

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**Tese**

***APAGÃO DOCENTE E PIBID: UM ENGAJAMENTO  
ESTRATÉGICO PRODUZINDO MODOS DE ENDEREÇAMENTO***

**Gabriel dos Santos Kehler**

**Pelotas, 2017.**

**Gabriel dos Santos Kehler**

***APAGÃO DOCENTE E PIBID: UM ENGAJAMENTO  
ESTRATÉGICO PRODUZINDO MODOS DE ENDEREÇAMENTO***

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

**Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito**

Pelotas, 2017.

K26a Kehler, Gabriel dos Santos  
Apagão docente e PIBID: um engajamento estratégico  
produzindo modos de endereçamento/ Gabriel dos Santos  
Kehler. - 2017.  
187 p.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito.

1. Educação. 2. Ensino básico. 3. Políticas Públicas. 4.  
Currículo. 5. Formação de professores. I. Hypolito, Álvaro  
Moreira. II. Universidade Federal de Pelotas, Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Programa Institucional de  
Iniciação à Docência. IV. Título.

CDU: 37.014

**Banca Examinadora:**

---

**Álvaro Moreira Hypolito, Prof. Dr. (UFPel)**  
(Orientador/Presidente)

---

**Letícia Ramalho Brittes, Profª. Drª. (IFFar)**

---

**Simone Barreto Anadon, Profª. Drª. (FURG)**

---

**Jarbas Santos Vieira, Prof. Dr. (UFPel)**

---

**Maria Manuela Alves Garcia, Profª. Drª. (UFPel)**

Pelotas, 30 de outubro de 2017.

**Dedico este estudo**

*Aos meus pais, Delse e Claudio,  
pelo apoio e amor incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

*GRATIDÃO... à Universidade Federal de Pelotas - UFPel, em especial, ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, pela oportunidade e acolhida do meu/nosso projeto acadêmico.*

*GRATIDÃO... ao orientador e amigo prof. Álvaro Hypolito, pela confiança e paciência... Saiba que nesses quatro anos de relação orientando/orientador aprendi muito, assim como, carrego comigo a boniteza mais potente: sempre é/será possível crescer academicamente, sem perder a humildade! Mais uma vez, gratidão!*

*GRATIDÃO... aos professores do PPGE, em especial, da Linha de Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. Obrigado pela acolhida e momentos singulares de pulsão de sentidos ao conhecimento.*

*GRATIDÃO... às professoras Simone, Letícia e Maria Manuela e ao professor Jarbas... pela leitura e pertinentes contribuições para/com a tese.*

*GRATIDÃO... a Capes pelo auxílio financeiro inicial, com concessão da bolsa de estudos.*

*GRATIDÃO... à minha mãe, pelo apoio incondicional em todas as minhas decisões. Ao meu pai, por acreditar no meu potencial.*

*GRATIDÃO... aos amig@s que convivem comigo (longe e/ou perto): Letícia, Priscila, Joacir, Carline, Simone, Sandra, Eucaris, Cristina, Maico, Tainá, Henrique, Gabriela, Susan, Kelly, Valcenir, Dedabrio, Carina, Bruna, Franciele e tantos outr@s que de alguma forma me afetam. Ao meu namorado Peterson... que nesses últimos meses, esteve sempre ao meu lado.*

*GRATIDÃO... aos acadêmic@s do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da Unipampa – Campus Itaqui/RS que, cotidianamente, potencializam em mim, múltiplos sentidos da/na/pela docência.*

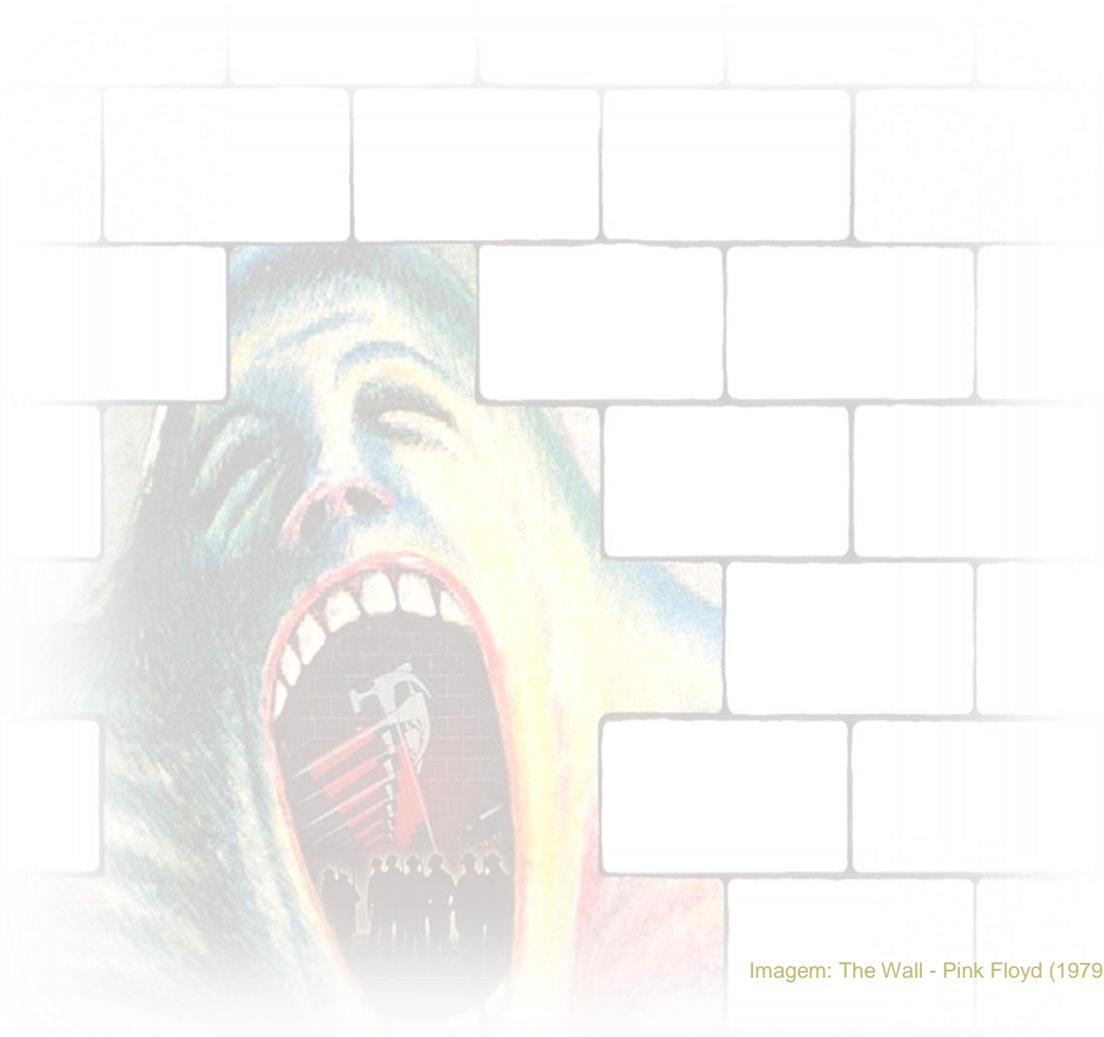


Imagem: The Wall - Pink Floyd (1979)

*“[...] se fosse possível obter ajustes perfeitos entre as relações sociais e a realidade psíquica, entre o eu e a linguagem, nossas subjetividades e nossas sociedades seriam fechadas. Completas. Acabadas. Mortas. Nada a fazer. Nenhuma diferença. Não haveria nenhuma educação. Nenhuma aprendizagem”  
(ELLSWORTH, 2001, p. 56)*

## Resumo

KEHLER, Gabriel dos Santos. ***Apagão Docente e Pibid: um engajamento estratégico produzindo modos de endereçamento.*** 2017. 187f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração em Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

Na investida desta tese, pressupõe-se que *Apagão Docente* e Pibid estabelecem uma relação de engajamento estratégico, propondo-se assim, analisar como esta relação produz modos de endereçamento às posições de sujeito pibidiano e aos usos que estas fazem à profissionalização. Doravante, investe-se em estudos sob inspiração foucaultiana, sobretudo, em noções de sujeito, poder e discurso. Ainda, estabelece-se interlocução do dispositivo analítico de modos de endereçamento com a educação, particularmente naquilo que implica em noções de políticas. Nesse empreendimento, são capturadas relações específicas no/do funcionamento discursivo, constituindo um conjunto de fragmentos de enunciações entremeio a textos in/formais, sejam estes, do campo das políticas públicas, *blogs*, jornais, relatórios e entrevistas, os quais têm visibilidade e circulação midiática. Num primeiro momento, a analítica consiste em sustentar o(s) discurso(s) do *Apagão Docente* no Brasil, assim como, seu engajamento estratégico com o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). Em outro movimento analítico, especifica-se os usos que os pibidianos fazem aos modos de endereçamento, no que tange práticas discursivas à normatização pedagógica, à agência possível e aos lugares da diferença. Nesse sentido, a tese possibilita pensar, três diferentes concepções sobre a profissionalização docente: a) a profissionalização na e pela prática; b) a identificação profissional como um engajamento proativo - gestores de si e dos outros; e, c) descentralização da formação profissional dos centros universitários. Tais concepções produzem modos específicos sobre o que é ser/estar docente na educação básica, considerando que os artefatos de regulação não emanam, exclusivamente, dos aparatos Estatais e econômicos, mas são apropriados, negociados e utilizados nas/pelas relações das posições de sujeito, inventando, inclusive, modos de poder existir na docência. Destarte, a tese não pretende esgotar os sentidos dos fragmentos de enunciações... e muito menos, chegar a um lugar de significação última, mas, em meio a movimentos analíticos, fazer emergir funcionamentos discursivos específicos, raros e singulares.

**Palavras-Chave:** Apagão Docente. Pibid. Engajamento Estratégico. Modos de Endereçamento.

## Abstract

KEHLER, Gabriel dos Santos. ***Teacher Blackout and Pibid: a strategic commitment producing modes of addressing.*** 2017. 187f. Dissertation of Graduate Program in Education – concentration area in Curriculum, Professionalization and Teachers' work – Federal University of Pelotas, Pelotas/RS.

The purpose of this dissertation is that Teacher blackout and Pibid establish a relationship of strategic engagement, thus intended examining how the relation between the Teacher Blackout and the Pibid produce a mode of addressing to the subject positions of the PIBID, and how those positions are used in the professionalization. From now on hereafter it's invested on studies with inspiration on Foucault studies, especially in notions of subject, power and discourse. Also, it is established the interlocution of the analytical device of modes of addressing with education, particularly in what implies notions of policies. In this effort, specific relations are captured in the discursive operation, constituting a set of fragments of statements between (in)formal texts, be them in the field of public policies, blogs, newspapers, reports and interviews, which have visibility and media circulation. In a first moment, the analytical one consists insupporting, or not, the speech of Teaching Blackout in Brazil, as well as his strategic commitment with the Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). In another analytical movement, the pibidians' uses of mode of addressing are specified, as far as discursive practices are concerned with pedagogical normalization, the possible agency, and the places of difference. In this sense, the theory makes possible to think three different conceptions on the teaching professionalization: a) the professionalization in the and by the practice; b) the professional identification as a proactive commitment – managers of self and of the others; and, c) decentralization of the professionalization to far from university centers. Such conceptions produce specific modes on what is to be a teacher in basic education, considering that the artifacts of regulation do not emanate exclusively from the state and economic apparatuses, but are appropriated, negotiated and used in/by the relations of the positions of subject, even inventing modes of being in teaching. Thus, the thesis does not intend to exhaust the meanings of the fragments of statements... and much less reach a place of last signification, but, amid analytical movements, to make discursive operations emerge specific, rare and singular discursive events emerge.

**Keywords:** Teacher Blackout. Pibid. Strategic commitment. Mode of addressing.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Uma parcela dos fragmentos de enunciações que sustentam o(s) discurso(s) do <i>Apagão Docente</i> .....       | 17  |
| Figura 2 - Foucault e Sartre nas barricadas de <i>Maió de 68</i> , em Paris .....  | 38  |
| Figura 3 - Distribuição dos docentes que lecionam física no ensino médio regular .....                                   | 84  |
| Figura 4 - Disciplinas ministradas pelos docentes que lecionam física no ensino médio regular .....                      | 85  |
| Figura 5 - Características dos docentes que lecionam física no ensino médio regular .....                                | 86  |
| Figura 6 - Remunerações anuais de professores no início e no topo da carreira do magistério no Ensino Médio (US\$) ..... | 87  |
| Figura 7 - Um alerta de perigo ao futuro da nossa profissão .....  | 91  |
| Figura 8 - Novo Ensino Médio, 2017.....  | 93  |
| Figura 9 - Evolução das matrículas de graduação em Licenciatura, por curso.....  | 94  |
| Figura 10 - Estudantes matriculados em Cursos de Licenciatura por abrangência geográfica .....                           | 95  |
| Figura 11 - Número de egressos em Cursos de Licenciatura por abrangência geográfica .....                                | 96  |
| Figura 12 - Aumento do número de ingressantes (2009 a 2012) .....  | 97  |
| Figura 13 - Movimento decrescente de formandos (provável formando e formado): (2009 a 2012) .....                        | 97  |
| Figura 14 - Número de licenciados seria suficiente para suprir falta de professores nas escolas públicas .....           | 99  |
| Figura 15 - Matriz Educacional do DEB .....  | 124 |
| Figura 16 - Avaliação externa dos programas .....  | 125 |
| Figura 17 - Bolsistas em disciplinas com de professores no País, 2013 .....  | 125 |
| Figura 18 - Pibid - Desenho do Programa .....  | 126 |
| Figura 19 - Desenho estratégico/interacionista do Programa .....   | 127 |
| Figura 20 - Evolução do Ideb de algumas escolas participantes do Pibid 4ª série/5º ano .....                             | 129 |
| Figura 21 - Evolução do Ideb de algumas escolas participantes do Pibid 8ªsérie/9º ano .....                              | 129 |
| Figura 22 - Principais contribuições do Pibid para os cursos de licenciatura .....                                       | 130 |
| Figura 23 - Acompanhamento dos egressos do Pibid .....   | 130 |
| Figura 24 - Número e percentual de respondentes licenciandos bolsistas validados, segundo a região geográfica .....      | 134 |

## LISTA DE ANEXOS

|   |     |
|---|-----|
| Anexo 1 - Enunciado Midiático (E.M 1): Ex-ministro da Educação teme “apagão de professores” .....   | 169 |
| Anexo 2 - Enunciado Midiático (E.M 2): Queda de matrículas em licenciaturas no país gera temor de apagão na formação de professores ..... | 169 |
| Anexo 3 - Enunciado Midiático (E.M 3): O apagão anunciado de professores .....  | 170 |
| Anexo 4 - Enunciado Midiático (E.M 4): Escolas privadas preveem apagão de docentes .....  | 170 |
| Anexo 5 - Enunciado Midiático (E.M 5): Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais .....                | 171 |
| Anexo 6 - Enunciado Midiático (E.M 6): País vive ‘apagão’ na formação de professores .....  | 171 |
| Anexo 7 - Enunciado Midiático (E.M 7): “Apagão” nas escolas .....   | 172 |
| Anexo 8 - Enunciado Midiático (E.M 8): Apagão docente .....   | 172 |
| Anexo 9 - Enunciado Midiático (E.M 9): Possibilidade de apagão de professores preocupa...173  |     |
| Anexo 10 - Enunciado Midiático (E.M 10): Especialista alerta para “apagão” na formação de professores .....                               | 173 |
| Anexo 11 - Enunciado Midiático (E.M 11): Apagão Docente .....   | 174 |
| Anexo 12 - Enunciado Midiático (E.M 12): Desvalorização da categoria leva a apagão de professores (Janeiro- Fevereiro/2011) .....         | 174 |
| Anexo 13 - Enunciado Midiático (E.M 13): Campo de Debate do PSDB: o apagão educacional.....   | 175 |
| Anexo 14 - Enunciado Midiático (E.M 14): Rui Fava: “Estamos vivenciando um apagão de docentes antenados” .....                            | 175 |
| Anexo 15 - Enunciado Midiático (E.M 15): Sul de Minas tem indícios de “Apagão na Educação” .....  | 176 |
| Anexo 16 - Enunciado Midiático (E.M 16): “O apagão do ensino público médio”, artigo de Paulo Ghiraldelli Jr .....                         | 176 |
| Anexo 17 - Enunciado Midiático (E.M 17): Desinteresse por carreira de professor causa “apagão” de profissionais .....                     | 177 |
| Anexo 18 - Enunciado Midiático (E.M 18): Apagão no ensino: formação em xeque .....  | 177 |
| Anexo – 19 Enunciado Midiático (E.M 19): Faltam 246 mil docentes no nível médio .....   | 178 |
| Anexo 20 - Enunciado Midiático (E.M 20): Apagão na formação .....   | 178 |
| Anexo 21 - Enunciado Midiático (E.M 21): Apagão educacional .....   | 179 |
| Anexo 22 - Enunciado Midiático (E.M 22): Apagão de educadores comprometendo o futuro: a decadência de uma nobre profissão .....           | 179 |
| Anexo 23 - Enunciado Midiático (E.M 23): MEC alerta para “apagão” Ensino Médio .....  | 180 |
| Anexo 24 - Enunciado Midiático (E.M 24): O Brasil humilha seus professores .....  | 180 |
| Anexo 25 - Enunciado Midiático (E.M 25): Desvalorização generalizada dos professores atrai menos profissionais .....                      | 181 |
| Anexo 26 - Enunciado Midiático (E.M 26): Relatório prevê “apagão” do ensino médio no país .....   | 181 |
| Anexo 27 - Enunciado Midiático (E.M 27): Queda de matrículas em licenciatura no país: apagão de professores? .....                        | 182 |
| Anexo 28 - Enunciado Midiático (E.M 28): Falta interesse por carreira de professor, indica estudo .....                                   | 182 |
| Anexo 29 - Enunciado Midiático (E.M 29): Brasil tem um déficit de quase 300 mil professores de disciplinas básicas .....                  | 183 |
| Anexo 30 - Enunciado Midiático (E.M 30): Um apagão de professores? .....  | 183 |
| Anexo 31 - Enunciado Midiático (E.M 31): Apagão de professores .....  | 184 |

|   |     |
|---|-----|
| Anexo 32 - Enunciado Midiático (E.M 32): Desinteresse por carreira de professor pode causar “apagão” de profissionais ..... | 184 |
| Anexo 33 - Enunciado Midiático (E.M 33): “O apagão na educação” .....   | 185 |
| Anexo 34 - Enunciado Midiático (E.M 34): Apagão de professores: e agora? .....  | 185 |
| Anexo 35 - Enunciado Midiático (E.M 35): Apagão baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG .....        | 186 |
| Anexo 36 - Enunciado Midiático (E.M 36): Apagão de Professores .....  | 186 |
| Anexo 37 - Enunciado Midiático (E.M 37): Apagão Docente .....   | 187 |
| Anexo 38 - Enunciado Midiático (E.M 38): Mozart Neves Ramos: “Pode haver um apagão generalizado de professores” .....       | 187 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|             |   |
|-------------|---|
| AD          | Apagão Docente  |
| PIBID       | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  |
| E.M         | Enunciado Midiático   |
| UFPeI       | Universidade Federal de Pelotas   |
| REUNI       | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais                      |
| DEB         | Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica   |
| PNE         | Plano Nacional de Educação  |
| PDE         | Programa de Desenvolvimento Educacional   |
| PSPN        | Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica      |
| OIT         | Organização Internacional do Trabalho   |
| UNESCO      | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  |
| FUNDEB      | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| INEP        | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                  |
| PARFOR      | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  |
| PRODOCÊNCIA | Programa de Consolidação das Licenciaturas  |
| IES         | Instituição de Ensino Superior  |
| FNDE        | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação   |
| BM          | Banco Mundial   |
| OCDE        | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico   |
| PNUD        | Programa das Ações Unidas para o Desenvolvimento  |
| AIE         | Aparelhos Ideológicos do Estado   |
| MEC         | Ministério da Educação  |
| PCN's       | Parâmetros Curriculares Nacionais   |

