



**DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E SEUS
REFLEXOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (SC)**

**CONTINUOUS TRAINING POLICY IN BRAZIL AND ITS REFLECTIONS IN
MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF FLORIANÓPOLIS CITY, SANTA
CATARINA STATE**

**LA POLÍTICA DE FORMACIÓN CONTINUA EN BRASIL Y SUS REFLEJOS
EN LA RED MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE FLORIANÓPOLIS (SC)**

DIAS, Karina de Araújo
karinadias77@hotmail.com
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
<https://orcid.org/0000-0002-0836-6985>

OTTO, Claricia
clariciaotto@gmail.com
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
<https://orcid.org/0000-0001-8682-8332>

RESUMO O artigo trata sobre a política nacional de formação continuada de professores e objetiva identificar suas articulações na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), entre 2000 e 2014. Com base em estudos de Michel Foucault a propósito de segurança, território, população, toma por pressuposto que tal política opera como uma tecnologia de poder. A empiria é constituída pela legislação a respeito da formação continuada, material dos cursos de formação na RMEF do respectivo período, diário de campo da observação de dez cursos e quatro entrevistas com professores cursistas, em 2014. Conclui que os enunciados acerca da formação continuada apresentam regularidades discursivas, estabelecem-se num campo de poder-saber que produz competências e habilidades permeadas por uma lógica neoliberal.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Tecnologia de poder.

ABSTRACT This article addresses the national policy of continuous teacher training and aims to identify its development in the Municipal Education Network of Florianópolis city (Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF), between 2000 and 2014. Based on studies by Michel Foucault on security, territory and population, this research assumes that this policy operates as a power technology. The empiricism is constituted by legislation of the continuous training, by the RMEF training courses

materials from this period, by the field diary of the observation of ten courses and by the four interviews with course teachers, in 2014. We conclude that the statements about continuous training present discursive regularities, and establish themselves in a field of power-knowledge that produces competences and abilities permeated by a neoliberal logic.

Keywords: Continuous teacher training. Municipal Education Network of Florianópolis. Power technology.

RESUMEN El artículo trata de la política nacional de formación continua del profesorado y tiene como objetivo identificar sus articulaciones en la Red Municipal de Educación de Florianópolis (RMEF), entre 2000 y 2014. Con base en estudios de Michel Foucault sobre seguridad, territorio y población, se presupone que tal política opera como una tecnología del poder. Los datos empíricos son constituidos por la legislación sobre educación continuada, material de cursos de capacitación en la RMEF del período respectivo, diario de campo de la observación de diez cursos y por cuatro entrevistas hechas con profesores en 2014. Concluye que las declaraciones sobre la formación continua presentan regularidades discursivas y se establecen en un campo de conocimiento del poder que produce competencias y habilidades impregnadas por una lógica neoliberal.

Palabras clave: Formación continua de profesores. Red Municipal de Educación de Florianópolis. Tecnología del poder.

1 INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas do século XX, a ampliação de leis sobre formação docente no Brasil tem imprimido maior responsabilidade aos sistemas de ensino na implementação de políticas para qualificação dos profissionais da educação, via formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) define a formação continuada como um processo educativo que deve ocorrer ao longo de toda a vida, podendo se desenvolver em vários espaços, dentre os quais, “nas instituições de ensino e pesquisa” (BRASIL, 1996).

Na esteira dos estudos de Foucault (2012, p. 248), compreendem-se os discursos da legislação sobre a formação docente como pertencentes “a um sistema de poder, no qual o discurso não é senão um componente religado a outros componentes”. Esse guarda articulações com a estratégia poder-saber-governo, por meio de regimes de verdade, e delega às redes de ensino, em âmbito local, a tarefa de reorganizar e multiplicar dispositivos para o controle e normalização das unidades escolares. Assim, os documentos oficiais da política educacional do país e da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) são compreendidos como

acontecimentos discursivos, obedecem a regimes de verdade e estão interrelacionados ao exercício de poder.

