes grupos sociais, as reivindicações por parte dos próprios professores, as necessidades dos alunos, as formas de gestão dos sistemas de ensino, a participação das famílias, dentre outros. Tais questões atravessam o processo de profissionalização docente e as políticas públicas criadas com esse fim, não sendo possível o aprofundamento em todos eles nos limites deste artigo. O recorte aqui realizado posicionou-se no sentido de contribuir para um melhor entendimento sobre o presente, examinando as condições históricas que perpassam as crenças e práticas dos sujeitos sociais, bem como possibilitando questionar os sentidos únicos atribuídos a certos fenômenos.

Para tanto, centrou-se no estudo de como a investigação das experiências dos professores pode constituir-se um instrumento capaz de problematizar as perspectivas de análise excessivamente verticalizadas, lineares e homogeneizantes que têm caracterizado muitas pesquisas no campo da educação. Estas acabam por produzir e reproduzir preconceitos, hierarquias e estereótipos que negligenciam a pluralidade das práticas e pensamentos que tornam o fazer cotidiano também um espaço de inventividade, resistência e mudança.

Assim, embora o traço de uma possível homogeneização do trabalho docente não possa deixar de ser reconhecido, não se deve negligenciar a atividade desses trabalhadores e a potencialidade que os mesmos têm de resistir, negociar ou subverter esse processo. Deve-se, portanto, abrir espaço para as variações e permitir que os professores manifestem-se a respeito de como enxergaram a experiência dos programas em questão. Isso pode ajudar, inclusive, a repensar melhor os limites e possibilidades da oferta dessas políticas, alimentando os estudos no campo com conteúdo empírico a partir de diferentes vieses, de forma a contribuir com a elaboração de estratégias de enfrentamento mais coerentes com as distintas condições que caracterizam as regiões e os municípios brasileiros.

NOTAS

1. O PARFOR é um programa implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IFES), lançado no ano de 2009. Até 2014, foram implantadas 2.428 turmas, em 451 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Há, em 2015, 51.008 professores da educação básica frequentando os cursos e 12.103 professores já concluíram o programa. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 08 set. 2015.
2. O termo reforma pode ser compreendido a partir de diferentes prismas. Neste artigo, por considerar a emergência do PARFOR e de outros programas de formação docente imersa num cenário de elaboração de políticas públicas amplamente influenciado pela criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), utilizo essa ideia de acordo com o que exprime a legislação. Publicado pelo Ministério da Educação, esse documento aborda as razões, os princípios e os programas norteadores das mudanças preconizadas pelo Governo Federal, sendo recorrente a crença de que o investimento na formação de professores constitui-se em mecanismo eficaz para a superação de um passado através da educação. A esse respeito, consultar Haddad (2008).
3. Como exemplo vigente, pode-se citar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, criado no ano de 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, cujos resultados são elencados numa escala de zero a dez. Este índice pretende sintetizar dois conceitos para aferir a qualidade da educação no país: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Para aprofundamento, consultar o site: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>.
4. Para contribuir com o debate, sugiro também a leitura da tese de Bello (2008), que analisa a execução do programa PEC – Formação Universitária Municípios/SP - 2003/2004, visando compreender as apropriações que os professores fizeram desse tipo de experiência de formação e os saberes por eles produzidos nesse contexto peculiar, bem como a leitura da tese de Silva (2010), que investigou o Programa de Formação Docente *Magister*, realizado na Universidade Regional do Cariri (URCA), no Estado do Ceará, problematizando os tipos de lógicas disciplinares acionadas para a produção de *sujeitos outros* e as estratégias desenvolvidas pelos professores frente aos interesses reformadores.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Para uma Conceitualização Alternativa de *Accountability* em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 maio 2014.
- BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. Tese (Doutorado

em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2008.

BOCCHETTI, A.; BUENO, B. O. Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 376-392, maio/ago. 2012.

BONAMINO, A.; SOUSA, Z.S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 06 maio 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do professor da educação básica**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2009b.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 11 jun. 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Bertrand Brasil, 1990.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 29. ed. São Paulo: Graal, 2011.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

HYPOLITO, A. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**,

Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 maio 2014.

JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, 4. ed. [S.l.:s.n.]: 1991.

OZGA, J.; LAWN, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 140-158, 1991.

REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SOUZA, F. L. M. **Qualificar, Capacitar, Habilitar: a educação e a produção de sujeitos outros, no Ceará do século XX (1987-2007)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, 2010.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Zahar Editores, 1981.

Recebido em 29 de novembro de 2015.

Aprovado em 14 de abril de 2016.