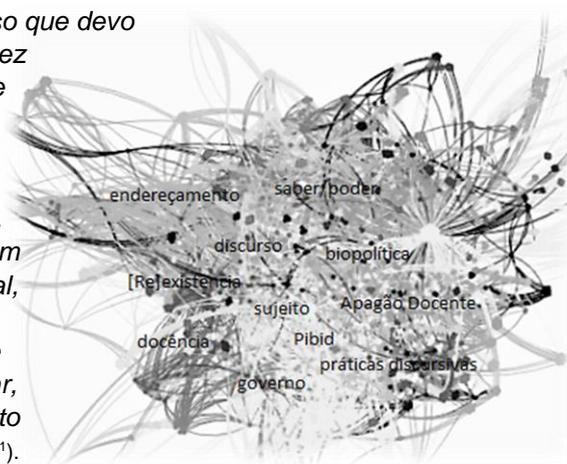
## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO I – ENGENDRAMENTO DO TERRENO INVESTIGATIVO.....</b>  | <b>16</b>  |
| 1.1 DESLOCAMENTO AUTORAL, CAPTURAS E FUNCIONAMENTO DISCURSIVO.....   | 16         |
| 1.1.1 Justificativa, afeto com o campo e pulsão para o inédito.....  | 23         |
| 1.2 MOVIMENTOS, RASCUNHOS E RABISCOS: OS TRAÇOS DA TESE .....  | 28         |
| <b>CAPÍTULO II: INSPIRAÇÃO FOUCAULTIANA E MOBILIZAÇÃO DE ALGUMAS NOÇÕES OPERATIVAS .....</b>                                       | <b>31</b>  |
| 2.1 PRÁTICAS TEÓRICO METODOLÓGICAS.....  | 31         |
| 2.1.1 Caixa de ferramentas: sujeito, poder e discurso .....  | 43         |
| 2.1.2 <i>Modos de endereçamento: um evento em operação</i> .....   | 51         |
| <b>CAPÍTULO III: ARENA SOCIAL CONTEMPORÂNEA, ESTADO E NEOLIBERALISMO .....</b>   | <b>58</b>  |
| 3.1 DESLOCAMENTOS CONSTITUTIVOS DA ARENA SOCIAL.....   | 58         |
| 3.2 NEOLIBERALISMO E RECONFIGURAÇÃO ESTATAL .....  | 63         |
| 3.3 PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E CONSUMO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....   | 69         |
| <b>CAPÍTULO IV: VISIBILIDADES NEGOCIADAS DOS FRAGMENTOS DE ENUNCIÇÕES QUE SUSTENTAM O(S) DISCURSO(S) SOBRE APAGÃO DOCENTE.....</b> | <b>80</b>  |
| 4.1 LEGITIMIDADE DE UM REGIME DE VERDADE ATRAVÉS DO ELEMENTO ESTATÍSTICO .....   | 95         |
| 4.1.2 Quando o cálculo não confere.....  | 98         |
| 4.1.3 Da disputa pela significação sobre o <i>apagão docente</i> a sua operação.....   | 102        |
| 4.2 ENTRE VARIÁVEIS DO CÁLCULO, DESLOCAMENTOS DA DOCÊNCIA .....  | 106        |
| 4.3 “ <i>QUEREMOS TALENTOS QUE FORMEM TALENTOS</i> ”.....  | 113        |
| <b>CAPÍTULO V: CAPTURA PIBIDIANA, PRODUTIVIDADES DISCURSIVAS .....</b>   | <b>123</b> |
| 5.1 “ <i>A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO PARA ENSINAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS</i> ” .....                                       | 123        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.2 POSIÇÕES DE SUJEITO PIBIDIANO .....   | 134        |
| 5.2.1 “Valorização das licenciaturas e da profissão docente” .....  | 136        |
| 5.2.2 “Atratividade para o magistério/reforço da opção pela docência” .....   | 138        |
| 5.2.3 “Aproximação IES - escola pública” .....  | 140        |
| 5.2.4 “Integração teoria e prática” .....   | 142        |
| 5.2.5 “Oportunidade de adquirir experiências inovadoras e práticas na área da docência” .....   | 144        |
| 5.2.6 “Melhoria na qualidade do ensino e benefícios para a escola pública” .....  | 146        |
| 5.2.7 “Crescimento profissional com o contato com a realidade escolar e maior possibilidade de conhecimento da profissão docente” ..... | 147        |
| 5.2.8 “Melhoria na qualidade da formação/melhoria da licenciatura” .....  | 149        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - UMA POSIÇÃO EM PRODUTIVIDADE...</b> .....   | <b>155</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>159</b> |
| <b>ANEXOS</b> .....   | <b>169</b> |

## CAPÍTULO I – ENGENDRAMENTO DO TERRENO INVESTIGATIVO

“Gostaria de me insinuar sub-repticiamente no discurso que devo pronunciar hoje, e nos que deverei pronunciar aqui, talvez durante anos. Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-me, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível” (FOUCAULT, 2012, p.5-6). (Imagem Original<sup>1</sup>).



### 1.1 DESLOCAMENTO AUTORAL, CAPTURAS E FUNCIONAMENTO DISCURSIVO

Entremeio a domínios de regularidades discursivas, de modo geral, os começos são investidos de graus distintos de ritualizações, como se na preeminência da ordem do discurso, se proferisse: “não há porque temer aos começos, afinal, todos estão aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis, cercados de um círculo de atenção e silêncio” (FOUCAULT, 2012, p. 07). Destarte, a ordem discursiva em defesa de uma tese também atenta à conservação de certa ritualização, enquanto natureza de um discurso autorizado, especializado, verdadeiro – posicionado nas credenciais de saber poder. Afinal, “em uma sociedade como a nossa (...) não se pode falar de tudo em qualquer circunstância (...) não pode falar qualquer coisa” (Ibid.).

Sob rasuras de uma escrita razoável e autoria em deslocamento, me posiciono e sou posicionado enquanto alguém que, ao escrever, tenta arriscar alguns fluxos de acontecimento e *devir*<sup>2</sup> na/sobre/com a produção da tese,

<sup>1</sup> Social Figures. Disponível em: <http://socialfigures.com.br/tag/social-figures/> (Acesso em 11/02/2017).

<sup>2</sup> A noção conceitual de devir está apresentada tem origem do latim (*devenire*, chegar). Contudo, em outros momentos do texto, palavras/expressões que não apresentam origem do latim, também estarão em itálico, pois optei pelo seu emprego, quando da necessidade em colocar em relevo (destacar) algumas palavras/expressões, sem necessariamente empregar o uso das “aspas”, que por si só, denotariam a ideia de palavra/expressão em ocultamento de um sentido real.

como já nos provocava, Foucault, em sua obra *Arqueologia do Saber* (1969) “mais de um, como eu sem dúvida, escreveu para não ter fisionomia. Não me pergunte quem sou eu e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis (...)” (1986, p. 27). Outrossim, sob credenciais de docente/discente pesquisador, empreendi esforços teórico metodológicos no estabelecimento de relações discursivas aos modos de endereçamento, entre um conjunto de fragmentos de enunciações que sustentam o(s) discurso(s) do *Apagão Docente(AD)*<sup>3</sup> no país e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibid. Quanto a escolha pelo respectivo programa, considerei o seu potencial analítico e sua interlocução para pensar *o lado mais obscuro* da docência: *seu apagão*.

Ademais, esse conjunto de enunciações fora extraída/produzida de/em textos oficiais e não oficiais<sup>4</sup> (sob registros escritos e/ou iconográficos<sup>5</sup>), sustentando alguns funcionamentos discursivos sobre o *AD*. A saber, os mesmos não apresentam uma gênese oficial, tampouco, discursos pedagógicos especializados, sendo, muitas vezes, combinados entremeio a negociações de aparecimento da racionalidade de governamentalidade neoliberal e disputas por significação das/nas políticas públicas educacionais. Outrossim, no contexto neoliberal, o empreendimento em capital humano docente, por meio das políticas educacionais de profissionalização, vem sendo uma estratégia com potencial significativo aos modos de endereçamento de competências e habilidades específicas na/para a fabricação de identidades e sentidos do trabalho docente.

Mas, *Apagão Docente?* – um acontecimento com confluídos sentidos e complexa captura: contraditório, polêmico, estranho, trágico, caótico, vulgar,

---

<sup>3</sup> A expressão *apagão* começou a ser designada pela mídia e órgãos governamentais, em especial, a partir da crise energética do Brasil que, por sua vez, estava “ligada principalmente à falta de planejamento no setor e à ausência de investimentos em geração e distribuição de energia. Durante seus dois mandatos, FHC buscou realizar uma série de medidas de enxugamento da máquina pública, que incluía a privatização de várias empresas estatais”. (PINTO, 2017). No caso educacional, a crise do magistério da educação básica (desistência e não atratividade da carreira) vem sendo tratada como *Apagão Docente*. PINTO, Tales dos Santos. “O apagão energético de 2001”; *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/historiab/apagao.htm>. Acesso em 11 de janeiro de 2017.

<sup>4</sup> Como discursos não oficiais, o recorte constitui-se a partir de um conjunto de discursos (escritos e imagéticos) extraídos de textos de reportagens e notícias, em livre circulação na mídia online, capturados em variadas fontes de informações (jornais, blogs, sites). Estes estão disponíveis em anexo da tese.

<sup>5</sup> Na oportunidade, não foi realizado um estudo iconográfico da linguagem visual, sendo este, um desdobramento intelectual futuro.

potente... Afinal, do que trata esse enigmático tema? Há falta de professores no magistério da educação básica? Os egressos de cursos de licenciatura plena não estão assumindo *o seu papel na docência*? E/ou, ainda, os egressos do ensino médio não têm interesse na profissão docente? ... *Heresias* a parte, tais indagações foram/são inevitáveis, potentes e conflitantes, dentre as inúmeras tentativas em rabiscar os traços que produziram a problematização da tese. Pertinentes? Talvez; Inovadoras? Minha aposta!

Como movimento em relevo contextual, a figura 1 (exposta na sequência) apresenta uma noção parcial dos fragmentos de enunciações que sustentam o(s) discurso(s) do AD, especificamente, por meio de fragmentos midiáticos divulgados, consumidos, distribuídos em jornais e revistas de prestígio e extensão nacional, como, *O Estadão* e *Época*, assim como, sob outras visibilidades: textos divulgados em blogs e documentos que passaram a integrar a agenda política de Estado, traduzidos em ações de governo por meio da atuação do Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>6</sup> e/ou os embates no Senado Federal.

Figura 1: Uma parcela dos fragmentos de enunciações que sustentam o(s) discurso(s) do *Apagão Docente*



Fonte: Edição realizada pelo autor da tese. As outras 38 reportagens/notícias (enunciações em circulação midiática) encontram-se em anexo.

<sup>6</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> (Site acessado em 31/01/16).

Mesmo em uma primeira leitura percebe-se a presença de algumas relações discursivas entre enunciações midiáticas do *AD* e a preocupação do governo em desdobrar ações estratégicas através de políticas públicas educacionais. Em outra leitura, para além dos discursos reportados nos enunciados, se faz necessário problematizar como as mesmas operam discursivamente e quais efeitos, enquanto modos de endereçamento. Perseguindo essa inquietude, investi no Pibid como engajamento estratégico ao acontecimento do *AD*, em especial, pela sua intensa visibilidade formativa no país e sua produtividade como modos de endereçando. Nesse movimento singular, empreendi a seguinte problematização: *Como o engajamento estratégico entre Apagão Docente e Pibid produz modos de endereçamento às posições de sujeito pibidiano e que usos estas fazem à profissionalização?*

Nessa perspectiva, a tese parte do pressuposto que: Apagão docente e Pibid estabelecem uma relação de engajamento estratégico e produzem modos de endereçamento às posições de sujeito pibidiano e essas fazem usos específico. Destarte, coube à análise do funcionamento discursivo, fazer emergir essas tecnologias de governo que posicionam os sujeitos nas possibilidades de pensar a profissionalização e existir na docência (descritas e analisadas no decorrer do texto). Também cabe destacar que não vislumbrou-se procurar saber o porquê, o motivo primeiro/originário do *AD*, como uma essência a ser encontrada – situada nas subcamadas profundas da verdade: pura, limpa e cristalizada à espera da *supervisão* do analista; A saber, a preocupação aqui, consistiu em capturar, analisar e interpretar como a mesma opera discursivamente e que modos de endereçamento produz.

Ao problematizar os entre lugares da profissionalização docente, também se tentou impulsionar para a abertura múltipla dos sentidos, de modo que, os mesmos possam verter em sua produtividade, engendrando um exercício analítico em deslocamento de toda/qualquer prerrogativa de valorização moral: positiva ou negativa; afinal, em termos discursivos, sempre há/haverá uma produtividade, o discurso sempre produz, fabrica, posiciona/inventa coisas, verdades, pessoas, histórias, contextos, sem referentes originários o qual se deva reportar.

Destarte, a operação analítica de profissionalização docente como uma

produtividade endereçada, não está aqui, debruçada no poder negativo das forças interpeladoras de um Estado e sua soberania contratual, como postulado pelo Estado moderno liberal do séc. XVIII. Mas, nas/pelas relações de poder em sua positividade produtiva: lutas por significação, disputas de sentidos, deslocamentos como potência em poder ser sempre outra coisa, que não, uma simples representação fixa.

Ademais, o poder ao longo das transformações históricas, veio passando de uma condição de tirania inicial, sobre o direito de vida e morte dos sujeitos, para o biopoder do Estado Moderno, com efeito disciplinador sobre os corpos (individuais dóceis à mercê das instituições de sequestro), assim como, hoje, posiciona-se sob caráter de uma regulação neoliberal biopolítica e produz efeitos sobre as populações, produzindo práticas de subjetivação e promoção ampliada de políticas públicas.

Nesse deslocamento e sob uma abordagem discursiva, não haveria como fugir das relações de poder e seus efeitos, assim como, não seria possível um lugar privilegiado de pura resistência - isenta de relações de poder. Tratando-se assim, em romper/desconstruir com/a noção clássica de poder maquiavélico e pensar em sua condição de confluência e relação, em específico, nas tramas de saber/poder e poder/resistência. Outrossim, não haveria polos antagônicos de eliminação e pura negatividade, pois ambos, só existem em sua ambivalência produtiva.

Além do mais, não se trata de representar o poder como uma dominação essencial - dominantes *versus* dominados, pois suas relações fazem emergir múltiplas “[...] resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solidárias, planejadas, arrastadas, violentas” (FOUCAULT, 1988, p. 106), importando assim, analisar as relações de poder em seu potencial estratégico e não como mera “oposição à dominação essencial, um reverso inteiramente passivo, fadado à infinita derrota” (Ibid.).

Como abordagem discursiva da tese, se propôs a produção da caixa de ferramentas a partir de alguns estudos sob inspiração foucaultiana, em específico, às noções de sujeito, poder e discurso. Em sua operação analítica se estabelecera relação com a noção de modos de endereçamento do campo cinematográfico, sendo para a especialista, Ellsworth (2001), um artefato

cultural com potencial específico na produção de modos de endereçamento, imaginação e experiências de existência no/sobre/com o mundo; criando possibilidades de consumo, apropriações, usos, e até mesmo, negações de certas posição de sujeito, destinadas aos espectadores. De tal maneira, o endereçamento (re) inventa modos de vida, estilos de consumo, significações heroicas, entre tantas outras formas de posicionar os sujeitos no contexto social, fabricando o consumidor midiático.

Igualmente, a autora, ao deslocar a noção de modos de endereçamento para o campo educacional, propõe relações midiáticas, em especial, com o currículo, pois as políticas educacionais curriculares e seus efeitos nas práticas de ensino/aprendizagem, por exemplo, são formas demasiadamente poderosas de vincular posições de sujeito, imagens de quem é o estudante, o professor, o gestor, o papel das instituições educativas, a valoração do conhecimento, entre tantas formas de regulação educacional e possibilidades de vir a ser.

Além disso, os modos de endereçamento como artefato operativo nos possibilita rastrear múltiplas indagações, como: quem o cinema pensa ser o espectador? Qual o poder de captura na disputa pelas subjetividades? Como os espectadores recebem, se identificam, se apropriam, ou não, com os endereçamentos vinculados no cinema? E ainda, pensar sobre mudança social enquanto agência possível, por meio de modos de endereçamento naquilo que, no campo cinematográfico, vem sendo denominado de movimento contra cinema hollywoodiano<sup>7</sup>. Possível? Um campo em aberto... em constante interlocução com tantas formas de vir a ser/existir.

---

<sup>7</sup> “[...] os filmes tradicionais de Hollywood não pecam apenas por omissão. Eles também pecam por repetidamente darem entender, por meio da exclusão ou do ridículo ou da punição inscrita na narrativa, que ser uma garota (ou ser negro/a, ou gay, ou gordo/a, ou falante de espanhol, ou ser garota e uma ou outra dessas identidades) não é coisa certa. Ou ser um tipo particular de garota ou garoto ou latino/a ou gordo/a pode ser certo, mas ser outro tipo não (...) experimentações com vários tipos de “contra-cinema” de algumas cineastas feministas, por exemplo, têm tentado voltar as convenções de Hollywood contra si próprias. Elas tentam chamar a atenção, rejeitando-os, para os prazeres de se ver filmes que dependem da objetificação dos corpos das mulheres e da repressão de sua agência (...) alguns filmes produzidos em nome do contra-cinema e do reforçamento de poder [*empowerment*] de seus espectadores são fáceis de ler ou alienadores por causa da forma como eles negam e denegam os prazeres do ato de ver filmes na sua forma mais convencional. Pior ainda, alguns dos públicos a quem eles pretendem se dirigir não querem necessariamente renunciar a seus culposos prazeres. O prazer e a fantasia podem ser políticos, mas isso não é tudo o que eles são” (ELLSWORTH, 2001, 26, 27, 29).

Quão intensamente, naquilo que opera na e para esta tese, os modos de endereçamento liberam para pensar a educação, em específico, o processo de profissionalização docente, sob algumas indagações: quem os discursos midiáticos e as políticas pensam ser os docentes, os acadêmicos dos cursos de licenciatura plena, os egressos do ensino médio que (não) ingressam em cursos de licenciatura? Pois, cotidianamente, circulam em variados artefatos midiáticos e nas políticas educacionais, representações muito específicas sobre o que é ser, ou não, profissional da educação no Brasil, nos cabendo deslocar suas apreensões representativas para algumas emergências de sentido: como nós, em posição de sujeito envolvidos de alguma forma com educação, assumimos, consumimos e reproduzimos certas identidades e imaginários sobre nós mesmos e, do mesmo modo, negamos tantas outras?

Tais representações não emergem no/do vazio, mas são produzidas e negociadas entremeio aos papéis que significam ser/estar docente, como efeito sob as mais variadas concepções: vocacionada, redentora, precarizada, transcendental, maternal, desinteressada, adoecida, moralista, ultrapassada, empobrecida, vagabunda, revolucionária e etc... Dessa forma, a noção de modos de endereçamento apresenta potencialidade analítica para a tese, como forma de subsidiar variadas capturas de reverberações, aparições e efeitos de sentido sobre os fragmentos enunciativos midiática do *AD* e o Pibid, assim como, em outras enunciações que são produzidas, circuladas e consumidas por meio das políticas educacionais. Outrossim, engendrou-se como objetivo de tese, analisar sob inspiração foucaultiana, como o engajamento estratégico entre *Apagão Docente* e Pibid produz modos de endereçamento às posições de sujeito pibidiano e aos usos que estas fazem à profissionalização. Em consonância ao mesmo, foram traçadas algumas objetividades específicas:

- a) identificar e analisar os fragmentos de enunciações em circulação midiática, que sustentam o(s) discurso(s) de *Apagão Docente* no país;
- b) analisar discursivamente a relação de engajamento estratégico entre o *apagão docente* e o Pibid;
- c) capturar modos de endereçamento às posições de sujeito pibidiano;

d) analisar os usos destas posições à profissionalização.

Traçada a apresentação inicial da tese, realiza-se outro movimento produtivamente potente<sup>8</sup>: apresentar a justificativa de tese; a fabricação do objeto investigativo no campo educacional; as provisórias posições de sujeito docente/pesquisador; a articulação das perspectivas e práticas teórico metodológicas; o afeto com o campo investigativo; e claro, a pulsão para o inédito em educação.

### 1.1.1 Justificativa, afeto com o campo e pulsão para o inédito

Criada a oportunidade em função do teor do escrito, lanço-me aos entremeios de posições de sujeito, crendo, considerando os percalços do meu “eu” – dizer, transitar entremeio as tramas discursivas em educação. Nesse sentido, especificando o campo de estudos e interesses ao problematizar e discorrer pós/criticamente com/sobre as coisas, os atos de acontecimentos e o mundo. Em um primeiro momento, estive inclinado às relações entre trabalho e educação e, recentemente, desloco-me à profusão entre cultura e currículo, em decorrência de ampliações teórico/conceituais realizadas na fase de doutoramento.