Desde fins do século XIX, a sociedade brasileira está sendo afetada por um novo tipo de poder que busca adaptá-la ao processo de desenvolvimento capitalista. Esse poder se constitui por um conjunto de mecanismos e tecnologias designadas por Foucault (2008a) de biopoder, o qual leva ao surgimento da sociedade de segurança ou sociedade de controle. Também é chamado de poder normalizador, o qual toma cifras e estatísticas como aspectos centrais, para traçar estratégias no escopo de garantir segurança à população. Nesse sentido, tal política de Estado apresenta conexões com a governamentalidade assentada nas relações de poder da biopolítica, também designada por Foucault como arte de governar.

Nesse caminho, a normalização disciplinar, integrante dos sistemas educativos, efetua-se por meio de arranjos de caráter prescritivo que se propõem a analisar e decompor “os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações” (FOUCAULT, 2008a, p. 74). Nesse caso, a formação opera como um dos instrumentos do governo para atingir fins determinados. A emergência dessa governamentalidade promove uma mudança nos processos formativos, passando a estar ancorada pelo discurso da atualização permanente. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica realçam tal discurso ao prescreverem a necessária “disposição para atualização constante” (BRASIL, 2001, p. 10).

Dessa maneira, a incorporação, por parte da RMEF, de terminologias presentes na legislação a propósito de formação continuada no Brasil está assentada em um regime de veridicção. Essas estão permeadas de referenciais que tomam por base a análise de indicadores, o cumprimento de metas e resultados de pesquisas que preservam a estrutura dos discursos legislativos e científicos, a fim de estabelecê-los como verdadeiros.

A multiplicidade de programas, projetos e de cursos de formação continuada encontra-se permeada por um jogo que faz com que os interesses exerçam a governamentalidade das populações. Nessa direção, por um lado, a formação continuada está vinculada a um processo que determina o interesse pela governamentalidade. Por outro lado, está ligada a um processo de concorrência

individual e institucional, na medida em que um sujeito mais qualificado amplia seu valor no mercado de trabalho.

A intervenção e a vigilância sobre as práticas docentes, pela via formativa, são necessidades próprias 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, 2008, p. 182). Compreende-se que as políticas para a formação, em âmbito nacional e municipal, preservam essas características, operando mecanismos de controle e práticas de vigilância sobre as condutas docentes. Assim, a finalidade da formação continuada obedece à racionalidade econômica neoliberal. O docente, como empresário de si mesmo, cria um novo estilo de conduta, passa a ser responsável por buscar a sua própria formação, ainda que o Estado garanta instituições promotoras para tal.

Nesse alinhamento, o artigo está organizado em duas seções, mais as considerações finais. Na primeira seção, são analisados documentos produzidos nos âmbitos nacional e local com foco sobre os discursos que definem a estrutura e o planejamento da oferta de cursos de formação continuada. Na segunda, discorre-se sobre a biopolítica de governamentalidade na RME de Florianópolis, com o escopo de evidenciar algumas ressonâncias da política nacional em nível local.

2 DISCURSOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ÂMBITO NACIONAL E LOCAL

A formação de professores emerge, nos documentos oficiais, como um dos aspectos centrais em favor da transformação, na medida em que busca “promover a melhoria da qualidade da educação básica pública” (BRASIL, 2009). A Lei n. 12.695/2012 indica que a formação dos profissionais da educação é um dos quatro critérios do diagnóstico da situação educacional brasileira, o qual subsidia a elaboração do Plano de Ações Articuladas e, também, diz que objetiva “promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2012).

Esses reiterados enunciados que articulam o binômio educação-qualidade adotam, para mensuração da qualidade, os indicadores educacionais, expressos em



notas e índices numéricos. Voss e Garcia (2014, p. 392) indicam que a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) funciona como uma tecnologia de controle e vigilância:

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.

Assim sendo, a formação continuada inscreve-se como uma atividade permanente, indissociável do exercício da docência. De um lado, estabelece-se uma prescrição e, de outro, desdobra-se em forma de governar a ação dos professores, materializada pela imposição da necessidade de formação continuada.

Os regimes de verdade que produzem essa necessidade têm como um dos efeitos a capilaridade das ações formativas e a ampliação e multiplicidade do lócus para a formação continuada, tal como expresso na Lei n. 12.796/2013. Essa Lei prevê 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, 2013). 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).

