

AS NORMAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA DÉCADA DA EDUCAÇÃO DE 1997 A 2007: MAPEAMENTO E CONCEPÇÕES¹

Silvair Félix dos Santos²

Alexandre Ferreira da Costa³

Comunicação Oral – GT: Diálogos Abertos sobre a Educação Básica

Resumo: Este texto tem como objetivo mapear a legislação educacional brasileira sobre a formação de professores da Década da Educação de 1997 a 2007, interpretar as concepções das políticas adotadas à luz da Análise do Discurso e identificar as concepções dos modelos de formação de professor presente na literatura acadêmica das políticas de formação de professores. Por meio da investigação da legislação brasileira (leis, decretos e pareceres/resoluções do Conselho Nacional de Educação) sobre a formação de professores pós LDB, procura-se captar as concepções de formação do sujeito-professor com identificação e análise das concepções dos modelos da formação de professores apresentados na produção acadêmica. Dentre outras leituras, destacamos as análises que tratam da racionalidade prático-reflexiva, da complexidade dos paradigmas curriculares na formação do professor, das reformas educacionais na vida e na formação dos professores. Este estudo apresenta um viés metodológico qualitativo e situa-se no campo teórico da Análise do Discurso, na perspectiva foucaultiana, em que procuramos nos orientar pela concepção discursiva que pudesse demonstrar os objetos discursivos, as relações e o lugar de aparecimento de um “novo” processo de formação do professor no período da Década da Educação brasileira de 1997 a 2007. A partir da Análise do Discurso por meio das concepções de sujeito, de dialogia, de gêneros, da relação entre sujeito e o outro, de atos responsáveis em Bakhtin (1993), das Ordens de Discurso, do processo de produção, distribuição e consumo em Fairclough (2001), de enunciados, formação dos discursos e da constituição de formação discursiva em Foucault (2007) dialoga-se com o mapeamento das normas sobre a formação de professor nos discursos refratados na produção das regulamentações. O diálogo construído com os textos oriundos de pesquisas, de debates, de enfrentamentos e de intervenções dos sujeitos como Costa (2007), Cunha (1998), Freitas (2007), Libâneo, Oliveira, Toschi (2005), Pimenta (1996), Saviani (2001), Toschi (1999) e Veiga (1998), dentre outros, sustenta “outra” perspectiva sobre a questão da formação de professor. Os dados apresentados e analisados nessa pesquisa indicaram que não há uma política para a formação de um sujeito-profissional-professor com um formato específico e acabado, porém existem ações e dispositivos normativos que direcionam para uma determinada formação de professor.

Palavras-Chave: Formação de professor; Políticas de formação; Análise do Discurso.

¹ Texto derivado da dissertação “a formação do professor: discursos de regulamentação na Década da Educação de 1997 a 2007” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás em 2012.

² Mestre em Linguística pela UFG e professor do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás. Email – silvair@ueg.br.

³ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Faculdade de Letras e do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: alexandrecoσταufg@gmail.com

Diante da legislação que institui as políticas de formação na Década da Educação de 1997 a 2007 no Brasil, o problema a ser investigado no processo de formação do professor pode ser percebido por meio das normas que o constituem? Compreendemos que se for possível efetuar um mapeamento das normas específicas sobre a formação do professor podemos compreender melhor as concepções e os modelos instituídos pelas próprias normas. Dessa forma “quais são as concepções dos modelos apresentados para a formação de professores na produção acadêmica na Década da Educação brasileira de 1997 a 2007”? Quando referimos à produção acadêmica, trata-se de um recorte das principais concepções e produções dos diálogos estabelecidos a partir dos discursos de regulamentação nesta Década.

O objetivo deste estudo é mapear a legislação educacional brasileira sobre a formação de professores da Década da Educação de 1997 a 2007 e interpretar as concepções das políticas adotadas à luz da Análise do Discurso. Objetiva ainda identificar as concepções dos modelos de formação de professor presente na literatura acadêmica para poder compreender e selecionar as teorias da Análise do Discurso que possibilitem analisar as políticas de formação de professores.

As políticas adotadas na formação do professor no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172/2001, pressupõem uma valorização do professor como uma meta, um desejo, um plano ou um objetivo em que as ações que embasam os princípios normativos “possam” sustentar um papel e projetar o caminho do professor nas ações de sua formação e de sua profissão. Pois, a regulamentação da formação do professor na Década da Educação de 1997 a 2007 não apresenta um único “sentido” ou uma única “verdade”, mas um processo de reativação das normas com o objetivo de preparar o sujeito para o desempenho de sua função social, cultural ou “profissional” de forma mais elaborada.