Quanto a minha trajetória acadêmica, no ano de 2005, ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e, diga-se de passagem, tal ingresso não se constituiu como uma escolha orientada vocacionalmente, tampouco, por opção. Ao passo que ingressei no ensino superior, realizei um investimento: *[A] oportunidade de ingresso no ensino superior*. Caminho, raro e incerto à caricatura localizada à esquerda do pensamento: *Jovem - filho da classe trabalhadora*. Destarte, nos descaminhos da esteira produtiva, se constituía uma potente conquista, considerando a inexistência de diplomados em nível superior na família. A progressão ufanista de escolarização, por si só, garantia-se.

---

<sup>8</sup> Essa subseção pode ser compreendida como uma espécie de *caderno de estudos*, assim como, um processo singular em posição de sujeito – alguém que escreve e permitir-se fazer-se autor, considerando sempre, a precariedade dos entre lugares discursivos da autoria.

Ao ingressar no respectivo Curso, especialmente em meio aos componentes curriculares de Fundamentos Gerais: Filosofia da Educação, Antropologia e Sociologia da Educação; percebi entremeio aos movimentos discursivos do inequívoco que pensar em/na/sobre educação, constituía-se em um processo de-formativo em constante disputa. Do mesmo modo, desde os primeiros semestres de graduação começara a almejar um projeto acadêmico para além da graduação e, se possível, não trabalhar no magistério da educação básica. Tal posicionamento dar-se-ia, não somente pelos poucos atrativos profissionais da carreira, em termos de condições de trabalho e desprestígio profissional, mas também, por não me identificar com a cultura redentora a qual a profissão docente (ainda) ocupa no imaginário social contemporâneo.

Destarte, após a formatura (2008), em curvas de fuga da docência, trabalhei como Educador Social<sup>9</sup>. No entanto, a *doação quase sacerdotal*, exigida no âmbito da assistência social, também não me cativou profissionalmente, pois, a meu ver, se assemelhava com a identidade docente propagada nas escolas. Assim, em meio ao caos e a frustração profissional inicial, investi na docência em pesquisa, ingressando no Mestrado em Educação (2013)<sup>10</sup>. Nessa trajetória, passei a reconhecer o potencial da profissionalização na pós-graduação, em especial, sob aspectos que compõe a docência em pesquisa, pois negá-la, seria como uma espécie de *apagão acadêmico* da minha posição de sujeito na contingência do presente. Assim, mesmo que de forma breve, relato a pesquisa que desenvolvi no âmbito do

---

<sup>9</sup> De modo geral, o Educador Social trabalha, tanto na prevenção e seguridade social de usuários de serviços públicos de assistência social, seja em situação de vulnerabilidade (crianças e adolescentes, adultos) nos Centros de Referência em Assistência Social - CRAS, assim como, em Centros de Referência Especializada em Assistência Social – CREAS, quando determinados casos, atingem graus de complexidade maiores, como o rompimento de vínculos: familiar e/ou social; Exemplos: abuso sexual, trabalho infantil, menor em conflito com a lei. Maiores informações encontram-se na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993) e no Sistema Único de Assistência Social – SUAS (2005). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm) (Acesso em 28/01/2017).

<sup>10</sup> Dissertação intitulada: “Entre o trabalho e as condições à empregabilidade: interlocuções com estudante universitário após estágio em curso técnico”. Ano de Obtenção: 2013. Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Liliana Soares Ferreira. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista do (a): Instituto de Economia Aplicada, IPEA, Brasil. Palavras-chave: Educação, Trabalho e Emprego. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/ppge/index.php/dissertacoes> (Acesso em 11/11/2016).

mestrado, operando movimentos que foram me constituindo como docente pesquisador e, hoje, compõe minhas escolhas e impulsionam o afeto (mento) com o objeto de pesquisa, aqui investigado.

Na pesquisa de mestrado, investi na interlocução com estudantes universitários oriundos do ensino médio integrado (ensino propedêutico e curso técnico) de um Instituto Federal da Região Central do Estado do Rio Grande do Sul (RS) que, após o estágio curricular final ingressaram no ensino superior. Para o empreendimento, operei com artefatos analítico-propositivos de inspiração marxista<sup>11</sup>, como o materialismo histórico dialético e a técnica de Análise de Conteúdo – AC de Bardin (2011). Como pressuposto categorial, defendeu-se que o estágio constituía-se como práxis pedagógica na projeção da escolarização universitária, acontecimento, que, dialeticamente, fora inferido nos discursos dos interlocutores, pois a maioria (quanti-qualitativamente) apontou a centralidade do sentido do trabalho durante o estágio curricular, como incisivo na escolha dos respectivos cursos no ensino superior.

No entanto, após a conclusão da escrita dissertativa, percebi a necessidade de outros tratamentos analíticos, a meu ver, profícuos em toda e qualquer pesquisa. Afinal, os sujeitos que ingressavam imediatamente no ensino superior, optavam em não trabalhar, uma espécie de fuga do trabalho, deslocando o foco e demanda do curso técnico que haviam concluído, assim como, desestabilizavam os pressupostos conceituais os quais havia optado operar. Com tais problematizações, ao ingressar no doutorado em educação (2013), aos poucos fui percebendo certo nível de identificação com aqueles jovens estudantes, pois o Estado também havia investido na minha escolarização e, do mesmo modo, não fui trabalhar no magistério da educação básica, *permaneci em fuga, em deslocamento, em profusão de sentidos... outros.*

Entre essas interlocuções investigativas, comecei a investir na captura e funcionamento discursivo do fenômeno designado: *apagão docente no contexto do magistério da educação básica brasileira*. Doravante, atento às políticas de formação de professores, aos discursos pedagógicos, às reformas

---

<sup>11</sup> A saber, e para simplificar algumas distinções teóricas: a) inspirações em estudos com base marxiana (debruça-se em Marx e todo o seu legado); b) marxista (a partir de Marx e seus reescritores); e, c) neomarxistas (marxistas não ortodoxos abertos às problematizações contemporâneas, pós-marxistas).

e políticas curriculares, à organização do trabalho docente, de algum modo, notava algumas relações discursivas potentes e, que, encorajavam-me a continuar pesquisando. Igualmente, no contexto da profissionalização docente, os currículos oficiais dos Cursos de Licenciaturas (em nível superior, cursos de graduação plena) orientados pelas suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica<sup>12</sup>, vieram sofrendo reestruturações sob endereçamentos das políticas educacionais neoliberais, como “prescrições e assunções normativas do economicismo e o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir” (LINGARD; LADWIG; LUKE, 1998, p. 84).

Em meio às necessidades de gerir a cultura escolar, culminado sob o endereçamento pragmático<sup>13</sup>, um discurso muito específico, vem operando: a *urgência de mais práticas e menos teorias*. Acontecimento este, veio criando certo grau de consenso e rechaço, inclusive na academia, em relação às bases mais amplas de formação intelectual e profissional do magistério. Em recente estudo sobre as reformas das políticas curriculares para formação de professores em cursos de licenciaturas, Garcia, Fonseca e Leite (2013), salientam:

O termo prática no imaginário pedagógico e educacional remete a uma perspectiva filosófica pragmatista, marca da pedagogia moderna e da modernidade pedagógica no Brasil, na primeira metade do século XX. A normalização dos professores e da ação docente no interior de registros que privilegiam os saberes da prática e que tratam o ensino como um problema de “saber-fazer” ou de “saber fazendo” as escolhas instrucionais adequadas tem sua genealogia na história da constituição do magistério, ainda ao longo do século XIX e início do século XX, como um trabalho de autodidatas talentosos e artesãos que faziam de sua atuação no ensino uma obra de arte e de vida (2013, 259).

Na perspectiva reformista, recentemente aprovou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais

---

<sup>12</sup> Parecer CNE/CP 9/2001, de 08.05.2001; Resolução CNE/CP 1/2002, de 18.02.2002 e Resolução CNE/CP2/2002, de 19.02.2002, Parecer CNE CP/21, de 06/08/2001 – Não homologado, Parecer CNE/CP 28/2001, de 02.10.2001.

<sup>13</sup> Ver as pesquisas de Maria Manuela Alves Garcia (2014, 2013, 2011, 2010). Na oportunidade, a mesma apresenta estudos e pesquisas sobre a temática das reformas dos cursos de licenciaturas e seus efeitos sobre a formação, o trabalho e a profissionalização docente.

do Magistério da Educação Básica (PARECER CNE/CP Nº: 2/2015)<sup>14</sup> que, entre múltiplas rearticulações da profissionalização docente e as políticas/programas que, já são desenvolvidos nos espaços escolares<sup>15</sup>, visam aumentar a carga horária prática dos cursos de licenciaturas em todo país, reforçando a ideia de aplicação pedagógica à docência na educação básica brasileira. Assim como, também foi aprovada pela Comissão de Educação, a Residência Docente<sup>16</sup> (1.600 horas) para educação básica (data de: 05/04/2016), em tramitação na Câmara dos Deputados.

Outrossim, cabe destacar que procurou-se não estabelecer uma discussão binária entre teoria e prática, assim como, imprimir juízos de valorações entre ambas. O que se considera-se aqui, ser potente em termos de desnaturalização e deslocamento à clássica significação de/sobre teoria, para além do confinamento da representação, como desveladora da realidade. Nesse sentido, Silva (2011) destaca ser “[...] impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus “efeitos de realidade” (p. 11). Para o autor, a teoria implica em sua produção, endereça modos específicos ao descrever o objeto, pois, “[...] a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (Ibid.).

Do mesmo modo, faz-se mister colocar em suspensão o sentido salvacionista da terminologia prática que, para Mendonça e Rodrigues (2008), sob inspiração Laclauniana<sup>17</sup>, “o discurso é prática, daí a ideia de prática

---

14

Disponível

em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192) (Site acessado em 21/04/2016).

<sup>15</sup> “Dentre os programas voltados à formação, destacam-se, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena”. (PARECER CNE/CP Nº: 2/2015, p. 06)

<sup>16</sup> Maiores informações na Agência Senado. Disponível em: [http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/04/05/comissao-aprova-residencia-docente-de-1.600-horas-para-educacao-basica?utm\\_medium=share-button&utm\\_source=facebook](http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/04/05/comissao-aprova-residencia-docente-de-1.600-horas-para-educacao-basica?utm_medium=share-button&utm_source=facebook) (Site acessado em 21/04/2016).

<sup>17</sup> Mesmo a tese operando sob uma perspectiva de inspiração Foucautiana, em especial, sob as aspectos de uma análise discursiva (salvas algumas diferenças conceituais entre ambos - como a problemática do não discursivo em Foucault), procurei não fechar a interlocução aos autores que pensam as problematizações do discurso, sujeito e poder em fluxos de

discursiva, uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas” (p. 27). À vista disso, na iminência de conceituações/abordagens fronteiriças no desenvolvimento das pesquisas, especialmente, as inscritas no campo das ciências humanas e sociais, fabricam-se múltiplas possibilidades para pensar, produzir e potencializar articulações e ampliações como forma de “oxigenar” o pensamento.

A exemplo disso, a noção pós-estruturalista adotada na teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau, não trata de pensar “[...] “além” ou “após” a estrutura. Com a adição do “pós”, não é a estrutura em si que é posta em xeque, mas a forma essencialista como a mesma tinha sido até então tratada<sup>18</sup>” (MENDONÇA; RODRIGUES, p. 39, 2014). Assim como, o que se pode colocar em suspensão, é a questão central do estruturalismo, proposta pelo antropólogo e filósofo Lévi-Strauss (1908-2009) que, por sua vez, ambicionava “descobrir formas invariantes, sincronizadas e transitórias que governavam estruturas (essências, portanto)” (idem).

Deste modo, o engendramento do terreno investigativo foi se constituindo, entre movimentos não lineares, mas em constantes negociações, seja entremeio a aportes teóricos, muitas vezes, credenciados em campos de saberes distintos, assim como, entre posições de sujeito que foram produzindo uma trajetória acadêmica e, que aqui, desafiam a pensar e produzir uma tese em educação.

## 1.2 MOVIMENTOS, RASCUNHOS E RABISCOS: OS TRAÇOS DA TESE

Sob fluxos de pensamento que operam o discurso enquanto produção, criação e profusão de problematizações, este capítulo, empreende alguns

---

aproximação. Assim, Laclau é posicionado para abrir as primeiras orientações da tese, sem prejuízos e incoerência teórica/metodológica.

<sup>18</sup> A continuidade e a ruptura do estruturalismo para o pós-estruturalismo são bem percebidas de Laclau: [O] grande avanço do estruturalismo foi o reconhecimento do caráter relacional de toda identidade social; seu limite foi a transformação destas num sistema, num objeto identificável e inteligível (ou seja, uma essência). Mas se mantivermos o caráter relacional de toda identidade e se, ao mesmo tempo, renunciarmos à *fixação* destas identidades em um sistema, neste caso, o social deve ser identificado como um jogo infinito das diferenças, ou seja, com o que no sentido mais estrito do tempo podemos chamar discurso [...]” (LACLAU, 1993, p. 104).

movimentos des/organizativos da escrita e como itinerários de leitura. Destarte, a tese foi pensada em cinco capítulos, como descritos na sequência:

Capítulo I - *Engendramento do terreno investigativo*; introduz o deslocamento autoral (posição de sujeito docente/discente pesquisador), capturas e funcionamento discursivo da tese: *Apagão Docente (AD)* e Pibid; estabelecendo a sua relação discursiva como pressuposto de engajamento estratégico e produtor de modos de endereçamento. Doravante, destaca-se os objetivos (geral e específicos), assim como propõe-se outro movimento: justificar o estudo, sensibilizar para o afeto estabelecido com o campo investigado e a pulsão para o inédito.

No capítulo II - *Inspiração foucaultiana e mobilização de algumas noções operativas*; enfatiza-se as práticas teórico metodológicas operadas na e para a tese, sobretudo a partir de estudos sob inspiração foucaultiana, que compõem a caixa de ferramentas: noções de discurso, sujeito e poder. E ainda, estabelece-se interlocução do dispositivo analítico de modos de endereçamento, com credencial do campo cinematográfico e a educação.

Capítulo III - *Arena social Contemporânea, Estado e neoliberalismo*; se constitui uma relação que transita e articula três aspectos: deslocamentos constitutivos da arena social; neoliberalismo e reconfiguração estatal; e, produção, circulação e consumo de políticas públicas educacionais. Destarte, tal movimento debruça-se em uma breve discussão da literatura mais ampla, tencionando-a na/pela arena discursiva.

O capítulo IV - *Visibilidades negociadas de fragmentos de enunciações que sustentam o(s) discurso(s) sobre o apagão docente*; empreende-se movimentos analíticos de capturas e relações específicas no/do funcionamento discursivo, constituindo um conjunto de fragmentos de enunciações entre meio a textos in/formais, sejam estes, do campo das políticas públicas, *blogs*, jornais, relatórios e entrevistas, os quais têm visibilidade e circulação midiática. Ademais, a analítica nesse capítulo, consiste em sustentar ou não, o(s) discurso(s) do *Apagão Docente* no Brasil, assim como seu engajamento estratégico com o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). Para tal, o funcionamento discursivo é especificado em: a) legitimidade de um regime de verdade pelo elemento estatístico; b) quando o cálculo não confere; c) da disputa pela significação sobre o *apagão docente* a sua operação; d)

entre variáveis do cálculo, deslocamentos da docência; e, e) *“queremos talentos que formem talentos”*.

No capítulo V – *Captura pibidiana, produtividades discursivas*; especifica-se como as posições de sujeito pibidiano fazem usos através de articulações discursivas, sejam estas, através de registros de relatórios e/ou estudos avaliativos sobre a política do próprio programa, visibilizando algumas emergências - (entre aspas, considerando que emergem dos próprios materiais analisados), como: *“a participação de alunos de graduação para ensinar nas escolas públicas”*, produzindo modos de endereçamento à posição de sujeito pibidiano e seus usos: *“valorização das licenciaturas e da profissão docente”*; *“atratividade para o magistério/reforço da opção pela docência”*; *“aproximação IES - escola pública”*; *“integração teoria e prática”*; *“oportunidade de adquirir experiências inovadoras e práticas na área da docência”*; *“melhoria na qualidade do ensino e benefícios para a escola pública”*; *“crescimento profissional com o contato com a realidade escolar e maior possibilidade de conhecimento da profissão docente”*; e *“melhoria na qualidade da formação/melhoria da licenciatura”*.

Por fim, diante da necessidade em encerrar o empreendimento realizado, pontuam-se algumas *considerações finais - uma posição em produtividade*; cabendo sistematizar os movimentos de análise que emergiram durante toda a tese, enquanto funcionamento discursivo, raro e singular.

## CAPÍTULO II: INSPIRAÇÃO FOUCAULTIANA E MOBILIZAÇÃO DE ALGUMAS NOÇÕES OPERATIVAS

*“[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destaca-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é descrever” (FOUCAULT, 1986, p. 56).*



### 2.1 PRÁTICAS TEÓRICO METODOLÓGICAS

A epígrafe acima posicionada nos possibilita pensar a noção de discurso enquanto “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p. 56), desmistificando a representação cindida entre realidade (externa) e língua (interna), bem como dentre as palavras e as coisas. Foucault em consonância a autores como Wittgenstein, Nietzsche e Heidegger, veio pensando a palavra, o discurso, as coisas ditas, como entrelaçadas em relações extremamente complexas, compreendendo-as como produções históricas, construções e interpretações que “jamais fogem a relações de poder. Palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação” (FISCHER, 2002b).

De tal modo, não haveria o que buscar em revelações essenciais do/sobre o real e/ou aquilo que, supostamente, estaria escondido nas profundezas da ideologia. Tampouco, perpetuar o embate: [A] verdadeira consciência em combate a falsa; cabendo assim, deslocar tal propositiva por indagações, como: por que temos a pretensão e/ou ilusão em apreender a realidade de um jeito e não de outro? O que faz alguns discursos se imporem e

se posicionarem como verdadeiros em um determinado campo de saber, com efeitos aos modos de produzir os modos de vida? Nessa perspectiva, a realidade pode ser pensada como uma produção discursiva em meio a complexos jogos de linguagens, sob efeito interrompido da singularidade histórica de seu tempo. Daí o enfoque nos estudos do discurso e não da ideologia<sup>19</sup>.

Igualmente, a compreensão que temos do/sobre/com o mundo e sua representação de realidade, é estabelecida por meio de negociações (lutas e disputas) de relações e produções históricas, não havendo assim, um mundo ideal projetado em algum horizonte (em prontidão e espera), tampouco, um realismo (fidedigno) a ser desvendado. Suas práticas e seus objetos são da ordem da raridade, como vazios a sua volta “(...) as figuras futuras do caleidoscópio não são nem mais verdadeiras nem mais falsas do que as precedentes” (VEYNE, 1982, p. 176-177).

O autor ainda destaca o fato de sermos tradicionalmente seduzidos a pensar o mundo e a realidade sob um regime de naturalidade dada, com suas verdades intocadas, alertando que “[...] a ilusão do objeto natural (...) dissimula o caráter heterogêneo das práticas” (Ibid.). Em analogia a impossibilidade do objeto natural, Fischer (2003), enfatiza os problemas específicos de um determinado tempo histórico e sua impossibilidade de progressão idêntica (um ponto originário, desde sempre), como destaca em três breves exemplificações: “[...] o problema da aprendizagem e do ensino de matemática (...) a mulher medicalizada (...) as classes populares manipuladas pela norma do “pão e circo”, desde o tempo dos romanos até a era de Sílvio Santos ou Chacrinha” (p. 108). Desse modo, cada nova problematização está diretamente ligada com as condições de produção discursiva em um contexto específico, não havendo problemas, fenômenos e verdades dadas *desde sempre*.

Arqueologicamente, Foucault nos mostra através da noção de *a priori histórico* – na obra *A história da loucura no contexto do século XVIII (1961)*,

---

<sup>19</sup> “A noção de ideologia me parece dificilmente utilizável por três razões. A primeira é que, queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente: refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim, a ideologia está em posição secundária em relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infra-estrutura ou determinação econômica, material, etc. Por estas três razões creio que é uma noção que não deve ser utilizada sem precauções” (FOUCAULT, 1981b, p.7).

que, a noção de loucura, por exemplo, nem sempre foi concebida como uma doença clínica, mas passou a ser concebida patologicamente, por meio de discursos instituídos no campo de saberes especializados da medicina. O louco no contexto histórico da renascença, era visto como um profeta, com capacidades de estabelecer aproximação com uma suposta razão divina, um poder extraordinário em relação aos demais sujeitos em condição normativa. Já na modernidade, com o advento da ciência e o desenvolvimento dos campos de saberes das disciplinas da psicologia, psicanálise e psiquiatria, o lugar da loucura na sociedade moderna é reposicionado, passando para a clínica – espaço de confinamento disciplinar e legítimo para agir no/sobre todo e qualquer corpo diagnosticado como louco.