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 de ações formativas, convênios, bolsas e outros mecanismos de suporte e fomento. Nessa política, priorizam-se, 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, 2013a).

Esse desdobramento consta no 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, quais sejam: formação; articulação entre a pós-graduação; e formação de professores e a escola básica.

Outro elemento refere-se à atuação dos professores da educação básica como coformadores, juntamente com um discurso que vincula tal atuação à valorização da carreira e à formação continuada. A formação, inicial e continuada, operando como elemento de valorização da carreira docente, é recorrentemente referida em diversos documentos. Por exemplo, o artigo 67, inciso II, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no eixo valorização dos profissionais da educação, prevê a licença remunerada para os docentes em formação.

Nesses documentos, é perceptível a ausência de reflexão a respeito de outros condicionantes que incidem diretamente sobre a valorização da carreira do magistério: 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 n. 2/2015 incorpora 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).

O Parecer n. 9/2001, do Conselho Nacional de Educação que materializa as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, reafirma a relevância da formação continuada como imperativa para o exercício da docência alicerçada pelo argumento de que a formação inicial é deficitária e pouco adequada para os desafios da atualidade (BRASIL, 2001).

A formação continuada também ganha novos contornos com a adoção das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como suportes. Entre outros, esse conjunto de enunciados presente na legislação nacional reverbera nas diretrizes municipais para a formação continuada operacionalizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis. Trata-se de regularidades discursivas que ecoam nas proposições de formação continuada dos professores dessa RME.

A SME dispõe de apenas um documento oficial, a Portaria n. 031/10, no sentido de orientar as ações formativas no âmbito da RME. Diante disso, aqui se recortam as propostas curriculares que, em alguma medida, mencionam a formação continuada.

No recorte temporal entre 2000 e 2013, houve duas gestões municipais: (a) Capital da Gente (1996-2004), da prefeita Angela Regina Heinzen Amin Helou; e, (b) As pessoas em primeiro lugar (2005-2012), do prefeito Dário Elias Berger.¹

Na gestão Capital da Gente, 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, ambos em 2000. Em 2004, é lançado o material Escola aberta às diferenças: consolidando o Movimento de Reorganização Didática.

Na introdução do documento, O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental (2000), emerge a noção de que a formação deve superar “as mazelas decorrentes do próprio processo de formação” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 13) pelo exercício permanente da pesquisa, estudo e leitura. No primeiro capítulo, “a capacitação e a qualificação dos profissionais” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 17) é mencionada como uma das cinco ações prioritárias da Divisão de Ensino Fundamental. Expõe que existem duas atribuições da Divisão, sendo uma delas a “capacitação permanente a todos os profissionais que atuam no Ensino Fundamental” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 17).

Ao longo de todo o Caderno, chama a atenção o uso do termo ‘capacitação’. Segundo Marin (1995, p. 17), o uso da palavra ‘capacitação’ evoca dois conjuntos de enunciados: “tornar capaz, habilitar [...] convencer, persuadir”, apresentando o primeiro, congruência com a noção de formação continuada, e o segundo, convencimento e persuasão.

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 e prioriza a escola como locus de formação (FLORIANÓPOLIS, 2004).

¹ Muito embora, ao operar com referenciais de Foucault pareça sem sentido delimitar a periodização, o critério deste recorte temporal se deu pela localização do acervo do Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Nesse Acervo, teve-se acesso aos registros dos cursos de formação continuada realizados entre 2000 e 2013. Em 2014 foram observados dez cursos de formação continuada na RMEF e, ainda, foram realizadas entrevistas com professores cursistas.



Na gestão as pessoas em primeiro lugar, foi lançada a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino Florianópolis, ainda em vigência. Na introdução consta que, no período de 2006-2008, objetivou-se consolidar o Movimento de Resignificação Curricular, adequando a RME para atender às disposições da Lei n. 11.114/2005, que trata da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos.

O projeto intitulado Qualificação dos Profissionais da Educação igualmente 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).

Nesse Projeto, 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). Destaca 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).