1.1 A norma e a lei em diálogos

Para Bakhtin (1993), as nossas criações, nossa cultura, nossas normas, nossas leis e nossa estética existem a partir do valor da construção, dos processos, dos procedimentos e das formas com que são selecionadas, perpetuadas, descartadas e substituídas por nós ao longo de um processo de continuidade ou de descontinuidade efetivamente real. Se não há dois momentos para uma mesma norma, dois processos para uma mesma participação, dois

momentos para um único ato, então temos que decidir como será a nossa participação no ato único, irrepitível e singular da nossa relação com o outro⁴ e com as normas.

Uma norma é uma forma especial de livre arbítrio [volição livre] de uma pessoa em relação a outras, e, como tal, ela é essencialmente peculiar apenas ao direito (leis) e à religião (mandamentos), onde a sua real obrigatoriedade como uma norma – é avaliada não do ponto de vista de seu conteúdo, mas do ponto de vista da autoridade real de sua fonte (volição livre) ou da autenticidade e exatidão da transmissão (referências a leis, escrituras, textos canônicos, interpretações, verificações de autenticidade ou mais fundamentalmente e essencialmente as fundações da vida, as fundações do poder legislativo, a comprovada inspiração divina das escrituras) (BAKHTIN, 1993, p.42).

Assim, a partir das contribuições de Bakhtin (1993) sobre a concepção de normas, não temos a responsabilidade apenas de participação no processo de seleção e de efetivação das normas, mas de escolher onde e quanto intervirmos nelas, nas suas efetivações, nas suas criações e nas suas substituições. O processo de formação do sujeito se faz não só nas intervenções, das relações, das aprovações e das escolhas, mas sobre o quê, o quanto e o como transmitir e referenciar uma norma à outra. Não é a norma pura e simplesmente que está em questão, não são as leis simplesmente que nos conduzem a determinadas ações, não são as estabilizações normativas [culturais] que utilizamos para garantirmos nossas eternas posições, mas são necessariamente as nossas escolhas diante das normas, das leis e dos conteúdos.

Neste sentido Foucault (2008, p.144) nos apresenta o fato de 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, mas que ela [lei] comporta um tipo de história – uma forma de dispersão no tempo, um modo de sucessão, de estabilidade de reativação, uma rapidez de desencadeamento ou de rotação – que lhe pertence particularmente, mesmo se estiver em relação com outros tipos de história. Segundo Foucault (2008), as relações discursivas são restabelecidas por meio das normas que se constituem na própria história e na filiação de possibilidades de desenhar [reescrever, reeditar, reelaborar] as verdades adotadas no contexto dos discursos, recuperando e implementando as singularidades específicas em cada nova relação.

Os aspectos normativos dos discursos são interpretados e instituídos de acordo com as representações das singularidades do sujeito nos momentos históricos e sociais vivenciados nas relações de cada processo. Em Foucault (2008), a normativa histórica, bem como suas

⁴ O “outro” para Bakhtin refere-se à sociedade.

características são estabelecidas por princípios particulares e únicos nas políticas, nas ações de análises dos objetivos, nas competências, nas atribuições, nos sujeitos, nos grupos e nos métodos envolvidos e constituídos nos processos. A função das normas será unicamente de preparar o sujeito para poder desempenhar em sua cultura e em sua sociedade uma ação mais elaborada e apropriada aos princípios sociais e culturais.

1.2 Os discursos, as ordens e as análises em Foucault, Fairclough e Bakhtin

Os discursos se constituem a partir de uma rede estruturada aleatoriamente por meio das diferentes categorias de sujeitos que a compõe. As categorias são percebidas mediante o confronto discursivo da intervenção do discurso do outro, sejam para reforçar ou para negar sua aplicação no discurso.

Mesmo com classificação e reconhecimento das regras institucionalizadas, os discursos são analisados uns em relação aos outros, com quem eles mantêm relações complexas, mas que não se constituem caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis. Segundo Foucault (2008, p.30) eis a questão que a análise discursiva coloca a propósito de qualquer fato: “segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos?” Não se esgota a possibilidade de identificação das normas constitutivas dos discursos, bem como, o apagamento de outros possíveis discursos.