Doravante, as noções que fomos construindo sobre a educação, têm/teve sob a égide da escolarização institucional e postulado moderno de democratização do ensino, o exercício proeminente do poder no/sobre/com os corpos (individual e social – mais amplos). Foucault (1995), nesse sentido, é enfático: “[...] se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou mecanismos de poder, é na medida em que supomos que “alguns” exercem um poder sobre os outros” (p. 240).

Nas obras *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1975) e *A História da Sexualidade: vontade de saber* (1970), o filósofo, em empreendimento genealógico, descreve os dispositivos de poder que se entrelaçam disciplinarmente nas/às instituições modernas: prisões, hospitais e escolas; sendo, a escola, imprescindível para a instrução das populações e sua regulação por meio do desenvolvimento de técnicas de governo. Assim, os corpos escolares são posicionados e se posicionam em consonância à estratégia de agenciamento de educabilidade, com efeito de controle e “maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos (...) governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244).

Não obstante, a inscrição histórica do saber escolar forjou uma espécie de narrativa moderna de civilização, como progressão sistemática de esclarecimento e conhecimento maior, sempre à luz do reconhecimento e juízo moral das consciências críticas, científicas e emancipadas. Nessa relação, produto da filosofia ocidental, se estabelece de forma contundentemente

confluída a indissociabilidade entre saber e poder que, em toda a sua produtividade, exerce(u) no/sobre/com os corpos o aparecimento do sujeito racionalmente iluminado, moderno e idealmente projetado: [A] narrativa universal de homem (masculino) progressista (racional).

Nesse afã universalista de educação, em especial no paradigma ocidental de escolarização moderna, esse mesmo corpo, fora submetido ao engendramento de um corpo social mais amplo, muitas vezes, limitado à representação de *massa cinzenta*; um corpo cindido. Este, em sua condição cognitiva de conhecer *as verdades do mundo*, passou a ser digno de privilégio e rodeado de atenção, porém, mesmo sob a violência das forças mais determinantes do social, como a ciência moderna, a economia, escola e igreja (e, tantas outras formas de interpelação) não são/foram capazes de forma(tar) totalmente a pulsão do corpo. Em suma, não há como, pois no âmbito dos sentidos, o corpo é vitalmente potência, é múltiplo.

Do mesmo modo, não é possível meramente falar em formação no processo educativo, mas nos possibilita pensar em processos educativos em de-formação, sob noção potencialmente “[...] mais ampla de ‘desenvolvimento humano’. Talvez fosse melhor (...) falar não em formação, mas em de-formação (...) educar poderia ser isso: ‘de-formar’” (TADEU, 2004, p.44). Na esteira criativa de uma possível noção de-formativa para a tese, se persegue traçados investigativos de “não buscas” – na fuga de *pontos originários*. Nesse sentido, Fischer (2001) nos aponta uma noção de operação discursiva em que “[...] não haveriam nem conceitos nem categorias “essenciais” ou ideais – quais portos de ancoragem, lugares de repouso para o pesquisador” (p. 220), assim como o próprio Foucault, na introdução da obra *Arqueologia do Saber* (1969), nos encoraja para não termos medo de “pensar o outro no tempo do nosso próprio pensamento”.

Ponderando sobre a indissociabilidade entre saber/poder nas tramas da arena discursiva, Foucault também foi mostrando que o poder produz verdades, legitimando certos discursos como verdadeiros, sob o engendramento de regras situadas em formações discursivas específicas, dentre campos de saberes disciplinares, como discursos especializados/autorizados. Nesse embate, sob efeito de práticas discursivas,

desencadeiam-se múltiplas proliferações de novas relações de poder, em uma infundável guerra discursiva.

Para compreender a complexidade da produção foucaultiana, há que pensar a mesma, em pelo menos três grandes domínios: 1º) domínio arqueológico: relação entre ser/saber. Problematizando: como o sujeito de conhecimento se indaga? 2º) domínio genealógico: ser/poder – como um sujeito de ação sobre os outros, problematiza o surgimento de algo, ao relacionar saber e poder? e, 3º) domínio da ética: uma espécie de problematização da subjetividade, do ser/consigo - como um sujeito de ação sobre si, indaga-se: Quem somos? Como nos tornamos o que somos? e, Como podemos vir a ser diferentemente do que somos?

Destarte, Foucault na fase genealógica, salienta que a ordem do discurso é da ordem da guerra, pois há uma constante luta por significação, silenciamentos, legitimações de verdades, assim como, o poder só existe pelo fluxo da liberdade, da resistência, pois a liberdade é condição de existência para o exercício do poder. Liberdade aqui entendida como ações que podem acontecer dentro de um campo de possibilidade (FOUCAULT, 1995).

Essa guinada realizada por Foucault em seus escritos, não no sentido de rompimento, mas enquanto deslocamento e ampliações, em um primeiro momento, arrastou a “noção de ideologia dominante para essa noção de saber-poder e, agora, um segundo deslocamento da noção de poder-saber para a noção do governo pela verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 41-42). Este, constituiu-se de forma mais radical, em especial, no Curso *Do Governo dos Vivos* (1980), em que a noção de governamentalidade além da questão política, passou a tratar da problemática da ética. Para tanto, política e ética são vistas como entrelaçadas: “[...] relações de poder – governamentalidade – governo de si e dos outros – relação consigo mesmo” (RAMÍREZ, 2011, p. 77).

Nessa direção, pode-se considerar que a abordagem discursiva na oficina do pensamento foucaultiano, posiciona-se como protesto, seja no rompimento da naturalização da noção vertical de poder, dos supostos centros existentes no interior dos discursos, assim como, a existência de sujeitos humanos essenciais. Ademais, Luke (2000) salienta a questão dos sujeitos, questionando “a existência de sujeitos humanos essenciais, de agentes individuais e de realidades sociais independentes de sua condição histórica

dinâmica nos discursos sociais e culturais” (p. 97), provocando uma crítica ontológica e epistemológica, em especial, aos enfoques empíricos do campo das ciências humanas e sociais: “a) toda investigação é por definição uma forma de análise do discurso; e, b) toda pesquisa consiste na “leitura” e na “reescrita” de uma série de textos de um ponto de vista históricos e epistemológicos particular” (Ibid., p. 98). Nesse sentido “[...] o *insight* do pós-estruturalismo filosófico é, portanto, que não há verdade, prática ou fenômeno em educação que possa ser estudado fora do discurso” (Ibid., p. 98-99).

Outrossim, na esteira das contribuições de abordagens discursivas para o campo investigativo das ciências humanas e sociais, como investimento em lentes sociais mais amplas, destaca-se “[...] a visão de que o discurso opera lateralmente, atravessando sítios institucionais locais, e que os textos possuem uma função construtiva, formando e moldando as ações e identidades humanas” (HALL, 1996 p. 102).

Do mesmo modo, também é urgente e necessário desnaturalizar o imaginário que envolve o processo investigativo de pesquisa e a produção científica. Nessa empreitada, os franceses Bruno Latour e Michel Callon (2001), com enfoque em estudos sociais da ciência, evidenciaram as incompatibilidades entre as visões internas e externas do processo científico, pois se [...] a ciência possui certeza, frieza, distanciamento, objetividade, isenção e necessidade, a pesquisa parece apresentar todas as características opostas” (LATOURE, 2001, p. 33). Essa incompatibilidade dar-se-ia pela vasta abertura e incertezas que envolvem a pesquisa, assim como as variáveis que envolvem seu financiamento, os instrumentos e recursos humanos-não humanos, pois “[...] se a ciência prospera agindo como se fosse desvinculada do coletivo, a pesquisa é antes vista como uma experimentação coletiva daquilo que humanos e não humanos, juntos, podem suportar” (Ibid., p 33-34).

Em um contínuo exercício de vigilância prática e epistemológica sobre si, enquanto posição de sujeito pesquisador, Pereira (2013) destaca no campo da pesquisa, a relatividade do valor de verdade no âmbito da escrita acadêmica; apontando dois extremos: 1º) “[...] a palavra representa a prisão do pensamento. Violência contra o movimento infinito e intensivo que é o fluxo da consciência, ela fixa, demarca, regula e constrange o pensamento” (p. 01). Destacando a escrita como uma positividade limite, castradora: “nenhuma

palavra basta”, ou seja, nenhuma palavra é bastante para dizer tudo aquilo (na extensão e na intensidade) que ela pretende dizer” (Ibid.). Seria como se a representação da palavra pretendesse aprisionar o signo, ditar verdades, fixando as palavras às coisas. 2º) Em outro derradeiro, o autor suscita que a palavra simula a liberdade do pensamento que, em termos peculiares, incita a pulsão: “[...] a palavra dá vida, a palavra faz ver, a palavra cria. A palavra dá corpo ao conceito, ao pensamento, à sensação, à emoção, à invenção (...) a palavra faz existir (Ibid.).

No entanto, Pereira (2013) suscita pontos de negociações plausíveis dentre os limites de uma fusão de extremos e, oportunamente, denuncia os riscos de fixar posições, negligenciando que “[...] há um infinito conjunto de possibilidades e, justamente por isso, é impossível de ser contido em um arranjo definitivo, um postulado universal” (Ibid.).

De modo contextual, podem-se articular argumentos para essa profusão e guinada teórico/conceitual, considerando que: nas últimas décadas (de 1970 até nossos dias) se intensificaram/emergiram em escala mundial, múltiplos (re) arranjos no/do social – globalização, neoliberalismo, descentramento de identidades sociais, convergência da tecnologia, entre outras tantas emergências contemporâneas. No campo discursivo, tais profusões disseminaram-se, não como demarcação de um ponto zero (neutro) e passagem progressiva/binária - do velho para o novo; mas como emergências discursivas inscritas em dinâmicos jogos de linguagem, sobretudo, evocados em deslocamento na/da virada linguística<sup>20</sup>, como nos sugere o filósofo austríaco, naturalizado britânico, Wittgenstein (2000). Outrossim, no campo da filosofia da linguagem, o mesmo suscita que todo o problema da filosofia passa a ser uma questão de linguagem.

No entanto, a primeira fase de produção intelectual de Wittgenstein, ainda estava confinada a noção logicista (vínculo metafísico), como uma suposta isenção da subjetividade dos sentidos ao significado – uma estrutura logicamente formalizada. Já em sua segunda fase, o mesmo adota a noção de atitude prática, considerando que “[...] a linguagem funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas

---

<sup>20</sup> Ver Wittgenstein (2000) em “Linguagem é uma coleção de jogos de linguagem”.

funções práticas” (WITTGENSTEIN, 1996, p. 15). Assim, a noção de linguagem passou a ser compreendida de maneira mais complexa, como “jogos de linguagem”, entre os quais poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se ou descrever (Ibid.). Igualmente, abandona-se a ideia de apreensão total de signos, passando a opera no agrupamento de múltiplos fragmentos, em sua condição de familiaridade discursiva.

Também de modo singular, mais precisamente em 1977, Foucault no texto *Introdução à Vida não Fascista*, movido em um fluxo de transgressão, critica o contexto europeu da época (1945-1965) e seus estreitos laços doutrinários: O Desejo Freudiano e a Estrutura Marxista; sua radicalidade ataca as pretensões do panóptico de controle. Ao discorrer sobre o segundo caso dos três adversários do Anti-Édipo<sup>21</sup>, o autor denuncia os lastimáveis técnicos do desejo - os psicanalistas e os semiólogos que registravam cada signo e cada sintoma; como uma espécie de desejo em reduzir a organização múltipla do desejo à lei binária da estrutura e da falta. O autor, ainda enfatiza alguns aspectos de um “guia da vida cotidiana”, ressaltando a proliferação, a justaposição e a disjunção, como formas de questionar a lei, o limite, a castração, a falta e a lacuna, que tanto o pensamento ocidental, sustentou e sacralizou como forma de poder e acesso à realidade.

De modo geral e insurgente, Michel Foucault, contestou os modos de criação e sustentação de determinados regimes de verdade, em específico, na sociedade ocidental. E, assim, nessa postura intelectual vigilante, também não sustentou uma linha cronológica e processual em seus escritos. Porquanto, Foucault situava-se nos *não-lugares*, sendo subsidiado, em um primeiro momento, por aportes estruturalistas (mesmo não sendo possível um consenso), como Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Jacques Derrida e

---

<sup>21</sup>“Anti-Édipo é um livro escrito a quatro-mãos, Deleuze e Guattari, lançado em 1972. “Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente” (Deleuze & Guattari, Mil Platôs I). Mais um fruto de maio de 68, movimento libertário que ocorreu na França e no qual os dois autores participaram ainda sem se conhecer. Anti-Édipo é uma reação à psicanálise de Freud e Lacan (ainda muito influente na França) e se propõe a explorar novos caminhos para o inconsciente e o desejo. No lugar do modelo neurótico, Deleuze e Guattari trazem o modelo do esquizofrênico, como aquele que resiste ao Édipo e busca novas possibilidades. [...] O complexo de Édipo é uma organização social capitalista que adentra as máquinas desejantes e impede o homem de experimentar. Produzindo um homem doentio, moribundo, dócil, as estruturas sociais estão protegidas”. Disponível em: <https://arazoadequada.wordpress.com/2013/05/19/o-anti-edipo/> (Site acessado em 27/11/2014).

compartilhava as noções de formações discursivas de Michel Pêchex<sup>22</sup>, como uma *estranha paternidade*.

Nesses *não-lugares*, Foucault também foi *militante político* (não em uma representatividade partidária), sobretudo, ao lado do filósofo Jean-Paul Sartre, um dos últimos pensadores sistemáticos da filosofia existencialista. Entremeio as suas diferenças teóricas, Foucault exercia o poder de reivindicação e resistência em meio a embates nas ruas, não limitando-se ao enclausuramento acadêmico. Pode-se dizer que, o mesmo foi um dos principais intelectuais envolvido com a luta das barricadas de *Maio de 1968*, em Paris. Em postura de alteridade, Foucault militou junto aos estudantes que reivindicavam a reforma do Sistema Educacional Francês, assim como, apoiou o movimento dos trabalhadores operários. Ademais, na aglutinação de ambos movimentos, se promoveu a maior greve geral da Europa.

Figura 2: Foucault e Sartre nas barricadas de *Maio de 68*, em Paris.



Fonte: Pinterest<sup>23</sup>.

Outrossim, sua produção intelectual, singularmente conquistava destaques no campo filosófico e adeptos intelectuais, justamente, pela possibilidade de fazer verter no/sobre/com o pensamento, o ato de rebelar-se. No final da década de 1960 e na década de 1970, o mesmo passou a empreender estudos sobre os sistemas e práticas de exclusão

<sup>22</sup> “É possível asseverar que essa noção tem uma paternidade compartilhada: inicialmente a de Pêcheux em 1968 e depois a de Foucault em 1969. [...] Foucault parece obedecer a das injunções contraditórias: trabalhar sobre sistemas e, no mesmo processo, desfazer toda unidade ou trabalhar sobre as regularidades da dispersão” (SARGENTINI; BARBOSA, p. 2004, 55).

<sup>23</sup> Pinterest - O catálogo de ideias do mundo todo. Disponível em: <https://www.pinterest.com/pin/12666442672523126/> (Acesso em 05/02/2017).

produzidas/fabricadas nas esferas institucionais<sup>24</sup>, estando o poder, em relevo nessa práticas. Foucault vai salientar que o poder “[...] não possui um centro, nem está nas mãos de determinadas pessoas [...] o poder está sempre presente nas relações sociais, nas micro e macro-relações, e só pode ser analisado nesta forma relacional e situada” (FOUCAULT, 1992).

Em meio a essas e tantas outras contribuições, que a perspectiva foucaultiana nos possibilitou pensar e operar, sob efeitos estendidos de ampliações teórico/analíticas, Foucault, também nos ofereceu elementos para desconstruir o nosso estruturado e treinado olhar, que historicamente nos ensinou um “[...] longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado” (FISCHER, 2001, p. 198). Ademais, esse sistema de apreensão linguística não se mostra capaz de apreender “o real, como possibilidade de ser perscrutado, conhecido verdadeiramente” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 27), pois o mesmo sempre dependerá das lentes sociais dos sujeitos que o fazem.

Do mesmo modo, como movimento de guinada política, Laclau; Mouffe (1985) em *Hegemony and Socialist Strategy*, e diálogo possível como as lentes foucaultianas, realizam uma crítica pós-marxista, colocando em xeque o marxismo clássico e os seus fundamentos essencialistas. Na oportunidade, destacam que “[...] o marxismo ficou adstrito a uma concepção essencialista de sociedade, calcada, sobretudo, na lógica reducionista das relações sociais restritas ao antagonismo capital *versus* trabalho” (MENDONÇA; RODRIGUES, p. 26, 2008). Para tal, Laclau enfatiza que a complexidade do social dar-se-ia “[...] por infinitudes de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas distintas do antagonismo de classe” (Ibid.), não havendo categorizações dadas *a priori* em consonância de postulados universais, mas uma infinidade de possíveis identidades em disputas negociadas.

Por meio de variados endereçamentos contextuais/analíticos de *novo tipo* – leia-se, contemporâneos; nos é possibilitado pensar o aparecimento de múltiplas reconfigurações das não identidades sociais, fabricadas, no mínimo,

---

<sup>24</sup> Neste ponto, se destacam os estudos como: “Nascimento da Clínica” (1966), “Arqueologia do Saber” (1969) e o inacabado livro “História da Sexualidade”.

diferentemente de outrora. Não é mais possível, se é que algum dia foi, meramente, estar: à direita, ao centro, ou à esquerda de uma dada situação e/ou acontecimento. Diga-se de passagem, a contemporaneidade, em especial, a que vem sendo escrita nessas primeiras duas décadas do século XXI, tem se constituindo entremeio a tempos contundentemente incertos e inseguros “[...] não só as certezas e as utopias estão sendo colocadas em dúvida, mas também – e talvez principalmente – a forma como a crise é vista e entendida. Novas visões são discutidas, certas análises são questionadas (...)” (HYPOLITO; GANDIN, 2000, p. 7), assim como, os autores também trazem para o terreno movediço das emergências, que “[...] novos paradigmas surgem, outros são reafirmados, enfim, há um intenso movimento em nossos tempos”.

Ainda nesse fluxo de pensamento, cabe destacar que as grandes narrativas criadas e/ou fortalecidas na/pela modernidade (ciência, escola, igreja, partido político, entre outras representações) vem demonstrando incapacidade de propositar respostas e articular problematizações analíticas sobre os fenômenos sociais contemporâneos. *Tempos difíceis* esses, para o analista forjado no/pelo estereótipo da modernidade. Nas tramas da educação, Paraíso (2012) nos alerta que “[...] este *nosso tempo vive mudanças significativas na educação* porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades” (p. 26), assim como, ocorreram mudanças em termos das “[...] distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. (...) as pedagogias e os modos de ensinar e aprender (...) as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar” (Ibid.).

Se as tramas da complexidade do social mudaram, a educação, inevitavelmente, também mudou, não como uma relação dual de causa e efeito, mas em sua produtividade e papel diante dos novos modos de gerenciar a educabilidade humana. Nesse sentido, vem sendo massivamente divulgada, seja por meio das políticas educacionais, da mídia, pelas agências de fomento público/privado, entre outros artefatos culturais, a concepção de experimentarmos um tipo específico de razão governamental que age sobre a educação, como advento da *Sociedade da Informação e Conhecimento*. Outrossim, trata-se de uma sociedade globalmente engajada e comprometida com a governamentalidade neoliberal, engendrando estratégias de governo.

Do mesmo modo, nos indagamos: a identidade e o trabalho docente

também mudaram? Como a racionalidade da sociedade do conhecimento vem produzindo modos de endereçando? - Por meio de reformas educacionais? Mudanças nas concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem? Quais sentidos passam a posicionar as instituições escolares, como *locus* de trabalho, emprego, *bico*?

Em exercício investigativo de algumas dessas questões, Hypolito (1997), realizou uma compilação de produções sobre trabalho docente entre as décadas de 1970 e 1990, apontando que “[...] a análise do processo de trabalho docente não pode ser feita sem levar em consideração a organização do trabalho escolar” (1997. p. 15), contudo, complementa que, a segunda, apenas ganha visibilidade analítica quando implica em compreensões mais complexas ao trabalho docente. Esse movimento de fragmentação articulada nos ajuda a compreender que o trabalho docente se inscreve em campos mais amplos de análise, como da sociologia e filosofia da educação, não estando diretamente evidenciado nas impressões da organização escolar: interpessoais, didáticas, ensino/aprendizagem, metodológicas, entre outras. Mesmo que estas, estejam impregnadas nas ações dos docentes, sempre pertencerão a regimes de verdade e seus modos de endereçamento em posição espacial, temporal e histórica, específicas.