Na Proposta Curricular, cada área de conhecimento trata das suas especificidades conforme discutidas na formação continuada. Os autores dos textos de cada área de conhecimento, na Proposta Curricular, intitulam-se como integrantes de um grupo responsável pela sistematização das discussões efetuadas por todos os educadores nos encontros de formação.

3 GOVERNAMENTALIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Conforme salientado, segundo Foucault (2008a), a emergência da chamada sociedade de segurança permite compreender como se operam tecnologias de segurança, no interior das instituições, com finalidades de controle e normalização. No que tange aos processos formativos, seus reflexos mais evidentes se traduzem na invenção da necessidade de formação continuada, avaliação e no controle contínuo sobre as ações pedagógicas.



No que concerne à adoção de tecnologias de segurança na RME, há a implantação de sistemas informatizados que organizam o controle e registro dos encontros de formação, promovem a identificação precisa dos cursistas e controle das presenças. A frequência dos professores aos cursos é obrigatória, haja vista que recebem convocação (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 152). A organização, por meio de uma agenda semanal, permite definir o local, os horários e a localização precisa de cada cursista em virtude da convocação enviada às escolas.

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 encerramento previsto às 17 horas. Em ambos os casos, contam com uma tolerância para atrasos variável, mas que não ultrapasse 30 minutos. Num determinado dia, em razão de chegada com atraso de 15 minutos, o professor foi repreendido, em voz alta, pelo formador (Diário de campo, 2014). Ao adentrar na sala, os presentes ouviram: “No máximo 8h10min, 8h15min!”. Com isso, prescreve-se uma obrigação, um ritmo ao corpo, e os atrasos, ausências e interrupções de tarefas constituem uma “micropenalidade do tempo” (FOUCAULT, 2014, p. 175).

Esse sistema informatizado, para controle das ações formativas, foi implantado progressivamente, ao longo de 2011, permitindo o acompanhamento estrito das frequências, por funcionário e nome do curso, registro preciso dos horários de entradas e saídas, 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 dessa declaração, via site da Prefeitura Municipal de Florianópolis (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. Quando da conclusão do curso, é possível acessar o sistema e imprimir o 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 e apresentar sua carteirinha de identificação para leitura de código de barras.

A presença dos docentes nos encontros é vista pelo professor Albert 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. 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, 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, não é?” (ALBERT. Entrevista, 2014, p. 7).

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

A prática de registros regulares para coleta de um conjunto de informações sobre os docentes e, dentre essas, sua opinião a propósito dos cursos, opera como uma técnica de poder que implicaria a formação de um saber sobre os professores. A produção de um saber torna-se relevante, na medida em que se articula a uma definição das normas e das regulações. Essas, ao indicarem um conjunto de graus de normalidade e de adequação, sinalizam o pertencimento de um indivíduo a um determinado grupo social.

Conforme abordado anteriormente, a ideia de norma corresponde ao nascimento da biopolítica e à nova governamentalidade que decorre desse processo. A definição do que é normal implica a distinção entre os comportamentos e indica perfis de conduta adequados à regra. As condutas ditas normais sugerem padrões aceitáveis e esperados, ou ainda, princípios para normatizar os comportamentos. 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, 2014, p. 180).

A regulamentação é um dos instrumentos do biopoder e articula-se aos processos formativos, objetivando controlar os fenômenos aleatórios próprios de uma população específica. Sendo assim, a formação continuada estrutura-se 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:

“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. Das diretrizes mesmo da Rede” (ALBERT. Entrevista, 2014, p. 1).

Após a socialização de práticas pedagógicas, em alguns cursos, os docentes são incitados a realizar as atividades propostas, inclusive, como se estivessem 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, 2014, p. 159). Essa envolve exercitar aspectos que futuramente serão utilizados com os alunos. Os exercícios permitem “um crescimento, uma observação, uma qualificação” (FOUCAULT, 2014, p. 158). Propiciam uma experimentação de cada etapa, no curso das ações, de modo a garantir chegar ao melhor resultado possível, por meio de um controle estrito sobre todo o desenvolvimento da atividade. Os exercícios, propostos nos encontros de formação, integram uma economia de poder por garantirem a possibilidade de experimentar diversos papéis, ora de mestre, ora de aluno, com a finalidade de indicar as estratégias mais apropriadas; garantindo, assim, a eficácia e o sucesso dos processos pedagógicos futuros.