Na verdade, Foucault (2008, p.68) coloca a questão no nível do próprio discurso, que não é mais tradução exterior, mas lugar de emergência dos conceitos. Não associa as constantes do discurso às estruturas ideais do conceito, mas descreve a rede conceitual a partir das regularidades intrínsecas do discurso.

Neste sentido, Fairclough (2001) considera o discurso como uso da linguagem como prática social em que constitui os sujeitos sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, não como uma atividade individual ou como reflexo de variáveis situacionais. Fairclough (2001) nos empresta a concepção de “ordem de discurso” que por meio das discussões sobre a configuração das práticas discursivas e a relação entre elas, em termos da ordem de discurso que pode favorecer a reprodução do sujeito social ou a sua transformação, enquanto para ele, as estruturas são condições históricas da vida social que podem ser modificadas, mas de forma lenta.

Assim, por meio do discurso se constituem as estruturas sociais – e constituído socialmente – os discursos variam segundo os domínios sociais em que são gerados, de acordo com as ordens de discurso a que se filiam. Para Magalhães (2004), o discurso como

forma de mediação é situado na ordem do discurso, um conceito de Foucault (2004), apropriado por Fairclough (2001). A ordem do discurso se refere à totalidade de discursos em uma sociedade ou instituição, à interrelação entre as práticas sociais, às articulações e rearticulações entre elas. Assim, os discursos produzidos por meio das normas fazem emergir práticas comportamentais, abordagens teóricas, papéis sociais, memórias discursivas e um perfil de sujeito discursivo diretamente vinculado à história e ao pensamento da concepção estabilizada em outros contextos.

Em diálogo com a ordem de Fairclough (2001), a concepção de Bakhtin (2000) adotada em textos normativos se constitui num processo de regulamentação histórica e social das produções discursivas a partir dos gêneros normativos que indicam alguns caminhos trilhados para o estabelecimento de uma ordem política.

O discurso materializado na norma é de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala na esfera da produção dos textos normativos. Bakhtin (2006) considera que o discurso responde a alguma coisa⁵, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio e se consolida com uma materialização textual do enunciado. Para um determinado grupo de sujeitos normatizadores, quanto mais dogmática for a palavra, menos se tem a compreensão apreciativa em que admita a passagem do verdadeiro ao falso, do bem ao mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem. Ainda em Bakhtin (2006), a produção dos enunciados normativos como registro impresso, resultado das observações, evoluções, questionamentos e posicionamentos dos vários lugares ocupados pelos sujeitos estabelecem uma estreita relação entre a escrita e os valores observados e materializados pelos sujeitos históricos e sociais, e uma compreensão para as possíveis leituras existentes do processo de constituição da própria norma em relação aos sujeitos.

A partir das contribuições de Fairclough (2001), Bakhtin (2000, 2006) e Foucault (2004, 2008), o desafio é saber se a unidade de um discurso é feita por quais espaços e sob quais influências dos diversos objetos que se perfilam e, continuamente se transformam na singularidade de um objeto, no caso, a formação de professor.

1.3 Os discursos de formação em diálogos com a LDB/1996

⁵ [...] diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) [...]Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado (BAKHTIN, 2006, p.118).

Os artigos 62, 63, 65 e 66 da Lei n. 9.394/1996⁶ diz que a formação inicial de profissionais do magistério dá preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. Nesse sentido, os institutos superiores de educação, de acordo com as normas da LBD/1996, devem manter

- (I) cursos “formadores de profissionais” para a educação básica destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- (II) programas de formação pedagógica para “portadores de diplomas” de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- (III) programas de “educação continuada” para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A produção normativa no processo de formação do perfil do sujeito professor nas políticas da educação nacional se estabelece por meio das relações diretas e na lexicalização da própria concepção de formação na representação do pensamento organizacional e da forma de constituição do sujeito. Com base na Lei n. 9.394/1996, a formação docente inclui prática de ensino e preparação para o exercício do magistério em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, como exemplificado nos artigos 65 e 66 desta Lei.

O uso das diversidades textuais [gêneros discursivos] e das regularidades dos gêneros nas produções normativas sobre as atividades sociais e sobre os reflexos discursivos encontrados nas normas culminam na necessidade de estabelecimento de normas complementares que possa regulamentar a própria legislação sobre o processo de formação. Um exemplo desse processo é a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN [Lei nº 9.394/1996] por meio do Parecer CNE n. 776 de 03 de dezembro de 1997 (p.2), que orienta as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

A orientação estabelecida pela LDBEN, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos.