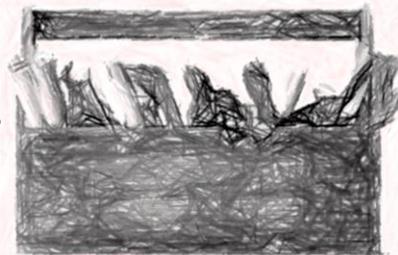
Ainda conforme Hypolito (1997), o contexto brasileiro de trabalho docente, mantém um certo grau de consenso no que se refere a sua condição de trabalhador, “[...] processo de assalarição (...) funcionarização docente em relação ao Estado, (...) desprofissionalização e perda de prestígio social” (Idem, p. 34). Neste último fragmento, a *desprofissionalização e perda de prestígio social*, vem sendo evidenciado pela literatura, desde as últimas décadas do século passado, nos fazendo pensar que a problemática do AD no país não apresenta uma grande novidade, mas posiciona algumas políticas e programas atuais, como estratégia de governo entremeio a descasos antigos.

De modo geral, essa seção procurou operar no sentido de apresentar algumas lentes sociais mais amplas, assim como, empreendeu esforço em mostrar alguns deslocamentos das tramas discursivas e suas relações com o social, como é o caso do movimento de virada linguística e a oficina do pensamento foucaultiano. Ademais, o discurso veio ganhando visibilidade operativa/analítica nas pesquisas educacionais contemporâneas e do mesmo

modo, veio tornando-se, “um impulsor da nossa “verdade de potência”, que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover (...) pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação” (PARAÍSO, 2012, p. 28). Também, cabe salientar que “é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teóricas-analíticas-descritivas que escolhemos para operar (Ibid.). Assim, a próxima subseção apresenta as ferramentas operacionais específicas, as quais a tese opera na/para/com a análise.

### 2.1.1 Caixa de ferramentas: sujeito, poder e discurso

*“Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja História da loucura seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor!” (FOUCAULT, 2006, p.52). (Imagem original<sup>25</sup>)*



As teorizações sobre a noção de discurso disputam significações distintas e complementares no campo das ciências humanas e sociais, com efeito de uma vasta produção sobre análise(s) de discurso. Esta, por sua vez, apresenta possibilidades de trânsito teórico/analítico, desde saberes legitimados mais especializados, como o caso da própria linguística, como outros campos de saberes (diversos e amplos), a filosofia da linguagem, por exemplo. Destarte, a teorização sobre discurso em Foucault, esteve de alguma forma situada a partir da cena enunciativa da tradição francesa, mesmo quando o filósofo trabalhou para seu deslocamento e desconstrução conceitual e analítica.

<sup>25</sup> Banco de Imagens Royalty Free. Disponível em: [http://br.123rf.com/photo\\_40592031\\_caixa-de-ferramentas-de-madeira-com-ferramentas-antigas.html](http://br.123rf.com/photo_40592031_caixa-de-ferramentas-de-madeira-com-ferramentas-antigas.html) (Acesso em 11/02/2017).

Em termos contextuais, a tradição francesa de estudos do discurso foi inaugurada por Ferdinand Saussure (1916)<sup>26</sup>, sendo inicialmente constituída de maneira dicotômica: fala (subjéitiva) x língua (objetiva); assim como, a linguagem apresentou um caráter de representação social, priorizando a língua em sua operação objetiva em detrimento da fala. Na definição saussureana “cada falante retinha uma parte desse código, que não existia perfeito em nenhum indivíduo” (SAUSSURE, 2006, p. 15) definindo a língua como um sistema. Após décadas, tenta-se superar a dicotomia fala/língua através da Linguística da Enunção<sup>27</sup> de Benveniste (1974), contudo, tal advento não consegue romper com a noção de discurso até então concebida por Saussure.

Em movimento de ampliação teórico/analítica, Pêcheux (1966) “ao constatar a não transparência da linguagem (...) irá conceber que o discurso ultrapassa a noção dicotômica de *langue* e *parole* (...) considerando o discurso como uma instância integralmente histórica e social” (BRITTES, 2015, p. 25) inaugurando assim, a Análise de Discurso<sup>28</sup>. Ademais, a análise de discurso como escola discursiva fundada por Pêcheux, baseou-se em três campos disciplinares: Linguística (Saussure), Marxismo (Marx) e Psicanálise (Lacan); um avanço significativo para o campo, mas em contrapartida, confinou o sujeito na problemática da falta e do assujeitamento.

Tal confinamento atribuiu-se, em especial, pela definição de assujeitamento defendido por Althusser (1985) em *Aparelhos Ideológicos de Estado – AIE*: a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos, de tal modo que “[...] só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos. Entenda-se: só existe

---

<sup>26</sup> “O estruturalismo, como se sabe, foi profundamente influenciado pelos notórios estudos de Saussure que resultaram nos três cursos de Linguística Geral por ele pronunciados entre 1906 e 1911, na Universidade de Genebra, e sistematizados no “Curso de Linguística Geral”, originalmente lançado em 1916, postumamente a sua morte ocorrida em 1913. As teses saussurianas tiveram um profundo impacto primeiramente na linguística e particularmente na antropologia estrutural de Lévi-Strauss” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 33).

<sup>27</sup> [...] A linguística da Enunção teve, pois, o grande mérito de tirar a linguagem da clausura do sistema. A enunção fica, porém, na perspectiva de Benveniste (1974), circunscrita ao espaço do subjéitivo e do individual, já que, para ele, a enunção é o ato individual de colocar a língua em funcionamento, ou de transformá-la em discurso, que nesse sentido, acaba sendo concebido como um “produto subjéitivo e individual”, ficando muito próximo do conceito de fala de Saussure (CARDOSO, 2005, p. 22).

<sup>28</sup> “A AD não trata da língua, não trata da gramática, embora todas as coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem, com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2005, p. 15).

ideologia para sujeitos concretos, e esta destinação da ideologia só é possível pelo sujeito: entenda-se, *pela categoria de sujeito e pelo seu funcionamento*” (1995, p. 93). Essa noção de sujeito veio sendo determinada sob base de concepções marxianas, dentre duas estruturas essenciais: infraestrutura e superestrutura; “[...] Marx, concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos «níveis» ou «instâncias», articulados por uma determinação específica: a *infraestrutura* ou base económica” (Ibid.). Esta, produzia-se com uma força propulsora de unidade nos modos de produção, sendo que caberia à superestrutura “[...] comportar em si mesma dois «níveis» ou «instâncias»: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política, etc.)” (Ibid.).

Nessa perspectiva, o sujeito é interpelado e assujeitado pela ideologia, não havendo escapatória e movimentos de deslocamento a sua posição de sujeito dentro dos modos de produção capitalista. Silva (2001), em uma crítica aos AIE, destaca que, “o sujeito era um produto da ideologia, mas só podia, de alguma forma, vislumbrar a emergência de um outro sujeito, uma vez removidos os obstáculos, sobretudo a estrutura capitalista” (p. 120). Outrossim, o problema consiste nessa propositiva, fundamentada nas promessas modernas de emancipação humana e democratização social, como tipos específicos de planificações de uma condição social - *outra*, que não a nossa, um ideal utópico. Afinal, como possibilitar a criação de linhas de disrupção em meio a determinações estruturais?

Como alternativa às fundamentações clássicas da filosofia e da linguagem, Derrida, em posição de insurgência, desenvolveu a noção de desconstrução da estrutura dos centros, em específico, em sua funcionalidade de centramento originário<sup>29</sup>, relação demasiadamente cara aos postulados metafísicos ocidentais. Esse movimento em descentramento obteve relevo, em especial, nas obras *A escritura e diferença* (1967) e *Gramatologia* (1973), produzidas pelo filósofo, em investida sob artefatos analíticos mais sofisticados.

---

<sup>29</sup> “Nesse sentido, em “a estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas” Derrida (2002) critica a ideia de centro como “fundamento”, como “origem fixa” e “permanente” de uma estrutura. É fundamental, no entanto, ressaltar que tal crítica não é dirigida propriamente contra a existência de um centro em si. O problema para Derrida está na ideia da “função” atribuída ao centro, no sentido de esse cumprir o papel, segundo a lógica estruturalista, de ser o fundamento estrutural transcendente” (MENDONÇA, RODRIGUES, 2014, p. 40).

Do mesmo modo, "a desconstrução tem sido variadamente apresentada como uma posição filosófica, uma estratégia política ou intelectual e um modo de leitura" (CULLER, 1997, p.99).

Derrida, também potencializou compreender a filosofia, enquanto gênero literário particular, mostrando a sua capacidade em verter dos textos filosóficos, "[...] espaço também das suas encenações e numa sintaxe que não seja apenas a articulação dos seus significados, das suas referências ao ser ou à verdade, mas a ordenação de seus processos e de tudo o que aí se investiu" (DERRIDA, 1991, p.334). Destarte, em empreitada de desconstrução dos efeitos normativos do poder, o autor problematizou o centro, não como um problema em si, mas em sua dominação sobre as margens, a estruturalidade centrada da estrutura, e que igualmente, carecia de uma perspectiva de análise de uma "estrutura que escapa à estruturalidade" (Derrida, 1995, p. 231), pois "o conceito de estrutura centrada - embora represente a própria coerência, a condição da episteme como filosofia ou como ciência - é contraditoriamente coerente" (DERRIDA, 2002, p.230).

Para tanto, "[...] a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso - com a condição de nos entendermos sobre essa palavra" (Ibid.), assim como, em um "[...] sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças" (Ibid.). Em consonância ao contexto de desestabilização da noção de centro e a linguagem em posição de relevo, há que se considerar que "[...] os limites entre as ciências sociais estão enfraquecendo, e uma maior diversidade de teoria e prática vem se desenvolvendo nas disciplinas" (Fairclough, 2001, p. 20), o que propiciou um terreno fértil para uma virada teórica singular, com efeitos de desconstrução anti-paradigmas dominantes, como divulgadas pelas "grandes narrativas": estórias sobre o progresso humano e o desenvolvimento científico que prescrevem, em vez de descrever num sentido empírico, aquilo que valerá como desenvolvimento individual ou institucional" (LYOTARD, 1984).

É nesse sentido que podemos pensar em uma abordagem pós-estruturalista, mostrando que a linguagem, passa a ser compreendida como jogos de negociação que "constroem, regulam e controlam o conhecimento, as

relações sociais e as instituições (...), pois nada existe fora ou previamente à sua manifestação na forma de discurso” (LUKE, 2000, p. 96). Do mesmo modo, a noção de sujeito se desloca para uma posição em dispersão, como problematiza Canclini (2000) em hibridismo cultural<sup>30</sup>, sendo que o mesmo já não é concebido como aquele típico sujeito da modernidade: “unitário, progressista e dotados de capacidades psicológicas à conscientização emancipadora<sup>31</sup>”. Ademais, como compreensão de sujeito só é possível a sua dispersão, como formulado no sentido foucaultiano<sup>32</sup>, não havendo a manifestação de um sujeito, mas “[...] nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade (...) ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p. 207).

Ao deslocar a noção de sujeito como ente centrado, Foucault acaba por problematizar a relação estabelecida em Freud - “o Eu em embate com o Outro” que se constitui marcado pelo inconsciente, princípio da psicanálise - o outro habitando o eu do sujeito; cabendo então, ao sujeito buscar o caminho de retorno ao suposto “sujeito uno”. Nesse sentido, Foucault enfatiza a noção de um sujeito em dispersão, não sendo esta uma manifestação da linguagem em busca de sua unidade – sua origem, mas discursivamente em posição de sujeito, assim como, “a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo<sup>33</sup>”.

Esses lugares de fala constituem a própria noção de discurso, sendo que “[...] nada há por de trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (FISCHER, 2001, 198-199). Outrossim, o discurso se produz não como uma projeção manifesta da realidade, mas ele mesmo produz a realidade em condições e regras específicas de negociação enunciativa, constituindo assim

---

<sup>30</sup> Ver Néstor Garcia Canclini (2000) em *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/002628419d6442f1908e8> (Acesso em 14/11/2014).

<sup>31</sup> “O homem “sujeito da própria história”, capaz de transformar o mundo a partir da tomada de consciência (...) tudo se passaria como se, percebendo a dominação, a força do outro, o sujeito pudesse lutar e chegar, talvez um dia, à condição paradisíaca (e originária) de sujeito uno, pleno de poder” (FISCHER, 2001, 2007).

<sup>32</sup> Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf> (Acessado em 14/11/2014).

<sup>33</sup> Ibid., p. 208.

“[...] relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos” (Ibid.), como “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 1986, p. 61-62).

Destarte, “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva<sup>34</sup>”, considerando que o discurso “existe para além da mera utilização de letras, palavras, frases, não pode ser entendido como um mero fenômeno de uma expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo” (FISCHER, 2001, p. 200). Nesse ponto de vista, o enunciado, na perspectiva foucaultiana, pode ser composto por quatro especificidades: a) a referência a algo que identificamos (o referente); b) o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar; c) o fato do enunciado não ser isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (...) ou de outros discursos; d) a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece<sup>35</sup>.

A compreensão dessas regras nos permite “situar um emaranhado de enunciados numa certa organização (...) eles pertencerem a uma certa formação discursiva”<sup>36</sup>. Esse segundo domínio, como uma regra e regulação, fomenta a compreensão de formação discursiva como: [...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular, um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 1986, p. 82).

Destarte, os atos enunciativos não são proferidos isoladamente e de forma autônoma, mas respeitam determinadas regras discursivas, com efeitos de controle do dizer e da palavra em ação. Os mesmos se inscrevem em zonas contextuais e históricas de verdades fabricadas no tempo, como ocorre

---

<sup>34</sup> Ibid., p. 135.

<sup>35</sup> Ibid., p. 202.

<sup>36</sup> Ibid., p. 202.

com os discursos especializados, pois seguem regras de campos disciplinares específicos que, por sua vez, implicam no pertencimento e/ou exclusão dos sujeitos que não dominam as regras da ordem do discurso. Nessa relação, a verdade como potencialidade de saber esta imbricada por relações de poder, não sendo possível dissociá-los.

O poder está em todas as modalidades discursivas<sup>37</sup>, sendo exercido através das práticas discursivas que significam as coisas, palavras e o mundo. Ademais, não é possível eliminar as relações de poder e nem as compreender de maneira limitada, como uma “negatividade maquiavélica” em exercício de opressão absoluta, de uns sobre os outros e/ou da estrutura (sistema, Estado, instituições, etc....) sobre os indivíduos, pois o poder não incide de forma linear e cristalizada.

Em a História da Sexualidade, Foucault desloca a noção de poder, como um exercício em potencialidade inversa, destacando o que não caracterizaria o poder: “[...] um conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra” (1988, p. 102). Doravante, o autor indica a possibilidade de compreender a complexidade do poder “como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através das lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (Ibid). E ainda complementa que, seu exercício inteligível com efeitos até mesmo periféricos, não se constituem em uma essência soberana e primeira/central, mas como “suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estado de poder, mas sempre localizados e instáveis” (Ibid, p. 103).

---

<sup>37</sup> “Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque engole tudo e sim porque provém de todos os lugares. E “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apóia em cada uma delas e, em troca, procura fixa-las. Sem dúvida, devemos ser nominalista: o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 103).

Nessa perspectiva, as relações de poder são posicionadas, não como um exercício direcionado incisivamente sobre instituições e indivíduos, mas operam como uma espécie de *cálculo*, em consonância a dispositivos de conjunto:

[...] as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas. Se, de fato, são inteligíveis, não é porque sejam efeito, em termos de causalidade, de uma outra instância que as explique, mas porque atravessadas de fora a fora por um cálculo: não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos. Mas isso não quer dizer que resulte da escolha ou da decisão de um sujeito, individualmente, não busquemos a equipe que preside sua racionalidade; nem a casta que governa, nem os grupos que controlam os aparelhos do Estado, nem aqueles que tomam as decisões econômicas mais importantes, gerem o conjunto da rede de poderes que funciona em uma sociedade (e faz funcionar); a racionalidade do poder é a das táticas muitas vezes bem explícitas no nível limitado em que se inscrevem – cinismo local do poder – que, encadeando-se entre si, invocando-se e se propagando, encontrando em outra parte apoio e condição, esboçam finalmente dispositivos de conjunto: lá, a lógica ainda é perfeitamente clara, as miras decifráveis e, contudo, acontece não haver mais ninguém para tê-las concebido e poucos para formulá-las: caráter implícito das grandes estratégias anônimas, quase mudas, que coordenam táticas loquazes, cujos “inventores” ou responsáveis quase nunca são hipócritas (FOUCAULT, 1988, p. 105).

Do mesmo modo, cabe destacar que o poder implica continuamente em resistência, e vice-versa, como uma relação ambivalente de existência, e aqui, não se está enfatizando a noção de resistência como um engajamento imponente, mas suscita que “os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva” (FOUCAULT, 1988, p. 108), mas, nunca de forma restrita às rupturas revolucionárias, pois estas não “introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando” (Ibid). Afinal, as redes de poder atravessam instituições, políticas, grupos e indivíduos, sem encontrar em nenhum destes, um ponto central de concentração de poder e muito menos a sua unidade de origem.

Entremeio a complexidade das tramas discursivas e seu potencial rearticulatório de descentramento, em especial, sobre/com/nas as noções de discurso, sujeito e poder, as abordagens em refinamento analítico, de modo

geral, ganharam visibilidade no campo das pesquisas e estudos das ciências humanas e sociais, com efeitos na especificidade da educação. Além disso, essas mudanças engajam-se na readequação das lentes sociais, não só pela capacidade de alcance da visão, mas sobretudo, para enxergar melhor as coisas muito concretas, aquelas que estão posicionadas no relevo do discurso. Isso implicou em empreender a compreensão das regras que governam os discursos, perceber os limites dos campos de saberes disciplinares e identificar as enunciações que podem ser ditos e, do mesmo modo, não ditos na racionalidade dos discursos que produzem os regimes de verdade.

No campo educacional, em especial, na análise dos discursos das políticas, também se faz salutar esses movimentos de fugas, abalos, recriações... dentre novos elementos, campos e objetos de análise. Seu potencial não está no retorno original às supostas causas perdidas, mas em sua força de pulsão e deslocamento dos lugares de poder e saber, dos modos possíveis de existir, dos pontos de partida/chegada, das significações e sentidos que fabricam as representações que temos e conservamos da própria realidade.

Desse modo, naquilo que opera na/para/com a tese, em consonância aos entremeios de sua credencial, como supracitado durante todo capítulo, se optou pelos estudos de análise do discurso sob *inspiração foucaultiana*, operando as noções de poder, sujeito e discurso. Outrossim, no próximo sub item, é especificado a operação da análise em si: os modos de endereçamento; mostrando o seu potencial investigativo para pesquisas em educação e sua articulação com estudos sob abordagens discursivas, a saber, todo endereçamento pressupõe a existência de relações entre posições de sujeitos, o exercício do poder e fluxos de negociações discursivas.

### **2.1.2 Modos de endereçamento: um evento em operação**

*“[...] O modo de endereçamento não é um conceito neutro na análise cinematográfica. Trata-se de um conceito que tem origem na abordagem de estudos do cinema que está interessada em analisar como o processo de fazer filme e o processo de ver filme se tornam envolvidos na dinâmica social mais ampla e em relações de poder” (ELLSWORTH, 2001, p.25).*

Dessas coisas do cinema, coisa da educação - quando pensamos os *modos de endereçamento* como uma simples expressão, de modo geral, somos seduzidos a acionar a sua significação linguística em uma relação dual de causa – efeito e, raro ponderamos, como uma noção conceitual em operação discursiva. Ainda sob efeito da sedução semântica, os modos de endereçamento se apresentam como uma poderosa arma, estruturalmente intencionada, quase maquiavélica, com poderes de controle muito eficientes, agindo sobre a regulação de corpos sociais/individuais, a psique humana e modos de ser.

Destarte, nosso pensamento não estaria equivocado, se não estivesse confinado ao que fora produzido e defendido no campo cinematográfico na década de 1970. Esses *assombramentos*, como problematizado por Mayne (1993), tratam especificamente sobre o estilo que os estudiosos do campo cinematográfico, acostumavam abordar enquanto pensamento crítico aos modos de fazer ver um filme. Um caráter revolucionário e sob a luz das consciências emancipadoras:

“[...] têm sido questões assombradas por desejos de realizar “a possibilidade do ato de ver filmes como uma potencial atividade de vanguarda”, com vistas a pautas políticas progressistas (p. 172). [...] Esses desejos são orientados por uma política totalizante: ‘suas interpretações de um determinado filme *ou* são de resistência e portanto revolucionárias *ou* são de cumplicidade e portanto reacionárias. Os estudos do cinema estão agora às voltas com os significados da posição pós-moderna de que uma política totalizante – mesmo que a intenção seja progressista – não é realizável e, talvez, em última instância, não seja desejável” (p. 40).