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 professora 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 [...]. O que é que eles (os formadores) 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, para depois apresentar ao grupo. [...] Então todas nós brincamos com Tangram, com mosaico, fizemos o curso igual criança. Fica no aprender, fazendo” (MARIANA. Entrevista, 2014, p. 1).

Já a entrevistada Janis manifesta opinião distinta sobre tal aspecto do curso de formação:

“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 [...]. 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. 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 [...]. 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” (JANIS. Entrevista, 2014, p. 1).

Cabe, ainda, apresentar as temáticas dos cursos de formação da RME, no período entre 2000 e 2013. Aglutina-se, aqui, em seis eixos discursivos: (a) a alfabetização e o letramento como um compromisso de todas as áreas do conhecimento e esferas de atuação; (b) a adoção de novas práticas sociais articuladas com as noções de sustentabilidade e de inclusão; (c) a incorporação do discurso empresarial, por meio das habilidades/competências de gerenciamento e gestão, traduzindo novos contornos para a docência; (d) a instrumentalização para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação; (e) a implementação de projetos e programas educacionais sob os auspícios da prática docente; e (f) o aprimoramento e a qualificação da prática docente por meio dos processos de ensino, planejamento e avaliação. A organização desses eixos não deve ser tomada de modo estrito, pelo fato de que, a cada ano, é possível perceber articulações regulares entre os diferentes elementos.

Foram realizados 88 cursos com o seguinte tema: Instrumentalizar o docente para alfabetizar e letrar. A oferta de cursos que contemplam os temas de alfabetização e letramento é mais expressiva a partir de 2006, marcadamente influenciada pela criação dos programas educacionais como o Pró-Letramento, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). Nos registros de planejamento de cursos (2007), 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) e “Implementando o ensino fundamental de 9 anos”. Os registros dos cursos de 2012 e 2013 sinalizam a necessidade de melhorar qualitativa e quantitativamente os indicadores de resultado da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a aprovação e a não evasão.

A realização de cursos com esse recorte está atrelada ao redimensionamento da prática pedagógica, na medida em que “incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente” (CURSOS, 2010). O professor é referenciado como aquele que deve ser capaz de realizar um “trabalho produtivo”, incorporando “inovações na práxis pedagógica” (CURSOS, 2000).

Com a inclusão de instrumentos de avaliação externa, com destaque às Provas Brasil e Floripa, o conjunto de habilidades que instrumentaliza essas provas passa a ser um dos pontos de pauta incorporados ao planejamento dos cursos. Nesse sentido, o docente passa a ser igualmente avaliado, sendo sujeito de mais uma tecnologia da governamentalidade.

Os cursos aglutinados no eixo sensibilizar para práticas de sustentabilidade argumentam em favor da adoção de práticas sustentáveis. Foram 49 cursos com tal temática. A partir de 2009, o número de cursos é ampliado, em comparação ao período entre 2000 e 2008. A educação ambiental é referenciada como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Proposta Curricular do município. Os registros de planejamento dos cursos (2007) indicam que a referida temática pode “promover a melhoria da qualidade da educação básica [...] favorecendo o aumento do IDEB”, além de “melhorar a qualidade dos temas trabalhados na escola” (CURSOS, 2008).

É recorrente a utilização do verbo sensibilizar e seus correlatos na redação dos objetivos que integram o planejamento dos cursos que abordam essa temática. Dessa maneira, os planejamentos dos cursos de 2004 e de 2006 advertem que urge “capacitar os professores, ampliando os conhecimentos [...] com vistas à intervenção científica na dinâmica escolar”. Dentre outros aspectos, referem-se à conservação e ao melhor aproveitamento de recursos hídricos, separação e reciclagem de resíduos sólidos, desenvolvimento de ações que envolvam o par educação ambiental e educação nutricional, promovendo o desenvolvimento sustentável aliado à atividade de turismo.