A escrita normativa no processo de formação de professor adota nos artigos 61 a 67 da Lei n. 9394/96 um discurso de fomento e de expansão na qualidade e na quantidade nas ações de formação [qualificação, manutenção, incentivo] e de valorização dos profissionais da educação. Ao analisar essas normas que compõem a Década da Educação de 1997 a 2007

⁶ § 3º, incluído pela Lei n. 12.056/2009.

percebemos que os diversos textos normativos representam uma estratégia de construção do sujeito no contexto da educação nacional.

Nos discursos das normas, os professores são conduzidos à execução e práticas da manutenção de alguns conceitos idealizados e operados pelos discursos contidos na produção e na veiculação nesses enunciados. Como exemplo, o parágrafo único do artigo 61 da Lei 9394/96, em que

a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.

Pode se observar que a normatização das políticas educacionais se dá por meio de produção normativo-teórica aplicada ao tratamento das demandas de formação de professor. Dentro dos textos normativos o processo de produção textual elege um perfil de sujeito social procurando determinar uma coerência com os pensamentos normativos constituídos nos textos, conforme exemplificado a seguir:

- 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;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LDB – Lei 9394/96, Art. 61).

Para Bakhtin (2000), o processo de escrita e a formação do homem social se entrecruzam com a formação do homem profissional e naturalmente com o perfil de sujeito constituído. Dessa forma exemplificamos que § 1º do artigo 26 da LDB/1996, “os currículos [...] devem abranger, obrigatoriamente, [...] o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Ainda observamos que a norma estabelece no parágrafo 1º do artigo 3º do Decreto n. 5626/2005⁷ que todos os cursos de licenciaturas, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de pedagogia e o curso de educação especial [em Libras, exemplo deste decreto] são considerados cursos de formação de professores e de profissionais da educação para o exercício do magistério.

⁷ No art. 3º, § 1º do Decreto n. 5626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e no Art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

A concepção tratada pela LDB/1996, segundo o discurso do artigo “a formação docente e a educação nacional”⁸ do ex-conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury explica que a Lei n. 9394/96, apesar de avanços, também não resolveu de modo satisfatório o problema de formação de professor. Aparentemente, a lei deixou continuar antigos problemas relacionados ao nível de formação, ao *locus* institucional com a formalização dos institutos superiores de educação e ao conjunto de componentes curriculares necessários: carreira, avaliação e mesmo à questão federativa.

Por meio das normas, os discursos de formação do professor mesmo sendo constantemente regulamentados, se constituem a partir da LDB/1996 como um processo que coloca em questão o conhecimento, a forma de conhecimento e o interroga a partir de novas relações sociais, como o caso do Decreto n. 5626/2005 que trata das Libras.

1.4 A regulamentação da formação do professor na Década da Educação de 1997 a 2007

De acordo com o *caput* do artigo 87 da LDB, Lei 9394/96, “é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano na publicação desta lei”, ou seja, no período de 20.12.1997 a 19.12.2007.⁹

Sobre a Década da Educação de 1997 a 2007, no Parecer CNE/CES n. 431/98 (p.3-4) diz que a promoção de complementação de estudos com vistas à licenciatura plena durante a Década da Educação, os diplomados em cursos de licenciatura curta poderão ser contratados e exercer o magistério nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Somente após o final desta Década [em 2007] deverão todos os professores da educação básica possuir formação ao nível de licenciatura plena, admitida como exceção, e enquanto formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Esta norma estabelece que a nova LDB/1996 não anula os direitos adquiridos pela legislação anterior. É verdade, segundo o Parecer CNE/CES n. 431/98, com a extinção da figura dos cursos de licenciatura de curta duração, o mercado de trabalho para os portadores de diplomas obtidos nestes cursos torna-se cada vez mais estreito.

Os enunciados normativos que emergiram ao longo da Década da Educação de 1997 a 2007 no Brasil contribuíram significativamente para a configuração dos papéis sociais desempenhados pelos vários sujeitos, e em especial, o professor. Segundo Nóvoa (1996, apud TOSCHI 1999, p.47) as reformas trouxeram a retórica da profissionalização e estabeleceram uma nova territorialidade para a identidade profissional docente, como a reconfiguração das

⁸ (CURY, 2000, p. 15-16) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf> acesso em: 28 ago 2012.