Nessa perspectiva, a noção de modos de endereçamento, produzida, desenvolvida e utilizada no/pelo campo cinematográfico, também foi gradualmente passando por transformações ao longo das últimas décadas, em particular, como parte constitutiva da virada linguística e os demais campos de saberes que impulsionaram outras formas de pensar e operar discursivamente. Trata-se de problematizar os modos de endereçamento em consonância à produção de conhecimentos na contemporaneidade e suas relações discursivas com a diversidade de saberes, ciências, protagonismos, novas/outras relações sociais, econômicas, culturais, etc.

Outrossim, o modo de endereçamento “está interessado em analisar como o processo de fazer filme e o processo de ver filme se tornam envolvidos na dinâmica social mais ampla e em relações de poder” (ELLSWORTH, 2001, p.25). A sua noção emergiu, como forma específica utilizada no/pelo cinema, para abordar questões pontuais e que careciam de problematizações:

“[...] algumas das grandes questões que atravessam os estudos de cinema, a crítica de arte e de literatura, a sociologia, a antropologia, a história e a educação. Essas questões têm a ver com a relação entre o “social” e o “individual”. Questões como: “qual é a relação entre o texto do filme e a experiência do espectador, a estrutura de um romance e a interpelação feita pelo leitor, uma pintura e a emoção da pessoa que a contempla, uma prática social e a identidade cultural, um determinado currículo e sua aprendizagem? (Idem, p. 12).

O potencial dos modos de endereçamento está justamente na possibilidade de pensar a produção cinematográfica para além de suas funções fim, mas como emergem e criam efeitos na/pela/para arena social. Outrossim, “[...] se você compreender qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar o influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador (...)” (Ibid., p. 12).

Nesse jogo de negociações de sentido, o modo de endereçar um filme possibilita, tanto operar a partir de quem o filme pensa ser o espectador, como se deseja fazer ser o espectador, e ainda, como o próprio espectador usará o endereçamento a ele endereçado. Especificando, os modos de endereçamento “[...] se referem a algo que está *no* texto do filme e que, então, age, de alguma forma, sobre seus espectadores imaginados ou reais, ou sobre ambos” (Idem, 13). Nessa interlocução “[...] os teóricos começam a ver o modo de endereçamento menos como algo que está *em* um filme e mais como um evento que ocorre em algum lugar *entre* o social e o individual” (Ibid.). Uma espécie de entrelugares discursivos, um *evento em operação*.

Mas, afinal, quais posições de sujeito são possíveis e estão disponíveis ao espectador? Como o mesmo se percebe, se apropria e articula usos de certos endereçamentos, e não de outros, nesse processo? Para a autora, Ellsworth (2001):

“[...] o espectador ou a espectadora *nunca* é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele é ou ela é. (O espectador ou a

espectadora nunca é tampouco exatamente quem *ele* ou *ela* pensa que é (...) a maneira como vemos a experiência do modo de endereçamento de um filme depende da distância entre, de um lado, quem o filme pensa que somos e, de outro, quem nós pensamos que somos, isto é, depende do quanto o filme “erra” seu alvo (p. 20).

Compreendendo que o filme *erra o seu público*, os modos de endereçamento, enquanto maquinaria produtiva, proliferam-se em deslocamentos, linhas de fuga, tanto para a posição de sujeito do espectador, como pra si próprio, como um evento em operação. Porquanto, se desconstrói a ideia de controle total e/ou a pretensa de remodelação do endereçamento fraco (que erra) para um endereçamento forte (que tudo apreende). Para os estudiosos “[...] seja qual for a distância pela qual o modo de endereçamento de um filme “erra” o alvo (mínima ou enorme) é necessário aquilo (...) que chamam de “negociação” por parte do espectador” (Ibid., 21). E do mesmo modo, “[...] a posição que um espectador ou espectadora “assume” em relação a um filme (...) muda drasticamente, dependendo dos (conflitantes) modos de endereçamento que possam estar disponíveis” (Idem, p. 23).

Nesse processo de deslocamento<sup>38</sup> sobre a prática de endereçamento, aonde, mesmo acertando o público almejado, tão intensamente, se está errando o mesmo, os espaços da diferença se proliferam e impossibilitam a tese do controle irrestrito/integral dos sentidos e da fixação de significações em signos, pois os modos de endereçamento sempre serão apropriados, usados e proliferados de forma diferente e múltipla pelo público receptor. Afinal,

“[...] todos os modos de endereçamento “erram” seus públicos de uma forma ou de outra. Não existe nenhum ajuste exato entre endereço e resposta, o que nos faz concluir que não há como garantir a resposta a um determinado modo de endereçamento. O que eu

---

<sup>38</sup> “[...] eu gostaria de sugerir uma razão para o caráter escorradio da prática do endereçamento. Isso pode ser também uma razão para a natureza paradoxal de seu poder. Trata-se de uma razão que, penso eu, pode libertar a noção de modo de endereçamento de suas formulações dos anos setenta, com sua dependência do estruturalismo e sua concepção de posições fixas, conhecíveis, localizáveis e, portanto, endereçáveis. Considerando a emergência, nos Estudos Culturais, de teorizações sobre a possibilidade de posicionamentos sociais fluídos, múltiplos, cambiantes e estratégicos, penso ser possível dar uma formulação atual ao conceito de modo de endereçamento, ressaltando o jogo e o poder da diferença que estão aí implicados” (ELLSWORTH, 2001, p. 46).

gostaria de argumentar agora é, portanto, que o fato de não existir um ajuste exato entre endereçamento e resposta torna possível ver o endereçamento de um texto como um evento poderoso, mas paradoxal, cujo poder advém precisamente da *diferença* entre endereçamento e resposta” (Idem, p. 42).

Outrossim, as posição de sujeito (não só dos espectadores) são produzidas e negociadas entremeio a diferentes identidades sociais, não sendo possível, “[...] “completar” as identidades que a sociedade exige de nós – “o bom cidadão”, “o indivíduo livre e racional”, “o acadêmico sofisticado e bem-informado”, “o bom pai ou a boa mãe”, “o homem ou a mulher ideal” ” (O’SHEA, 1993, p. 504).

Mas, afinal, que relações, contribuições e perspectivas podem, os modos de endereçamento, estabelecer e produzir com/na educação? Quiçá, operar em termos analíticos?! Dessas coisas do cinema, coisas da educação: “[...] esse interesse estreito no ato de compreensão que faz com que seja possível agir como se o modo de endereçamento não fosse uma questão ou um fator na educação (...) pode dar uma sacudida nas coisas (...)” (ELLSWORTH, 2001, p. 59-60). Assim como, “[...] que tal se, da mesma forma que ocorre entre um filme e seu espectador, a relação de um estudante com o currículo fosse um evento confuso e imprevisível que constantemente excedesse *tanto* a compreensão *quanto* a incompreensão?” (Ibid., p. 60).

Nessa relação operativa do cinema para a educação, arrisca-se: quem os discursos midiáticos e as políticas pensam serem os docentes, os acadêmicos dos cursos de licenciatura plena, os egressos do ensino médio que (não) ingressam em cursos de licenciatura plena?

“[...] definir, pois, a relação entre currículo e estudante em termos de compreensão e incompreensão significa que, na prática, a maior parte dos textos educacionais endereça-se aos estudantes como se suas pedagogias estivessem vindo de lugar algum no interior das relações circulantes de poder. Ao se apresentar como desejando apenas a compreensão, os textos educacionais endereçam-se aos estudantes como se os textos não fossem de ninguém, como se não tivessem nenhum desejo de colocar seus leitores em qualquer posição exceto a de uma compreensão neutra, benigna, geral e genérica” (ELLSWORTH, 2001, p. 61).

A educação moderna, sob a fulgor da racionalidade das pedagogias iluministas, historicamente veio produzindo certos modos de *compreensão*

sobre o currículo, em detrimentos de outros. Comumente, impressos como textos prescritos e propositivos, estabeleceram parâmetros discursivos muito específicos e intencionais de como *devem ser*, seja pelo estabelecimento de objetivo(s), do processo de ensino aprendizagem e as formas avaliativas. Estas, por sua vez, cumprem o fechamento do circuito educativo, podendo credenciar-se como satisfatórias, ou não, exercendo assim, o poder sobre o sucesso ou fracasso da escolarização.

Como modos de endereçamento, a avaliação cumpre seu papel desde que “[...] o estudante “pegue” o texto, compreenda-o, esteja “consciente” dele, mesmo que o estudante não queira “pegá-lo”, não se divertiu em “pegá-lo” ou não tem a intenção de utilizá-lo (...)” (Ibid. p. 59). De mais a mais, o sucesso regulatório, haja vista, a normatização pedagógica, se efetiva “[...] quando a diferença entre um currículo e a compreensão que tem um estudante é eliminada” (Ibid.).

Nesse movimento “[...] algumas pedagogias e alguns currículos talvez funcionem com seus alunos não por *aquilo* que ensinam ou pela maneira como ensinam, mas pelo *quem* que colocam à disposição dos estudantes (...)” (Ellsworth, 2001, 49). Esse *quem* vem a ser a tônica da negociação de sentidos, dentre aqueles disponibilizados, apropriados e usados pelo estudantes, enquanto modos sempre produtivos: *quem* um determinado currículo quer que eles sejam; *quem* eles são e/ou pensam ser; *quem* eles desejam ser. Igualmente, todos esses outros “[...] *quem*” estão circulando, por meio do poder e do conhecimento, naquele momento, competindo por sua atenção, por seu prazer, por seu desejo e por sua ação” (Ibid., 49).

Entremeio as essas negociações e tencionamentos de poder, é que podemos pensar em uma resistência<sup>39</sup> em deslocamento e espaços da diferença, como agência possível, fazendo emergir movimentos internos de desestabilização das banalidades da normatização. Doravante, os endereçamentos negociados pela educação e o social como um todo, faz com

---

<sup>39</sup> Mayne (1993) descreve essa mudança de ênfase como uma mudança que vai de questões do tipo: “como públicos constituídos de pessoas gays e lésbicas resistem aos modos de endereçamento dos filmes convencionais?” Para questões como “que papel exerce o ato de ver filmes na forma como as pessoas e os grupos imaginam e constituem variadas culturas e identidades culturais e sociais?” (p. 166).

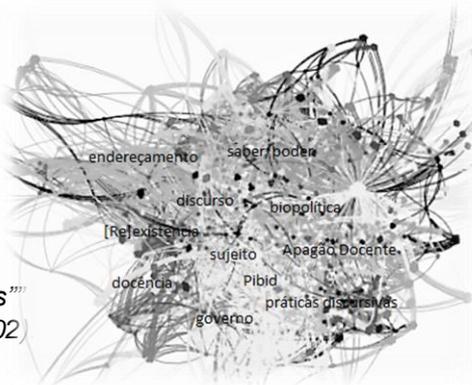
que “[...] o eu nunca reconheça plenamente a si próprio. Ele continua desconfiado de que deve existir algo mais do que as normas e as banais transgressões que estão disponíveis” (DONALT, 1991, p. 95).

Dessas coisas do cinema, coisas da educação, em específico, à operação dos modos de endereçamento como um evento analítico, percebe-se uma relação produtivamente potente para a tese. Ao passo que, ao ponderar sobre as posições de sujeito do consumidor cinematográfico, assim como, do estudante (acadêmico pibidiano), não como meros receptores passivos, mas como pontos de dispersão discursiva na apropriação e usos dos modos de endereçamento, essas posições se articulam entremeio a relações de regulação como: racionalidade normativa, agência possível e entre espaços da diferença.

Prosseguindo com os traçados da tese, o próximo capítulo, discorre sobre a constituição da arena social, as reconfigurações do Estado e o neoliberalismo, como agências de produção, circulação e endereçamento de políticas pública educacionais à modos específicos de ser/existir na docência.

## CAPÍTULO III: ARENA SOCIAL CONTEMPORÂNEA, ESTADO E NEOLIBERALISMO

*“As fronteiras entre Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas; e há uma proliferação, nacional e globalmente, de redes políticas compostas de organizações “operacionalmente autônomas”, mas “estruturalmente acopladas””*  
(JESSOP, 2002, p. 202)



### 3.1 DESLOCAMENTOS CONSTITUTIVOS DA ARENA SOCIAL

Problematizar a arena social contemporânea e seu fluxo ininterrupto de proliferação múltipla de sentidos, nos possibilita pensar os entremeios discursivos como complexos jogos de linguagem: lutas, disputas e negociações. Essa noção, veio se transformando potencialmente, em específico, nas últimas quatro décadas, pois até então, a prevalência analítica no campo das ciências humanas e sociais, leia-se também, a educação, baseava-se, em grande parte, sob concepções binariamente estruturadas, muito comum em análises tipicamente reprodutivistas. Nesse sentido, o campo social confinava-se a representação conjecturada dos valores dominantes da base econômica, por exemplo.

Do mesmo modo, uma discussão já não igualmente cara, mas potencialmente necessária, vai ao encontro das significações da realidade social na perspectiva crítica, sendo que no campo da educação, ao abordar temáticas como currículo, políticas públicas educacionais e profissionalização docente, se faz necessário reconhecer as contribuições críticas/progressistas. Tais teorizações foram constituídas como efeito de abordagens marxianas, marxistas e neomarxistas, salvas as suas próprias diferenciações internas e subcorrentes de pensamento, perseguindo, categoricamente, a tríade: ideologia, reprodução e resistência. Suas condicionalidades contextuais, fundamentalmente, situavam-se sobre a sociedade capitalista e seus modos de produção, demarcadas por duas classes antagônicas: *proletariados* x

*burgueses*. Como efeito desse raciocínio, o revolucionário Lenin (2009) radicalizara ao afirmar que, “toda a história escrita até os nossos dias foi à história da luta de classes, da dominação e das vitórias de certas classes sociais, umas sobre as outras” (p. 54).

As relações entre trabalho e educação, como reveladoras da realidade, impulsionariam para um horizonte evolutivo de saturações das contradições do alicerce dos modos de produção capitalista, ao ponto de, um dia, ser declarara: [A] Revolução do Proletariado! Esta se efetivaria, mediante a conscientização de classe, ou seja, o trabalhador auto organizado politicamente, lutaria contra a sua condição de explorado<sup>40</sup> e colocaria um ponto final ao conflito de classes, pois ao eliminar o Estado Burguês, a comuna se fundaria gradualmente, do capitalismo para o socialismo, até chegar na utopia comunista, se auto organizando em plenitude entre iguais, como sujeitos históricos críticos, conscientes e emancipados.

Não obstante, diante da crise das representações narrativas de valoração na/pela modernidade e a profusão de outros pontos de análise, pós-modernos, as grandes narrativas como projeções de lutas entre polos antagônicos começam a dar sinais de esgotamento. Metanarrativas estas, que possuem um endereçamento universal, como efeito originário dos modos de pensar o processo civilizatório, como a luta moral entre o bem e o mal: um deus - luz *versus* um ser diabólico - trevas; no entanto, com o afã do advento fabril, conservando uma mesma formação discursiva, a luta passou a ser traduzida como um embate dialético entre proletariados (com potencial de venda da sua força de trabalho) *versus* capitalistas (donos dos meios de produção), assim como, pelo viés científico de esclarecimento das consciências, se imprime a luta entre conhecimento *versus* ignorância.

Esse deslocamento, enquanto acontecimento, fora estendido às típicas abordagens economicistas, que passaram a apresentar limitações de variadas ordens, seja no âmbito conceitual, analítico e, até mesmo, propositivo. Afinal,

---

<sup>40</sup> “A capacidade de exploração dos capitalistas não depende diretamente de seu poder político ou militar. Certamente, os capitalistas necessitam do sustento do Estado, mas seus poderes de extração de mais-valia são puramente econômicos. Sustenta-se em um fato básico: os trabalhadores despossuídos da propriedade de seus meios de produção estão forçados a vender sua força de trabalho por um salário para conseguir acessar ditos meios e procurar sua subsistência” (WOOD, 2006, p. 386).

com o advento do neoliberalismo, os discursos neoliberal/democrático coexistem, confluindo-se em projetos articulados, não sendo possível identificar oposições e demarcações fixas, pois o poder não pode ser distribuído numa lógica ambivalente dada na estrutura de classes, assim como “não precisam ser desveladas por não estarem em uma condição estritamente ideológica no âmbito de uma falsa consciência” (BRITTES, 2015, p. 58-59).

Com um campo social em constante deslocamento e impossibilitado de existir sob a lógica de explicações da funcionalidade estrutural dada *a priori*, o social, torna-se cada vez mais complexo, dinâmico e diverso. Do mesmo modo, as compreensões do/sobre o social não se apresentam em nível de comparação a um horóscopo, como uma mística transcendental de coisas de outro mundo, que não o nosso. Nesse sentido, desenvolveram-se algumas críticas à concepção epistêmica da centralidade do trabalho, como fundante da totalidade social - desenvolvida por Marx<sup>41</sup>; que para Vieira; Ouriques (2006) parece ter transferido para toda a história humana um traço cultural da sociedade burguesa:

[...] na concepção de trabalho “como condição natural e eterna do homem”, Marx parece ter transferido para toda a história humana um traço cultural da sociedade burguesa. Ao mesmo tempo, ele não estabeleceu qualquer distinção qualitativa entre os diferentes trabalhos, o que também contribuiu para depositar esperanças libertárias e enriquecedoras em atividades sem as mínimas potencialidades para tal. Assim as potencialidades libertadoras de uma atividade “autônoma de transformação da matéria” ou “prático-sensorial” através da “qual o sujeito se exterioriza produzindo um objeto que é sua obra” (Gorz, 1997: 11-12) foram pouco a pouco transferidas para as atividades realizadas sob a égide do capital. Por isso, as atividades que na modernidade passaram a abrigar-se sob a palavra trabalho se assemelham muito pouco àquelas atividades autônomas e independentes que poderiam ser a expressão das potencialidades intelectuais e criativas de quem as executava (p. 170).

Assim como, Hannah Arendt (1981), já havia alertado para a deformidade de sentido em sustentar a tese ontológica em ser/estar no trabalho a categoria

---

<sup>41</sup> “[...] o próprio Marx parecia não estar seguro do lugar do trabalho na história, o que o levou a escrever passagens contraditórias. No primeiro volume de *O Capital*, o trabalho é descrito como “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e natureza” (Marx, 1988:50), tese que parece ser negada no terceiro volume, onde lê-se que “o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidades e por utilidades exteriores impostas; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita” (Marx, p. 942)” (VIEIRA, OURIQUES, 2006, p. 167).

central e revolucionária da complexa trama do social, pois a mesma, nas próprias palavras de Marx, quando em planificação comunal teria que ser sucumbida, contradizendo a necessidade imposta pela natureza:

Embora o trabalho fosse uma “necessidade imposta pela natureza” e a mais humana e produtiva das atividades do homem, a revolução, segundo Marx, não se destinava a emancipar as classes trabalhadoras, mas a emancipar o homem do trabalho; somente quando o trabalho é abolido pode o “reino da liberdade” suplantar o “reino da necessidade”. Pois o “reino da liberdade começa somente onde o trabalho imposto pela necessidade e pela utilidade exterior”, onde termina o “império das necessidades físicas imediatas” (...) o fato é que, em todos os estágios de sua obra, ele define o homem com *animal laborans* para levá-lo depois a uma sociedade na qual este poder, o mais humano de todos, já não é mais necessário (ARENDDT, 1981, p. 116-117).

Ainda nas críticas de Vieira e Ouriques (2006), ao analisar estudos de autores como Gorz (1982, 1997, 2003), Offe (1989), Aznar (1995) e Rifkin (1995), entre outros, colocam em xeque a tese da centralidade do trabalho, apontam para a sua possível superação, em função da reestruturação produtiva e a redução do trabalho vivo, como novas bases de compreensão “de que, como decorrência da automação, vem ocorrendo uma redução do trabalho vivo nos processos produtivos” (p. 150). Em contrapartida, as obras de Antunes (1995; 1999 e 2005), Lessa (2002) e Prieb (2005) contestam e persistem na centralidade do trabalho.

Sob o ponto de vista do modelo neoliberal, a problemática da reestruturação produtiva tem na subjetividade dos sujeitos o seu ponto nodal de investimento endereçado às múltiplas formas de capturas (corpos, valores, desejos, consumo de estilos de vida, etc...), pois “[...] para que a organização produtiva possa se manter, o indivíduo deve ser capaz de ‘significar’ aquilo que realiza” (ALVES, 2011, p. 116), deslocando a dicotomia entre exterioridade/interioridade dos corpos sociais e individualizados. Ademais, a categoria clássica de classe trabalhadora, conforme o sociólogo do trabalho Antunes, passa a ser reelaborada na emergência discursiva, como “a classe-que-vive-do-trabalho - totalidade dos assalariados, homens e mulheres, que vivem da venda da sua força de trabalho” (1995; 1999).