A realização do primeiro Ecofestival, em 2007, emerge como uma iniciativa que objetiva divulgar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas da RME de Florianópolis “que trabalham articuladas nos princípios da sustentabilidade e da cultura da paz”, por meio de “diversas manifestações artístico-culturais”, congregando

um conjunto amplo de participantes. No Ecofestival, aponta-se que cada escola deve enviar o seu representante (CURSOS, 2008, 2009, 2010, 2012).

Assim, a formação continuada opera em favor da transformação de atitudes e objetiva constituir sujeitos cada vez mais sustentáveis, sendo a escola um dos lugares preferenciais em favor da produção e da socialização dessa discursividade.

No eixo o professor como gestor: novas demandas para a docência, foram realizados dez cursos. Geralmente, a oferta dessa temática está relacionada ao processo de eleição e/ou indicação de professores para ocupar o cargo de direção da escola. O docente é aquele que deve ser instrumentalizado para gerir o ambiente educativo, assumindo diversas funções relacionadas à gestão, seja na condição de candidato a diretor, seja como membro da associação de pais e professores ou conselheiro escolar. É convidado a assumir e acumular funções não diretamente vinculadas à prática pedagógica que, exceto no cargo de direção, não prevê remuneração específica e/ou um regime de trabalho diferenciado. Agrega funções que podem ampliar a sua jornada de trabalho.

No eixo tornar o docente um expert em novas tecnologias, foram efetuados 123 cursos. No planejamento dos cursos, é frequente a utilização dos verbos sensibilizar, capacitar, instrumentalizar e qualificar. As tecnologias digitais são referenciadas como “aliadas, parceiras e coautoras nos processos de ensino-aprendizagem”, sendo necessário refletir a respeito de “como avaliar neste tipo de proposta pedagógica” (CURSOS, 2007).

O objetivo geral dessa formação configura-se com base em três aspectos: inicialmente, as orientações do ProInfo/MEC, que visam “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” (CURSOS, 2009).

A realização anual do evento TIC & Educação, a partir de 2005, destina-se à socialização de práticas pedagógicas exitosas no uso das mídias no ambiente escolar. Ocorre a apresentação de relatos de experiências sobre os projetos desenvolvidos nas escolas da RME de Florianópolis. Por meio de edital, os projetos inscritos são selecionados e devem ser apresentados no evento. São priorizados os que contemplam o uso de diferentes recursos tecnológicos e que proponham a integração



entre áreas de conhecimento. Há relatos de experiência de professores que reforçam modelos profissionais e práticas pedagógicas com base em um padrão cada vez mais normalizado, isto é, conectado com recursos tecnológicos.

Além disso, em 2005, 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. Em 2007, principiam oficinas preparatórias para professores 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 MEC.

Os cursos que objetivam instrumentalizar o docente para promover a articulação entre as novas tecnologias e o campo educacional encontram estreita vinculação com a noção de Capital Humano. Esses favorecem um conjunto de habilidades, competências e capacidades que, nas sociedades neoliberais, adquire valor de troca. O domínio das novas tecnologias/mídias torna-se um dos elementos requisitados para a inserção e manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho.

No seguinte eixo, implementar é preciso: projetos e programas educacionais como bases para o trabalho pedagógico, foram realizados 115 cursos. Dentre os projetos e 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.

Conquanto as propostas que embasam o planejamento de cursos vinculados à implementação de projetos e programas sejam distintas, observa-se uma regularidade discursiva no que tange a dois aspectos: os projetos e programas são pautados na identificação de situações inconvenientes a serem enfrentadas; e a implementação emerge como uma solução que objetiva a resolutividade dos problemas que perpassam o cotidiano da escola e fora dela.

Observa-se que significativa parcela dos cursos de formação que tem como intuito a implementação de projetos e de programas educacionais coaduna-se à constituição de mecanismos de controle, próprios de uma sociedade de segurança. Articulam-se, especialmente, às práticas de saúde e bem-estar e devem mobilizar

práticas pedagógicas em consonância com o estabelecimento de medidas protetivas, voltadas às crianças e adolescentes, estando a escola a serviço de um Estado educador.