⁹ Segundo a Relatora Regina Vinhaes Gracindo, no parecer CNE/CP n° 8/2009 (p. 6), a instituição da Década da Educação foi de 1996 a 2006.

práticas educativas decorrentes da concepção da escola como local de trabalho e, ainda, a formação de uma identidade profissional coletiva.

Freitas (2007, p.1206) afirma ainda, que “está em curso uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe”. De acordo com Freitas (2007) essa política de formação é “dissimulada, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer igualdade de oportunidades, em contraposição à igualdade de condições” que a sua implementação se efetivaria pelo desenvolvimento da formação, exclusivamente, nas universidades como projeto institucional.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CES n. 431/98 recupera uma discussão sobre controvérsias da “interpretação do artigo 62 da LDB/1996 em conjunção com o parágrafo 4º do artigo 87”. Sobre essa matéria o CEB/CNE, assim se manifesta:

Com efeito, a figura das licenciaturas de curta duração, prevista na Lei 5692, de 1971, está extinta pela nova LDB. Tal figura não existe no novo diploma legal que, por sua vez, explicitamente revogou aquela lei de 1971. O mesmo entendimento está expresso no Parecer CES 630/97, do Cons. Carlos Alberto Serpa de Oliveira: *cursos de licenciatura curta não devem mais ser oferecidos pelas instituições de ensino superior. Outro Parecer do mesmo Relator, o de nº 151/98, considerando o mencionado Parecer da CEB explicita que neste... o significado da expressão ATÉ O FIM DA DÉCADA, NÃO SIGNIFICAVA em si intervalo de tempo em que somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço seriam admitidos, mas LIMITE além do qual todos os professores só poderão ser contratados se habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.... Não há pois o significado de “durante” para a expressão “até o fim da década” e sim o de limite, após o qual a meta estatuída deverá ser cumprida. (Parecer CNE/CES n. 431/98, p.2 – grifos do autor).*

O que está em discussão no exemplo anterior, não é apenas o que “pode” ou o que “não pode” em relação ao sujeito habilitado como professor. Mas, os componentes históricos, sociais e dialógicos dos discursos materializados pelas interações dos sujeitos com suas histórias, ou seja, a “validade” das normas que regulamenta as licenciaturas.

Outro aspecto normativo, é a tratativa do processo de formação. Segundo o parecer, “até o fim da década da educação”, “...todos os professores só poderão ser contratados se habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço...”, ou seja, é a construção de outros enunciados complementar aos da LDB/1996, porém com seu processo de “validade” restaurado enquanto norma. Por isso, o discurso não apresenta um único “sentido” ou uma única “verdade”, mas um processo de reativação das normas com o objetivo de preparar o sujeito para o desempenho de sua função social.

1.5 O mapeamento das concepções da política de formação de professor na legislação da Década da Educação de 1997 a 2007

É importante, verificar a origem, a natureza e os limites do conhecimento referente à formação de professor e de seus enunciados sobre as políticas educacionais na perspectiva da formação discursiva, nos moldes da crítica documental foucaultiana.

Para chegarmos à Década da Educação de 1997 a 2007, tomamos como ponto de partida o ano de 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil [CF/88], em que trata da constituição do perfil da formação do sujeito [professor] brasileiro nos artigos 37, 40, 201, 207, 19 e 59, além dos artigos 206 e 60. Destacamos ainda, que no artigo 205 da CF/88, o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho dialoga com o artigo 206 da CF/88 que prevê a “valorização dos profissionais da educação”, com previsão na lei, denominado sob a categoria de “trabalhadores” considerados “profissionais da educação”. Neste mesmo texto da CF/88, no artigo 214, menciona que a lei estabelecerá o “Plano Nacional de Educação – PNE” com duração decenal, que define as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação das normas contidas na própria CF/88.

Na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com destaque para o artigo 61 que cuida da formação de profissionais da educação, no artigo 62 da formação de docentes, no artigo 63 sobre os institutos superiores de educação que se apresentam como um dos responsáveis por programas de formação pedagógica e por programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis, no artigo 64 da formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, no artigo 65 da formação docente e no artigo 66 da preparação para o exercício do magistério superior nos programas de mestrado e doutorado.