Na redefinição da cultura produtiva, os modelos disciplinares da cultura industrial - fordismo-taylorismo, passaram a ser substituídos pela flexibilidade

do toyotismo e endereçam modos de conduzir “‘atitudes proativas’ de comportamentos capazes de significar a participação ativa de inteligência, da fantasia e da iniciativa do trabalho” (ALVES, 2011, p. 117). Desse modo, pode-se evidenciar que “a ‘captura’ da subjetividade do toyotismo é ‘qualitativamente diferente’ da ‘captura’ da subjetividade adotada pelo fordismo-taylorismo” (Ibid.).

O autor<sup>42</sup> ainda destaca, a necessidade de compreensão sobre os aspectos psicocorporais, assim como, a noção de espaço-tempo de David Harvey, no livro *Condição pós-moderna*, tratar-se de uma “[...] experiência da condição pós-moderna, a experiência do corpo, instaurada pelo desenvolvimento de um novo regime de acumulação capitalista, a acumulação flexível” (Ibid., p. 148-149). Em alusão a abordagem foucaultiana, pode-se destacar que “é por meio das ‘práticas subjetivadoras’, ao constituir sua relação com o trabalho, que o ser humano se transforma em sujeito de si para si (o que Foucault denominaria de ‘técnicas de si’)” (FOUCAULT, 1994).

Ademais, a operação desses movimentos de reestruturação e significação do campo social e seus efeitos sobre os corpos sociais/individualizados, cumpre, aqui, um intento: reelaborar sentidos contextuais ao campo social discursivo como acontecimentos sociais contemporâneos, assim como, de maneira amistosa, porém, não menos crítica, problematizar as abordagens de cunho econômico e produtivista sobre o trabalho, trabalho docente, currículo, políticas e reformas educacionais. Igualmente, se estabelece ampliações entre as relações trabalho e subjetividade, por justamente, não as compreender isoladamente e/ou localizadas em programas conceituais/analíticos opostos.

Também cabe observar que os modos de regulação sobre formações discursivas que incidem em interpelação e endereçamento nas posições de sujeito, não são mais fabricados na/pela concepção disciplinar dos modos de organização taylorista-fordista, mas através das posições de sujeito em seu potencial autorregulado e produtivo na/para a racionalidade neoliberal.

---

<sup>42</sup> Cabe aqui destacar, que, o autor supracitado é considerado um neomarxista e engendra um esforço de reelaboração das discussões sobre trabalho em relação às novas bases da subjetividade, mostrando a emergência e necessidade de ampliações das discussões na especificidade da sociologia do trabalho, em um campo social cada vez mais complexo e confluído.

Destarte, se endereça “[...] uma nova relação psicocorporal, que busca preservar um componente essencial das sociedades do capital, sejam elas modernas ou pós-modernas: um corpo útil, produtivo e submisso” (ALVES, 2011, p.149), em que um “universo locucional é tomado, por exemplo, pelas palavras-chave de competência, empregabilidade e empreendedorismo” (Ibid).

Nesse sentido, as relações que se estabelecem entre arena social contemporânea, neoliberalismo e Estado possibilitam uma produtividade analítica ímpar aos estudos educacionais, pois a sua indissociabilidade se inscreve na complexidade dos modos de problematizar os modos de endereçamento para/na docência, assim como, move o pensamento para perspectivas pós-estruturais de investigação, seja em termos de articulação de objetos e/ou campos de pesquisa, como entre artefatos culturais que passaram a reivindicar outros olhares em decorrência de tempo e espaços históricos outros, a exemplo, a docência no século XXI. De tal modo, estando introduzida algumas tramas do campo social contemporâneo, na sequência, são apresentadas algumas relações em produtividade para pensar a relação entre neoliberalismo e Estado, e, assim, a fabricação do campo de estudo na produção de políticas educacionais e seus efeitos aos modos de endereçar formas de vida/existência docente.

### 3.2 NEOLIBERALISMO E RECONFIGURAÇÃO ESTATAL

*“[...] o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado (...) temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).*

As redefinições do papel Estatal no contexto neoliberal<sup>43</sup> vêm produzindo efeitos para além das noções conceituais, considerando que a sua

---

<sup>43</sup> “[...] o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (HARVEY, 2008, p. 12).

própria estrutura e funcionalidade passaram por profundas transformações, como a conciliação de diversificadas demandas institucionais e de mercado, em uma profusão entre público/privado. Jessop (2002) denomina esse processo como uma desestatização, em função de mudanças para novas condições de governar. Destarte, as transições e reformas que o Estado sofrera e vem sofrendo pelo advento neoliberal, reconfigura o modelo de Estado de Bem-Estar Social (provedor), característico no contexto dos países de capitalismo avançado do Pós-guerra, para o advento de Estado Mínimo (privatista, não intervencionista) a partir da década de 1970.

Respectivamente, o primeiro modelo Estatal – “*Welfare State*”, posicionou-se como necessário e estratégico, por três aspectos fundamentais no contexto da época: “ajudou na absorção da produção em massa, característica do fordismo; elevou gradualmente o padrão de vida dos trabalhadores; criou consenso a uma política do tipo social-democrata” (GORENDER, 1997, p. 313) e, é claro, espantou da Europa ocidental a ameaça comunista.

Por outro lado, no que confere o segundo modelo - Estado Mínimo; promove-se a intervenção mínima, desencadeada pela racionalidade reformista em meados da década de 1970. Como enfatiza Antunes (2009), pela lógica econômica, desencadeia-se, a queda do longo período de acumulação de capitais do apogeu do fordismo e da fase Keynesiana, o capitalismo começou a dar sinais de um quadro crítico, sob vários aspectos: a queda da taxa de lucros; o esgotamento no padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; hipertrofia da esfera financeira; fusão de empresas monopolista e oligopolistas; o que estimulou a concentração de capitais; a crise do *Welfare State* ou do Estado do bem-estar-social; incremento acentuado das privatizações.

Nessa correlação de forças, o neoliberalismo impulsionou a abertura das fronteiras dos Estados Nação para o livre comércio e circulação de capital estrangeiro, em um processo de mundialização do capital, na expectativa de estabelecer um quadro mais estável para a frágil e nervosa saúde do capitalismo. O mercado passa a ser uma espécie de “Divindade”, residindo o

---

potencial de subjetivação que, por sua vez, orienta e produz as formas de governar do Estado.

Nesse interim, as inovações e inserções tecnológicas (informacionais e telecomunicações) surgem com um potencial revolucionário, jamais vivenciado pela humanidade. De imediato, o trabalho vivo - a força de trabalho do empregado assalariado das fábricas passa a ser substituído pelo engendramento maquinário da robótica e microeletrônica – relação estendida para todos os setores economicamente produtivos. Destarte, os modos de conceber os modos de produção, o conhecimento, as relações real/virtual e espaço/tempo se transformam radicalmente e o mercado assume um papel de protagonismo na economia dos Estados de forma global, cultural e economicamente homogêneo.

Os padrões de gestão da qualidade do trabalho e da educação passam a sofrer os efeitos diretos dessas aceleradas transformações, sob o domínio de uma maquinaria cada vez mais sofisticada, promovendo a produção, distribuição, divulgação e consumo de informações, conhecimentos e certificações<sup>44</sup>, endereçados às necessidades das novas demandas e subjetivações da cultura de mercado. As palavras de ordem, consentidas no imaginário neoliberal, passam a ser: produtividade, eficiência e empreendedorismo proativo.

Esses três aspectos criam efeitos de sentido aos modos de subjetivação contemporâneos<sup>45</sup>, pois as posições de sujeito não advém de um caráter individual/autônomo, mas emergem do próprio contexto social, inventando as

---

<sup>44</sup> “O apelo à empregabilidade, e seu uso numa neo-teoria do capital humano cujo conteúdo tem-se metamorfoseado com as novas condições de acumulação do capitalismo globalizado, [...] a tese a empregabilidade recupera a concepção individualista a teoria do capital humano, só que acaba como nexos que aquela estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende hoje de uma maior e melhor integração e todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social)” (GENTILI, 1999, p.88).

<sup>45</sup> Como subjetividade pode-se pensar como “[...] padrões pelos quais contextos vivenciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a própria imagem, o sentido de si e dos outros, e as nossas possibilidades de existência” (DE LAURETIS, 1986, p. 5).

posições de sujeito que podem existir, são desejadas e engendram-se em um propósito social maior: a regulação neoliberal proativa dos/com os corpos.

Em posição de encurralamento, o Estado, em sua transição de máximo para mínimo, passou a ser desafiado a negociar sob duas frentes: “a necessidade de alterar suas funções para viabilizar o crescimento econômico interno e superar a crise que levava ao aumento da desigualdade e exclusões sociais” (BAUER, 2013, p. 08). No contexto reestruturativo, a composição de um Estado de Bem-Estar Social, organizacional e ocupacionalmente seguro, desestabilizava-se diante dos múltiplos arranjos das novas/emergentes demandas das tramas sociais, que em pressão de mudanças às novas formas de movimentos sócio econômicos, culturais e políticos, inevitavelmente, deslocava-se:

O acordo social, formado na interseção de ‘família, trabalho e nação’, não provou ser mais estável do que sua contrapartida econômica e política. A interação de mudanças sociais – na composição de lares, trabalhadores e o povo – com novas formas de movimentos sociais, culturais e políticos desestabilizou profundamente o acordo social. Linhas específicas de diferenciação social tornaram-se um foco para ação coletiva e conflito político. Muitos destes estavam centrados em divisões que eram anteriormente tratadas como categorias naturais (como ‘raça’, gênero e sexualidade) nas quais a ação coletiva procurava redefinilas como socialmente produzidas e construídas. [...] estes desafios também colocam em questão a natureza da neutralidade do estado de bem-estar quando incorporada a seus regimes organizacionais profissionais de gabinete... Ao invés de neutralidade, foi revelado que tanto as regras formais como informais das burocracias e práticas de profissionalismo contribuíam para a produção e reprodução de poder e desigualdade. A formação e a implementação de políticas, práticas de emprego e culturas organizacionais características de instituições de bem-estar estavam todas implicadas... a crise do social penetrou profundamente no mundo organizacional e ocupacional do ‘antigo’ estado de bem-estar (CLARKE, NEWMAN, 1997, p. 9-12).

Com a profusão de novas demandas, leia-se, grupos minoritários em luta por reconhecimento e efeitos de empoderamento social, começam a disputar espaços de significação nas políticas públicas. Algumas dessas especificidades, podem ser destacadas pelas cotas raciais para negros e indígenas no ingresso a universidades públicas, assim como, no reconhecimento jurídico e social das identidades de gêneros e nomes sociais

para travestis e transexuais, por exemplo. Essas demandas sempre existiram, mas nunca tiveram espaço de disputa e luta política, pois como o próprio autor supracitado destaca, eram anteriormente tratadas como categorias naturais.

Nessa perspectiva, com os deslocamentos discursivos (década de setenta), o trabalho é colocado em *xequê* e novas nuances engendram-se para consolidar o processo de reformulação e reforma das políticas. Passa-se a assistir a fabricação de um Estado gerencialista e/ou como defende Giddens (2001), um terceiro setor social, a terceira via. Destarte, coaduna-se significações de sentidos distintos, como um movimento de unificação proliferada de projetos, até então, opostos, como forma de legitimar as reformas de Estado e impregnar no âmago das instituições e dos sujeitos, certo grau de consenso, instaurando o que Dagnino (2004) vai denominar de um campo minado da crise discursiva:

A disputa política entre projetos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocábulo, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscurecimento se constroem sub-repticiamente os canais por onde avançam concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitos. Nessa disputa, onde deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentidos, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui de um terreno minado (p. 198).

O campo das políticas passa a ser redirecionado intensamente para as responsabilidades da sociedade civil como um todo, dispersando potencialmente as relações de poder, concedidas de forma hierárquica no/pelo imaginário moderno. O apelo é claro, não havendo nada a esconder: os indivíduos são convocados para colaborar com a maquinaria pública, ou melhor, com a profusão público/privado e aspiram fazer parte desse processo de colaboração. Secchi (2009) enfatiza que “[...] a etiqueta ‘governance’ denota pluralismo, no sentido que diferentes atores têm, ou deveriam ter, o direito de influenciar a construção das políticas públicas” (2009, p. 359).

A racionalidade gerencial propaga-se em todas as dimensões do social, passando a ser compreendida como a nova ordem de gestão. Legitima-se direitos ao poder, sobretudo, ao direito de gerir (NEWMAN, CLARKE, 2012, p.

359). O cidadão gerente é aquele capaz de atender a nova agenda neoliberal, sempre estimando pela eficiência, empreendimento e inovação; um gerente de si, capaz de inspirar e conduzir também o autogoverno dos outros. Assim como,

[...] os gerentes representavam uma contrapartida ao profissionalismo de gabinete porque se imaginava que habitassem o mundo da ação de mercado e eram os carreadores naturais de seu empreendedorismo e dinamismo. Podiam oferecer toda a gama de boas práticas em negócios que as organizações no setor público precisavam aprender. Este imaginário de gestão estava muitas vezes preocupado com virtudes antiquadas de coordenação organizacional: o controle prático de custos na busca por maior eficiência, principalmente pela produtividade do trabalho intensificado (Mohan, 1995, capítulo 6). Mas também produziu a celebração mais dinâmica do gestor-come-herói sendo articulado no novo gerencialismo, particularmente naquelas novas concepções de gestor como líder e formatador da cultura corporativa, inspirando a infinita busca de qualidade e excelência (CLARKE, NEWMAN, 1993; POLLITT, 1993; FLYNN, 1994).

Além do mais, o Estado gerencial a partir de sua posição de mínimo, configura-se como um Estado eficiente, direcionando as suas responsabilidades para os variados segmentos e atores sociais. Estes são posicionados e se posicionam nas credenciais da gerência e composição das políticas, mobilizando o engajamento da sociedade civil, colaborando em termos de pertencimento para a composição do projeto democrático/neoliberal.

Durante as décadas de 1980 e 1990, Newman e Clarke (2012) destacam que no contexto do Reino Unido, os serviços públicos passam a ser geridos por três tipos de gestores: gestores reais, híbridos e uma consciência gerencial dispersa - assertiva que nos remete as posições sujeitos e os seus contextos de produção política em níveis distintos/imbricados. No entanto, “o gerencialismo também é uma série de discursos superpostos que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do quê deve ser gerido” (Ibid., p. 359), assim como o processo de gerencialização se estabelece como “autoridade gerencial sobre recursos corporativos (materiais, humanos ou simbólicos) e tomada de decisão corporativa (...) em estruturas calculistas de gerencialismo” (Ibid.).

Esse novo modelo de Estado, sob a racionalidade de governamentalidade neoliberal, engendra novos modos de conceber as

políticas e posicionar-se como cidadão e gestor. Do mesmo modo, os sentidos de educação e escolarização são negociados sob a lógica da sociedade do conhecimento e endereçam certo pragmatismo nos processos educativos. Para isso, o engajamento estratégico estende-se para a profissionalização docente, seja pelo consumo de práticas pontuais para dar conta das agendas avaliativas, como no desejo por reformas curriculares nos cursos de formação do professorado.

### 3.3 PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E CONSUMO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

*“[...] os professores estão submetidos ao monitoramento, à vigilância, ao julgamento e às comparações realizadas pelo sistema de mercado das escolas. Há pouca oportunidade e espaço em tais sistemas para eles perceberem ou debaterem sobre seus valores, que ficam à margem no sistema de mercado escolar, no qual tem importância apenas o que funciona para a instituição. Qualquer coisa a mais é apenas retórica” (BALL, 2004, p. 14-15).*

Nas últimas duas décadas, o campo das políticas educacionais vem divulgando as mais variadas transformações, confluências e negociações nos/dos discursos relacionados aos modos de produzir, compreender e posicionar-se no campo da educação, operando, sobretudo, entremeio aos modos possíveis de existir na docência. Na década de 1990, o campo situava-se em temáticas como qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. Já na *Era 2000*, esse discurso ganhou uma característica, de certo modo, mais humanista, visto que passou a enfatizar os conceitos de justiça, equidade, inclusão social (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA; 2005, p. 428).

Em âmbito mundial, atualmente, percebe-se que há certa tendência visivelmente estratégica em homogeneizar e regular os sentidos produzidos, circulados e consumidos pelas políticas educacionais. Esse movimento pode ser pensado como hegemonia discursiva, que, por sua vez, coloca à disposição da comunidade, documentos oficiais para popularizar as informações que fundamentam as reformas e assim, subjetivar o desejo pela reforma.

A vulgarização do vocabulário da reforma “pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’” (Ibid., p. 429). Além do mais, os parâmetros internacionais, especificamente, o que agiram nas reformas ocorridas nos Estados Unidos e Inglaterra, influenciaram sobremaneira os modelos de reformas consolidados nos outros países, utilizando como ferramentas agentes influenciadores<sup>46</sup>, como: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Ações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que produziram um discurso para justificar e implantar a reforma (Ibid.) e tais agências “produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas” (Idem, p. 430).

No discurso da reforma, a instituição escolar passa a ser compreendida como uma agência de negócios, entretanto, Ball faz uma ressalva de que a mesma deve ser compreendida de forma mais ampla e não apenas no sentido unilateral da privatização “[...] é possível que devêssemos encarar a privatização como parte de um quadro muito maior de mudanças sociais e mudanças no social” (Ball, 2007, p. 185), assim, “[...] a defesa geral do setor público, como é ou era, contra as incursões da privatização é inatingível, pois “não existe retorno a um passado em que o setor público como um todo funcionava bem e trabalhava com justiça nos interesses de todos os aprendizes. Este passado não existiu” (Idem, p. 187).

Destarte, as políticas educacionais como um todo, necessitam ser traduzidas e interpretadas, considerando os seus entre lugares de produção e deslocamentos discursivos, a fim de compreender as posições de sujeito,

---

<sup>46</sup> Um exemplo dessas influências pode ser observado no Documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) de 1990 – “Transformação Produtiva com Equidade”, o qual recomendava aos países da região que investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica” (MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 53).

assim como, as modalidades de produção política. Não obstante, as relações/conexões que se estabelecem a partir das políticas, seja em nível macroestrutural e/ou local, tratam de redes demasiadamente complexas, para serem reduzidas a um mero postulado econômico, que, Shamir apud Ball (2010, p. 486) destaca que “[...] em particular, eu trato o neoliberalismo como um conjunto complexo, frequentemente incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas, organizadas ao redor de certa ideia do “mercado””.

Como grifado anteriormente, as relações estabelecidas a partir da política neoliberal endereçam formas de ser, existir e resistir no mundo, criando mecanismos de captura, apropriação e subjetivação em todas as esferas da vida social. Outrossim, não é mais salutar meramente aceitar análises fáceis em tempos de relações discursivamente confluídas. Nesse sentido, Fairclough (2001) enfatiza o desgaste e enfraquecimento da cena política para a discussão de alternativas ao projeto neoliberal de sociedade, considerando que “[...] o neoliberalismo passou a dominar a cena política e tem resultado na desorientação e no desgaste das forças econômicas, políticas e sociais comprometidas com alternativas radicais” (p. 07). Do mesmo modo, torna-se um exercício cada vez mais árduo e complexo promover o debate político em tempos de democracia neoconservadora.

Em um campo minado por discursos antagônicos, a relação gerencial entre o Estado e a educação, sob valoração de troca mercadológica/financeira, encontram no contexto brasileiro, seja pelas suas características de desenvolvimento econômico, social e/ou educacional, possibilidades ainda mais intensificadas de coadunação com a tônica da reforma. Segundo Hypolito (2007) “[...] a trajetória da administração escolar no Brasil esteve sempre em estreita relação com as formas de gestão construídas pelo capitalismo no mundo produtivo” (p. 99). Outrossim, os endereçamentos para a educação, constituem uma operação discursiva de longa data, onde as prerrogativas do mercado financeiro são traçados com efeitos no/para o trabalho escolar e docente, posicionando os sujeitos escolares em ajuste à lógica da racionalidade neoliberal, gerenciando a cultura escolar:

[...] no campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do “deus

mercado”. A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo- organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um ‘novo modelo disciplinador menos visível’ dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido organizadas, em boa parte, para a conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (APPLE, 1989 apud HYPOLITO, 2002, p. 278).