No eixo ensinar a ser inclusivo: a Incorporação do Discurso da Educação para Todos, foram realizados 141 cursos. Segundo Lopes (2011, p. 291), “trata-se de um imperativo porque o Estado toma a inclusão como um princípio”. Assim, são numerosos os objetivos acerca da inclusão, e os temas obedecem à racionalidade de ampliar o escopo em favor da legitimação e da consolidação dessa discursividade. Por exemplo, “conceitos e princípios da escola inclusiva, as práticas pedagógicas que consolidam uma escola para todos” (CURSOS, 2002).

Em decorrência da 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. Ademais, materializa-se como uma estratégia biopolítica centrada na legitimação de políticas neoliberais como novas artes de governar. O discurso da educação inclusiva que, à primeira vista, parece destituído de qualquer referencial do ponto de vista econômico, ou de mercado, opera como estratégia biopolítica que tem em vista constituir sujeitos para o mercado e como consumidores em potencial.

No eixo aprimorar a prática pedagógica pelo discurso da renovação e da inovação, foram 195 cursos. Essa discursividade constitui sujeitos professores que necessitam, constantemente, ser submetidos a processos formativos, a fim de ser continuamente atualizados sobre as novas propostas curriculares e conceitos relacionados a sua área de atuação. A professora Mariana fala do seu sentimento diante desse tipo de formação:

“É, faça isso que isso vai dar certo [...]. 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” (MARIANA. Entrevista, 2014, p. 10).

O teor prescritivo do discurso, em torno da imposição de um pensar e um agir renovados, produz 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.

Além dessas temáticas de formação que, por motivos didáticos, foram aglutinadas e sintetizadas nos eixos anteriores, destacam-se as metodologias da formação. Nos cursos observados, identificou-se uma mescla na exposição de aspectos teóricos e metodológicos.

Com relação ao aspecto teórico e metodológico, a professora Mariana relata que há um deslocamento de ênfases nos últimos anos. Notadamente, isso ocorre após a adoção de um material apostilado denominado Sistema Educacional Família e Escola (SEFE). De acordo com Mariana, os cursos de formação continuada, desenvolvidos pela SME, privilegiam aspectos de cunho metodológico, em detrimento de um caráter mais teórico:

“Me parece que cada vez mais a formação docente está vindo nessa perspectiva de ensinar para o professor como fazer. Não só na Secretaria, mas no âmbito da formação inicial do professor. Na Secretaria, pela pesquisa que eu fiz, por exemplo, com o material do SEFE, também tem essa lógica. Então, acredito que é uma lógica da Secretaria, 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. Querem mostrar receitas prontas para o professor: Faça isso que isso vai dar certo!” (MARIANA. Entrevista, 2014, p. 9).

Já a professora Graviola, assim manifesta-se no que se relaciona 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 que fica muito na teoria. Ou então, uma teoria, ainda por cima, desgastada. Vai lá e vai ter uma teoria que tu já sabes, já viu na internet, 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 [...]. Eu acho que o diferencial dessa formação agora foi justamente esse. 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?” (GRAVIOLA. Entrevista, 2014, p. 1-2).

Seria possível prosseguir com indagações: 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 de se fazer o que se faz, ou, qual o sentido de fazer o que se faz hoje?

Parcela significativa dos cursos efetua-se por meio da apresentação de relatos de experiência, com vistas à socialização das práticas pedagógicas. O relato congrega uma dimensão eminentemente performativa, na medida em que o “dizer faz com que

assim seja” (MARSHALL, 2011, p. 27). Os relatos de experiência também podem ser caracterizados como uma experiência de si, na definição de Larrosa (2011, p. 38):

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

Nessa perspectiva, o ato de falar acerca do seu trabalho envolve a descrição de si mesmo, como docente, de suas dificuldades e avanços, estando sob os auspícios de avaliação coletiva. No âmbito da formação continuada da RMEF, os relatos de experiências são, igualmente, tecnologias do eu.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões em torno de enunciados que regulamentam a política nacional de formação continuada e seus revérberos na RME de Florianópolis permitiram localizar regularidades entre os discursos. A articulação que a formação pretende operar entre teoria e prática, tal como expresso na legislação, aponta a primazia dos saberes da prática em detrimento dos saberes teóricos, com ênfase na formação continuada.