Além da LDB/1996, segundo as normas de formação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 7) buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, o seu lugar como profissional no processo de formação do povo brasileiro e auxiliar o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. Assim, o objetivo dos PCN é contribuir para que transformações se façam no panorama educacional brasileiro, e que possa se posicionar o professor como o principal agente nessa empreitada.

Nessa perspectiva normativa, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172/2001, com duração decenal, tem como objetivo articular o sistema nacional de educação em regime

de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a formação para o trabalho.

A Década da Educação de 1997 a 2007, instituída pela LDB/1996, objetiva, dentre outras ações, realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, para que até o seu fim, somente fossem admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Ao Conselho Nacional de Educação e, em especial à sua Câmara de Educação Superior, compete pronunciar sobre questões em relação à formação de professores para todos os níveis de ensino. As suas atribuições são para resolver questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se instituiu pela nova LDB/1996.

A Lei 9394/96 aponta para a formação docente de nível superior de forma definitiva, admitindo ainda a formação em nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

De acordo com os princípios orientadores para uma reforma da formação de professores, os desafios a serem enfrentados nas mudanças em relação à formação de professores e em alguns princípios norteadores de uma reforma curricular para os cursos de formação de professores é a exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno; enfrentamento do desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível e voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica; e ainda, racionalidade prático-reflexiva (TOSCHI, 1999, p.91-92) que mobilize o conhecimento produzido no diálogo com a situação real.

Nesse aspecto, por meio das contribuições teóricas de Bakhtin (1993), Foucault (2007, 2008) e Fairclough (2001) para analisar o processo de mapeamento da formação de professor destacamos que a produção acadêmica dialoga com algumas contribuições necessárias da nossa análise.

Nas perspectivas de Santos e Azevedo (2007), a década de 1990, no campo político, está marcada pela busca da estabilidade econômica no Brasil e pelos processos de reforma do Estado, que tem seus reflexos na Educação. Nesse sentido, o parecer n. CNE/CP 009/2001 (p.28-29) observa que “é preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma

formação profissional de alto nível” e aponta que os desafios a serem enfrentados para as mudanças necessárias em relação à formação de professores.

Por formação profissional, segundo as normas, artigos 2º e 3º da Lei 9394/96 em diálogo com o parecer n. CNE/CP 009/2001, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. Costa (2007, p. 197) diz que entre (1) a extrema qualificação dos paradigmas curriculares¹⁰ e (2) a redução simplificadora da formação inicial do professor (3), as condições de trabalho e de remuneração do docente da educação básica continuaram em patamares precários e comparáveis a outras funções profissionais para as quais se exige apenas a formação em nível fundamental.

Nas análises de Libâneo, Oliveira e Toshi (2005), o processo de formação de professor passa de duas maneiras de formar professor antes da LDB/1996, para uma formação no próprio local de trabalho. No entanto, Saviani (2001, p.218) afirma que “é preciso considerar com cautela a alternativa da criação dos institutos superiores de educação”, pois o processo de inovação, assim como os mecanismos estruturais de formação, são estabelecidos pelas políticas de educação. Já para Enguita (1998, p. 24-25), a formação do docente é praticamente a mesma ou do mesmo nível que meio século atrás. O professor encontra-se com o que para alguns é demasiado, e para outros é insuficiente; enquanto uns não compreendem o sentido de seu trabalho, outros diriam que tudo isso lhes parece pouco, que nunca estão satisfeitos, que não valorizam e, inclusive, menosprezam seu trabalho.

Explica Gil Villa (1998, p. 28) que a profissão [professor] parece ter cada vez menos atrativos para os jovens, e como pano de fundo, aparece um contexto estável: o aumento do desajuste entre educação e mercado de trabalho, em que o processo de especialização elevou-se às exigências de qualificação dos professores para níveis sobre-humanos. Em relação à formação, Cunha (1998, p.49), diz que o compromisso de garantir, na forma da lei, a valorização dos profissionais do ensino, estabelece-se de fato uma interpenetração mais equilibrada entre os fatores de desenvolvimento socioeconômico e os de desenvolvimento humano e cultural. Veiga (1998, p.83) complementa em relação aos paradigmas da formação que “o dispositivo legal fortalece a identidade fragmentada, formando um mero técnico” e o mais grave é que o “magistério é visto como bico, como uma atividade parcial e temporária, como uma atividade a mais de outro profissional” (p.49).

¹⁰ Os PCN de Língua Portuguesa, por exemplo, trazem a noção de gênero discursivo para o escopo do trabalho com a linguagem na escola e suas explicações são instrumentalizadoras da possível compreensão que os professores podem ter das formas de organização do trabalho escolar e das relações reflexivas e narrativas que os seus novos eixos epistemológicos propõem. (COSTA, 2007, p. 197)

1.6 Considerações Finais

A reflexão sobre a ação é essencial na formação do sujeito [professor], e consiste nas considerações que o profissional faz em situações problemáticas, incertas e conflituosas: caracterização de situação nova, revisão do diagnóstico, determinação de metas, escolha dos meios e das formas de representar a realidade; sabedoria em reconstruir, com base na prática, os conhecimentos e colocá-los a serviço da cidadania, sabedoria para mudar, teorizar e intervir.

Sobre o processo discursivo da formação de professor, os discursos produzidos na Década da Educação de 1997 a 2007 fez emergir um novo perfil de sujeito em relação a sua formação. No entanto, não é “um perfil” específico que buscamos descobrir por meio das normas, mas os enunciados que permeiam uma norma e outra. Assim como, esses enunciados fazem parte de um processo estrutural de composição dos discursos normativos.

Não é a partir da escolha de uma ou de outra norma sob determinado gênero ou enunciado, mas nas relações discursivas que uma escolha normativa representa na vida dos sujeitos atingidos por ela. Além de ser um registro em determinado gênero, as normas constituem-se de uma história e de um processo de sucessão das percepções dos sujeitos que as constituem.

Portanto, não se trata de fazer uma análise lexical sobre o que diz “uma” ou “outra” norma, mas estabelecer os caminhos, e compreender onde e qual é a “ordem dos fatos nos discursos”. Pois, a realização de atos políticos serve para demarcar as posições, os lugares e as escolhas dos sujeitos em relação às normas.

Pois em cada época, existem os porquês das lutas e pelo que se luta. Se há uma luta para a formação do sujeito professor, os conceitos essenciais que sustentam a formação não podem apresentar falhas, nem contradições em seus princípios e suas regras de formação. Os valores estão relacionados diretamente às singularidades dos acontecimentos compreendido em um campo de elementos antecedentes que se organizam e se redistribui de acordo com relações novas.

No entanto, a Década da Educação de 1997 a 2007, continua na sua “ordem” específica de consolidar a sua missão normativa de instituir o “Plano Nacional de Educação” e “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício” (Art. 87 da Lei 9394/96). Diversos discursos se entrecruzam nessa Década, mas além de regulamentos e caminhos, a estrutura normativa se constitui em instâncias que dentre outras, o Conselho Nacional de Educação diz ter a missão de buscar democraticamente alternativas e

mecanismos institucionais que possibilitem assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

Nesse sentido, no mapeamento da legislação da educação brasileira de formação de professor na Década da Educação de 1997 a 2007, entendemos que “não há uma política específica e acabada para a formação do sujeito-profissional-professor”, porém existem ações e dispositivos normativos que direcionam a formação. Mas, esses dispositivos normativos direcionam a formação de professor para “dois conjuntos de perfis de sujeito”.

De um lado se verifica alguns enunciados normativos da política de formação de professor, normatizando a:

- (1) “redução do espaço” dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores;
- (2) “redução de despesas” com o ensino e a intensificação do trabalho docente representando um paradoxo da política educacional que têm tirado o tempo de reflexão do professor, contrariando a retórica do professor reflexivo, presente nas normas das reformas;
- (3) “superposição da qualificação” científica, pedagógica e política das práticas educativas e adequação do trabalho escolar às necessidades da reorganização da atividade econômica;
- (4) “figura do técnico-especialista” como identidade profissional implícita nas prescrições legais em que prevalece a centralização das atividades em torno da discussão instrumental do trabalho pedagógico e, inclusive, por meio da “capacitação em serviço”.

E de outro lado, através dos pontos de vistas teorizados e vivenciados por meio das análises acadêmicas dos pesquisadores do campo da educação, constatando uma:

- (1) “conjugação de esforços”, no sentido de construir uma identidade profissional unitária do sujeito professor, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada;
- (2) “produção da profissão docente” considerada não apenas os saberes específicos, mas as situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores;
- (3) “construção de formação” de contemple uma “teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação” nos discursos sobre a formação;

- (4) “prática social” como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação de professores.