O discurso da qualidade, associado aos cursos de formação em instituições de ensino públicas, legitima e justifica o desenvolvimento de ações que tomam a esfera pública seu lócus prioritário. Trata-se de uma das estratégias de poder associadas à manutenção de formação continuada presencial ou a distância, mantidas pelo poder público.

A formação continuada na RMEF inscreve-se na noção de poder-saber cujo fim é conduzir as ações docentes de acordo com os objetivos das políticas educacionais do país. Contemplam efeitos de prescrição e efeitos de codificação que regulam o planejamento e desenvolvimento dos cursos de formação continuada.

Os acontecimentos discursivos em torno da formação continuada, ainda, apresentam regularidades discursivas associadas, especialmente, no que se relaciona à vinculação do desenvolvimento de práticas formativas e à melhoria da educação pública, responsabilizando diretamente o docente por tal melhoria. Na medida em que a legislação faz referência a um conjunto de processos, inscrito



historicamente, é possível observar que esses processos adquirem a feição de um discurso sobre a formação continuada.

O investimento do professor em si mesmo, caracterizado pela capacitação, concorre para o acúmulo de capacidades, competências e habilidades requeridas para o trabalho numa lógica neoliberal. Nesses termos, a formação continuada opera em favor da construção desse conjunto de capacidades, da transformação dos sujeitos, docentes e alunos, para atuar como trabalhadores na sociedade.

Com esse entendimento, é possível apreender que as instituições que promovem a formação continuada são aparelhos que detêm uma dupla função: produzir e transmitir saberes; e (re)formar e corrigir condutas docentes. Os sujeitos são formados em consonância a um conjunto de normas estabelecidas e legitimadas como necessárias ao bom exercício profissional.

Como condição, é indispensável o consenso dos professores, haja vista que, na governamentalidade neoliberal, parte-se de um saber reconhecido: o professor não está adequadamente formado. Assim, o processo de racionalização e de tecnificação desenvolve-se no interior das relações de poder-saber e depende de sujeitos dispostos a obedecer. Em síntese, para redimensionar a prática, é preciso adesão.

KARINA DE ARAÚJO DIAS

Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC).

CLARICIA OTTO

Doutora em História. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

REFERÊNCIAS

ALBERT. Entrevista. Florianópolis, 17 de dezembro de 2013, 15p.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Secretaria Especial de Editoração e Publicações*, Brasília, DF, 1996, 65p.

BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2001. Seção 1.

BRASIL. 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 União*, Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009. Seção 1.

BRASIL. 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 União*, Brasília, DF, p. 1, 26 jul. 2012. Seção 1.

BRASIL. 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 União*, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Seção 1.

BRASIL. 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, n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e n. 10.260, de 12 de julho de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 24 abr. 2013a. Seção 1.

BRASIL. 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 União*, Brasília, DF, n. 125, p. 28, 3 jul. 2015. Seção 1.

CURSOS de formação continuada (2000-2013). Registros do planejamento e execução dos cursos encontram-se no Arquivo do Departamento de Eventos da Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, Florianópolis, SC.

DIÁRIO de campo da pesquisa. Florianópolis, 2014.

FLORIANÓPOLIS. *O movimento de reorganização didática: instaurando uma nova práxis no ensino fundamental*. Florianópolis, SME, 2000.

FLORIANÓPOLIS. *Escola aberta às diferenças*. Florianópolis, SME, 2004.

FLORIANÓPOLIS. *Proposta curricular municipal*. Florianópolis, SME, 2008.

FLORIANÓPOLIS. *Manual do(a) servidor(a) da educação*. Florianópolis, SME, 2011.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, 474 p.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a, 572 p.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos: estratégia, poder-saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, 394 p.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014, 288p.

GRAVIOLA. Entrevista. Florianópolis, 10 de dezembro de 2014, 8p.

JANIS. Entrevista. Florianópolis, 12 de dezembro de 2014, 8p.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, T. T. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LOPES, M. C. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. *In: VEIGA-NETO, A; BRANCO, G. C. (org.) Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 283-298.

MARIANA. Entrevista. Florianópolis, 10 de dezembro de 2014, 10p.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. *In: SILVA, T. T. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 21-34.

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41512>. Acesso em: 21 dez. 2016.