Nesse contexto das políticas de formação, a Análise do Discurso nos ajuda a colocar em questão o conhecimento, a forma de conhecimento, a norma “sujeito-objeto” e a interrogação sobre as relações entre as estruturas econômicas e políticas de nossa sociedade. Assim como, o conhecimento não em seus conteúdos falsos ou verdadeiros, mas em suas funções de poder-saber de forma histórico-política. Também coloca a questão do sujeito na participação das estruturas refletindo sobre a responsabilidade, os atos, os ritos e as ações dos diferentes sujeitos procurando compreender a produção, a distribuição e o consumo dos enunciados.

Nesse sentido, “não há uma política educacional na legislação brasileira na Década da Educação de 1997 a 2007 com um formato específico e acabado para a formação de um sujeito-profissional-professor”, porém existem ações e dispositivos normativos que direcionam a formação de professor.

Percebemos em nossa reflexão após percorrermos os vestígios deixados nos caminhos da formação de professor, que em relação às concepções dos modelos, se confirma que:

- (1) não há uma concepção explícita de um modelo normativo de formação nos discursos normativos da política de formação de professor durante a Década da Educação de 1997 a 2007. Mas “redução de recursos” que implica na prevalência de uma concepção conteudista e pragmática. Assim como, um paradoxo entre a “superposição da qualificação” científica, pedagógica e política das práticas educativas, inclusive, por meio da “capacitação em serviço” e uma “intensificação e adequação do trabalho docente” às necessidades da reorganização da atividade econômica, prestigiando a “figura do técnico-especialista” como identidade do profissional professor implícita nas prescrições legais.
- (2) As experiências teorizadas e vivenciadas nas análises acadêmicas dos pesquisadores da educação reivindica uma conjugação de esforços para construção da identidade profissional do sujeito professor, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada. Os discursos oriundos dos pesquisadores que estudam a formação consideram que as situações problemáticas requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Por isso, a reivindicação de uma “formação de professor” que contemple, dentre outras, uma teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação numa prática social

que possibilite a ressignificação dos saberes da própria formação do sujeito professor.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. SIMÕES, Regina H.S. CARVALHO Janete M. BRZEZINSKI, Iria. *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999. pág. 301-309.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução s/n. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico)

BRANDÃO, Helena H. N. *Analisando o discurso*. 2005. Disponível em <http://www.filch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand001.pdf> acesso em 10/08/2012 às 18h19min.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino*. Brasília, DF: SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planos de Ações Articuladas (PAR)*. Decreto 6094/2007. Brasília, DF: DOU, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução da Câmara de Educação Básica CNE/CEB 01/2003, de 20 de agosto de 2003*. Brasília, DF: DOU, 2003.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília, DF: DOU, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer da Câmara de Educação Superior CES n. 151/1998. Brasília, DF: DOU, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: DOU, 1997.

BRASIL. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Lei n 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRZEZINSKI, Iria. *Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional*. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. Vol. 1, n. 3, p.51-75. Dezembro/2009. ISSN 1984-5332.

- COSTA, Alexandre. *Arqueologia da formação de professor: a nova ordem de discurso da educação nacional*. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- CUNHA, Célio da. *A política de valorização do magistério*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Formação Docente e a Educação Nacional*. s/d. disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>, acesso em 12/08/2012 às 22h15min.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de S.R.NETZ. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ENGUITA, Mariano Fernández. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. pág. 11-26.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Trad. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: UnB, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 23.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Trad. Graciano Barbachan. São Paulo: Coletivo Sabotagem, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no collège de France 1975-1976*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Vega: Passagens. Tradução de Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; 27.ed. tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007*. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 02/08/2012 às 21h07min.
- GIL VILLA, Fernando. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAGALHÃES, Izabel. *Teoria Crítica do Discurso e Texto*. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 4, número especial, 2004. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/05.htm> acesso em 20/09/2012 às 22h15min.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: PR Criar, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Universidade Estadual de Campinas 3.ed. 1997.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professor – saberes da docência e identidade do professor*. 1996. Biblioteca virtual Educ@. Fundação Carlos Chaga. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf> acesso em 09/09/2012, as 20h15min.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. *A política educacional como tema de pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação*. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: UFRG, 2007. pag. 1-16.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. 1999. 294 f. (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.