Ainda debatendo sobre a produtividade dos discursos das reformas educacionais, Hypolito (2010) salienta que, em termos estratégicos, os mesmos operam produzindo a necessidade/desejo pela reforma, naturalizando-a como necessidade vital de gerência, o que de fato, exige mudanças radicais na forma de conceber a educação, tratando-se de induzir uma mudança cultural sobre a mesma:

[...] trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. Isso conduz a um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico, que passa a ser determinante para as definições educativas (p. 1340).

Nesse sentido, Ball (2008) destaca três tecnologias que orientam o imaginário operativo da reforma: o mercado, a gerência e a performatividade. Conforme o autor, a tríade não atua somente na reorganização estrutural da economia, mas adentra nas agências e instituições, reorganizando as relações sociais, com efeitos sobre a subjetivação dos sujeitos, produzindo seres performáticos. Esta última tecnologia, vem ganhando ampla visibilidade nas produções de Ball, considerando que para o mesmo, a performatividade vem a ser “[...] uma cultura ou um sistema de ‘terror’ (...) docentes, pesquisadores e acadêmicos estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, medidas, comparações e metas” (BALL, 2008, p. 49-50).

Sua configuração regulatória consiste na utilização intensificada de uma “[...] compilação de dados, revisões anuais, publicação de resultados de aprendizagem, inspeções e relatórios escritos (...) com impactos das políticas performáticas sobre o trabalho e a vida profissional de docentes” (BALL, 2013,

p. 21). Entremeio a jogos de negociações discursivas e modos de endereçamento “[...] novas linguagens incorporadas nessas políticas, tais como desempenho, competências, padronização e responsabilização, são capazes de constituir novos modos de pensar sobre o que os professores fazem” (Ibid.).

Confluindo as ideias de performatividade e modelo gerencial, ambas, “devem penetrar nas instituições com a lógica de criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito, como um consumidor, apto para escolher autonomamente” (HYPOLITO, 2010, p. 1340). Outrossim, o redirecionamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, endereçam para o campo das políticas educacionais contemporâneas, mudanças na forma de conceber<sup>47</sup> e controlar o trabalho, gestão, currículo e identidade docente, respectivamente, não mais como um poder coercitivo externo, mas com efeito endereçado aos próprios atores locais, em um processo de autovigilância de si/dos outros, uma espécie de auto responsabilização compartilhada entre indivíduos. Destarte, para Costa (2004):

“[...] a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa alguma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto, (...) havendo aí, uma espécie de modulação constante e universal que atravessaria e regularia as malhas do tecido social” (p. 161).

Como supracitado, em uma sátira da *dívida impagável, prisioneiros em campo aberto*, as posições de sujeito, em específico, as que enredam os docentes, passam a ser negociadas entremeio as tramas sociais de uma escola e docência que, hoje, *podem existir*. Implicações estas, passam a

---

<sup>47</sup> “As forças que consolidam uma aliança capaz de concertar tal empreendimento, chamada de nova direita ou de modernização conservadora, baseiam-se em uma articulação que inclui grupos conservadores (religiosos ou não), setores da classe média e neoliberais (Apple, 2000, 2006). Esta aliança tem obtido relativo sucesso e imposto sua agenda, conseguindo estabelecer uma reestruturação profunda do sistema escolar, alcançando, por meio de uma estratégia de dispersão das formas reguladoras do poder e de inúmeras reformas educativas, a fabricação de subjetividades que concorrem para o sucesso da sociedade de mercado e que devem ser empreendedoras” (HYPOLITO, 2010, p. 1342).

endereçar modos de ser/estar/permanecer docente, reconfigurando suas identidades. Nesse sentido, Garcia, Hypolito, Vieira (2005) enfatizam múltiplas potencialidades investigativas sobre os efeitos de produção identitária:

[...] as possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho. As pesquisas, portanto, serão sempre parciais (aliás como com qualquer outro objeto ou tema de estudo), provisórias e restritas a alguns aspectos ou fatores implicados nos processos de identificação dos professores. Perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca dessa questão é uma precaução epistemológica importante se considerarmos a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo” (p. 54).

Considerando que os discursos das políticas educacionais passam a propor um processo de profissionalização docente, sob orientações performáticas às necessidades de inovação, proatividade, novas práticas educativas, visa-se, de algum modo, moldar e redirecionar a conduta e os modos de ser/estar docente, como um processo de captura subjetiva intensa.

A partir dessas análises, como modos de endereçamento à profissionalização docente, torna-se particularmente potente e possível perseguir como os jogos discursivos se articulam e negociam sentidos sobre as identidades dos docentes, assim como, suas posições de sujeitos nas políticas e nas práticas educativas: profissionais flexíveis, engajados, práticos, militantes, auto responsáveis pelo sucesso e/ou fracasso da educação, entre tantas outras possíveis.

Enquanto noção de identidade e/ou melhor, identidades, as mesmas relacionam-se com a lógica da diferença, a partir da compreensão da impossibilidade de completar e alcançar a consolidação de uma identidade fixa e estável - [A] identidade; pois as identidades só são possíveis de existir em seu caráter contingencial, metamórfico e instável.

De mais a mais, a racionalidade da reforma no campo das políticas, em especial, as que implicam em novas concepções de currículo, vem sendo gradualmente calcada na noção de *menos teorias, mais práticas!* (não que

aqui, se compactue com essa dualidade), mas de certo modo, posicionam os sujeitos escolares, sob o apelo de um chamado demasiadamente visível: *façam alguma coisa pela educação, vocês são protagonistas nesse processo, são parte das soluções e da transformação social!* Em escala global, esse discurso é sustentado e divulgado a um bom tempo, um exemplo, é o ‘*Teach for America*’ nos Estados Unidos da América (EUA), ‘*TeachFirst*’ na Inglaterra, e mais recentemente “*Teach for All*”, que está apoiando iniciativas no Brasil, Chile, Argentina, Israel, Líbano, China, Alemanha, Estônia, Letônia, Lituânia, Bulgária e Austrália (BALL, JUNEMANN, 2011, KINCHELOE, 2009). Suas propostas consistem em selecionar “os mais bem qualificados, em salas de aula de escolas “desafiadoras” após poucas semanas de treinamento para um compromisso de dois anos” (BALL, BAILEY, MENA, DEL MONTE, et. al., 2013, p.17). Conforme Heilig e Jez (2010, p. 1) “[...] os inscritos no Teach for America assistem a um programa de treinamento de cinco semanas no verão, entre o período de sua formatura e o início de suas novas atividades de ensino”.

Nessa perspectiva, o programa *Teach for America* de iniciativa e inspiração norte-americana, sutilmente propõe o estreitamento e potencialização da presença do setor privado nas políticas educacionais, mostrando de forma prática, como gerenciar o empreendimento da economia educacional:

[...] são iniciativas basicamente financiadas por corporações filantrópicas, embora possam ser também subsidiadas com verba pública, e são o exemplo do aumento da presença do setor privado como peça chave, globalmente falando, para as políticas educacionais e para a prestação de serviços; a Fundação Bill e Melinda Gates é uma dentre inúmeras organizações filantrópicas que, por exemplo, financiam Teach For America, e na Inglaterra vários bancos comerciais e de investimentos, tais como HSBC e Goldman Sachs, também estão muito envolvidos (BALL; BAILEY; MENA; DEL MONTE, et. al., 2013, p.17).

No Brasil, a confluência entre as linhas fomento e os dispositivos de avaliação, assim como, a fusão de gestão entre setores públicos e privados, têm nas ações do Estado, uma agência poderosa de influência e produção no/para o campo das políticas educacionais, em especial, àquelas endereçadas à profissionalização docente. Doravante, foram sendo estabelecidas “[...] novas diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura

e Pedagogia, com um caráter pragmatista voltado para um saber-fazer mais do que para uma formação reflexiva” (HYPOLITO, 2010, p. 1338-1339). Assim como criam-se deslocamentos das agências formadoras de professores “do *locus* formador das universidades para os Institutos Normais Superiores e/ou para os Institutos Federais Tecnológicos” (Ibid.), com efeitos sobre as noções de pesquisa e status universitário.

Igualmente, como reconfiguração das agências formadoras, também foram incentivadas certas “[...] modalidades menos ortodoxas de educação (programas especiais, educação a distância, cursos semipresenciais), conforme definições estabelecidas pelos órgãos internacionais multilaterais” (Ibid.), e ainda, “parâmetros para uma avaliação docente externa, com a implementação de exames e processos de certificação, para os quais são estabelecidas as competências necessárias a serem adquiridas na formação” (Ibid.). Nesse engendramento, as expectativas em relação ao desempenho do profissional docente no sistema de mercado das escolas, baseiam-se na projeção:

[...] que os professores organizem e dirijam seu trabalho em função dos indicadores de resultados, que possam mostrar o bom desempenho da sua instituição. Dessa forma, passam a ser julgados em termos de sua contribuição na ampliação do valor de mercado da instituição a que pertencem. Esses julgamentos, em muitos casos, têm sido estendidos ao mercado interno que se desenvolve nas escolas, mudando as formas como os professores são avaliados e valorizados. De maneira crescente, os professores estão submetidos ao monitoramento, à vigilância, ao julgamento e às comparações realizadas pelo sistema de mercado das escolas. Há pouca oportunidade e espaço em tais sistemas para eles perceberem ou debaterem sobre seus valores, que ficam à margem no sistema de mercado escolar, no qual tem importância apenas o que funciona para a instituição. Qualquer coisa a mais é apenas retórica (BALL, 2004, p.14-15).

Ao abordar os endereçamentos da identidade profissional docente, a partir da lógica da reforma, Hypolito (2010), vem destacando que a mesma “envolve o reconhecimento de que as habilidades docentes derivam da experiência, de modo que a gestão da sala de aula, as metodologias e todas as ações de ensino são decisões individuais” (p.1345). Outrossim, de maneira antagônica e articulada, essa individualidade no processo do trabalho docente não corresponde com o sentido clássico de autonomia,

pois “as definições sobre currículo e programas (...) tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos”<sup>48</sup>, assim como, o Estado “[...] procura criar um indivíduo que é um empresário empreendedor e competitivo”. (OLSSSEN, 1996, p. 340).

Nessa perspectiva, os docentes são chamados a colaborar como protagonistas da gerência da educação como um todo, da gestão educacional, gestão escolar à gestão da sala de aula, com “[...] os objetivos finais de liberdade, escolha, soberania do consumidor, competição e iniciativa individual, assim como aqueles de cumprimento e obediência” (OLSSSEN, PETERS, 2005, p. 315). Em termos específicos, não tem sido propiciado espaços para a gestão do trabalho pedagógico<sup>49</sup>, como apropriação autônoma de trabalho e sua centralidade no trabalho dos professores. Nesse sentido, Ferreira (2010) tem provocado reverberações para enfrentar essa questão:

[...] trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem.

Entretanto, diante dos dispositivos de controle e regulação destacadas pelo contexto de reforma neoliberal, haja vista, as padronizações estandardizadas dos currículos e os modos de endereçamento para a profissionalização docente, a efetivação de um trabalho pedagógico autônomo, sobretudo, ao ponto que trata: *ser uma escolha orientada pelas crenças dos próprios professores*; constitui-se como um desafio árduo e singular no contexto escolar contemporâneo. Além do mais, considerando que o sujeito não é ponto de origem de seu dizer, mas sua dispersão, o mesmo é posicionado/posiciona-se como central na/para a efetivação das reformas.

---

<sup>48</sup> Ibid., p. 1346.

<sup>49</sup> Dicionário de Verbetes: trabalho, profissão e condição docente, desenvolvido pela UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Também disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/223.pdf> (Site acessado em 18/02/2016).

Nessa perspectiva, o discurso da reforma educacional, ganha visibilidade quando “[...] apresenta as forças do mercado como uma oferta a todos, com chances iguais para utilizar seu poder de escolha e controle como consumidor” (VINCENT, 1994, p. 263), pois “[...] aqueles que não exploram suas oportunidades, tem apenas a si mesmos para culpar” (Ibid.).

Nesse tipo de racionalidade, o docente credenciado sob as prerrogativas de engajamento, passa a ser aquele capaz de atender em todos os níveis de exigências as demandas de gerência educativa, não havendo tempo e espaço para reflexões críticas sobre o trabalho que realiza, a não ser, claro, que estas estejam calcadas em reflexões neopragmáticas com fins imediatistas e em busca de melhores índices educacionais, como Hypolito (2010) nos aponta:

[...] com efeito, esse discurso sobre o profissional endereçado para uma determinada qualidade escolar, sobre o professor eficiente e competente, tende a não reforçar o planejamento político-pedagógico global das escolas e o empoderamento do corpo docente, em termos de incremento do poder discricionário, e a sobrecarregar o trabalho docente (mais tarefas e responsabilidades extras, mais relatórios e registros escolares, maior intensificação do trabalho, menor tempo para preparação e estudo) (p.1345-1346).

Sob a lógica gerencial, os docentes são posicionados/se posicionam na racionalidade em que os mesmos “[...] calculam a si mesmos, acrescentam valor a si mesmos, melhoram sua produtividade, buscam a excelência e vivem uma existência de cálculo” (BALL, 2003, p. 217-218) e “[...] estão muito mais envolvidos em tarefas de gestão autorreguladoras (...) tais como estabelecimento de metas, monitoramento e avaliação” (GLEESON; GUNTER, 2001, p. 146). Pode-se dizer que, a tônica reformista e gerencial do campo das políticas educacionais, vem investindo na captura da identidade docente, sob um perfil de professor gestor de si, com potencial proativo na resolução de problemas, especialmente, aqueles localizados na/para a aprendizagem padronizada dos estudantes.

Por fim, o docente sob a credencial gerencial é aquele capaz de assumir para si a responsabilidade fiscal pelo sucesso e/ou insucesso da *almejada qualidade educacional*, como também passará a cobrar de si e de seus pares o mesmo engajamento. É nesse sentido que, o engajamento estratégico entre o

*Apagão Docente* e o Pibid, confluem-se para além da constatação numérica e o esvaziamento de professores no magistério da educação básica, podendo endereçar à profissionalização, o apelo de uma docência gerenciada. Especificidades estas que, no próximo capítulo, operam discursivamente como visibilidades negociadas.

## CAPÍTULO IV: VISIBILIDADES NEGOCIADAS DOS FRAGMENTOS DE ENUNCIÇÕES QUE SUSTENTAM O(S) DISCURSO(S) SOBRE APAGÃO DOCENTE



Fonte: Jornal da Cidade<sup>50</sup>.

Sob olhares aguçados e sofisticada regulação, a educação brasileira, em específico nas últimas décadas, veio apresentando ampla visibilidade nas discussões e dissensos dentro dos contextos de escolarização, sejam estes, escolas de educação básica, universidades – faculdades e/ou outros espaços in/formais. A agenda política dos governos, sobretudo em época de campanha política partidária, endossam a educação como um bem comum/essencial e subsidiário para [A] projeção de desenvolvimento sócio econômico, científico e tecnológico do país.

Do mesmo modo, a mídia denuncia os baixos índices de qualidade da educação, mostrando que as escolas, leia-se as públicas, não cumprem seus respectivos papéis, bastando apenas averiguar os baixos índices obtidos nas avaliações em larga escala<sup>51</sup> (Provinha Brasil, Enem, etc.... com efeitos no Ideb). Outrossim, a *verdadeira face* da qualidade educacional brasileira está exposta, sendo massivamente divulgada pelos mais variados meios de comunicação e agendas políticas dos governos: os últimos lugares em rankings

<sup>50</sup> (E.M 34): Apagão de professores: e agora? Escrito Alberto Consolaro. Professor titular da USP - Bauru. (08/10/2012). Disponível em: <http://www.cristofoli.com/biosseguranca/wp-content/uploads/2012/10/consolaro-08-101.pdf> (Acesso em 23/01/2017).

<sup>51</sup> “Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. Dados do Pisa, prova feita em 70 países, foram divulgados nesta terça; Brasil ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática”. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml> (Acesso em 01/05/2017).

mundiais (português, matemática e ciências), como resultado da impotência do trabalho escolar e incompetência formativa dos professores.

Não obstante, com o acesso imediato aos meios de comunicação em massa, mídia convencional (TV aberta), internet e redes sociais em seus múltiplos formatos, a sociedade civil como um todo veio tornando-se especialista em educação: pais, trabalhadores liberais e assalariados, empresários e os próprios estudantes, valem-se dessas inúmeras discursividades de regimes de verdade para discutir sobre a educação do país. Do mesmo modo, apontam desde os problemas de ensino/aprendizagem em sala de aula, da precariedade escola do bairro, a ineficácia de regulação por parte das Coordenadorias Educacionais (das mais variadas esferas dos entes federados) e as falhas do sistema educacional como um todo.

Os variados fragmentos de enunciações que sustentam os discursos sobre a crise da educação criam consensos, como regimes de verdade, tanto no senso comum como até mesmo na academia, em uma espécie de itinerário de verdade exposta, bastando operar apenas um sentido vital: enxergar. Outrossim, a universidade passa a ser vista, cobrada e a se perceber como uma instituição em decomposição de ideais formativos, fracassando na profissionalização dos professores, em especial, no que interessa à racionalidade neoliberal: profissionalização endereçada para novas demandas de mercado. De tal modo, ao pensar os cursos de licenciatura, a universidade assume para si, em cooperação com as escolas de educação básica, a necessidade gerencial de inovar/padronizar seus currículos em consonância às reformas neoconservadoras<sup>52</sup> propostas pelas políticas em escala global.

Logo, o que dizer dos professores da educação básica? Aqui, o questionamento é retórico, mas seu efeito não, pois os processos de responsabilização apresentam-se como uma nova potencialidade de regulação, um novo marco regulatório que, por sua vez, vem impulsionando o caráter coletivo do trabalho dos docentes para o âmbito cada vez mais individualista, com valor de troca concorrencial. De tal modo, o desejo criativo do trabalho, é atentado à negociata de toda e qualquer pulsão, com objetivos e fins muito

---

<sup>52</sup> Apple vem desenvolvendo essa noção, como uma capacidade em “[...] fornecer um mecanismo para (...) especificar quais os conhecimentos, valores e comportamentos devem ser padronizados e oficialmente definidos como “legítimos”” (2015, p.621-622).

específicos, contemplando em última instância, a prescrição do currículo por resultados.

Nessa perspectiva, alguns marcos legais das políticas educacionais contemporâneas, vieram ganhando visibilidade em termos de garantias educacionais - como Direito Universal de Todos; podemos destacar a própria Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) em consonância aos acordos de equidade social internacionais da década de 1990 – Jomtien, Tailândia. Na respectiva década, um conjunto de políticas são posicionadas em estratégia de engajamento neoliberal, projetando metas de universalização da educação formal para países em desenvolvimento, em especial, na América Latina e Caribe.

Para tal, a partir do estreitamento da relação entre neoliberalismo e democracia, assim como sua negociação e efeitos de sentido, a década dos anos 2000, passou a operar a racionalidade gerencial de maneira contundentemente confluída, em específico pelo apelo popular de governos posicionados à esquerda política<sup>53</sup> e a promoção do Estado de regulação. A saber, destacam-se alguns planos: O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como gerência de governo ao Plano Nacional de Educação (PNE). Em ambos, pode-se articular uma tônica: a distribuição social de oportunidades e re/democratização do ensino (acesso, permanência e sucesso escolar) como a participação e responsabilização dos sujeitos locais, na sua promoção, eficácia (ou não), avaliação e resultados.

Nesse contexto, a economia brasileira vivenciou um momento de coexistência entre o aquecimento da economia e a ampliação de políticas de equidade social, sendo que muitas oportunidades distributivas foram criadas, ampliando o poder de escolha profissional dos jovens com fomento público em instituições públicas e privadas em todo o território nacional. Nesse sentido, o Pró-reitor de Graduação da UFMG (2015), professor Ricardo Takahashi estabelece algumas reflexões para pensar o *Apagão Docente (AD)* no país:

*Jornal O Tempo, (18/05/15).*

---

<sup>53</sup> Governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003/2010) e Dilma Ivana Rousseff (2011/2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT).

E.M 35:

*[...] o índice de sucesso menor que o desejável nas licenciaturas e explica que a década de 90 vivenciou um cenário de desemprego em que a opção de se formar licenciado garantia acesso a empregos em uma época em que não existiam oportunidades de outra natureza. No entanto, a partir do momento em que a economia se aqueceu, passaram a existir alternativas de formação que garantiam empregos melhores. “Isso parece ter levado as pessoas a migrarem para outras profissões, o que fragiliza o Brasil, porque a educação é o mecanismo pelo qual a gente forma as futuras gerações. É claro que desejamos ter pessoas com as mais diversas formações, mas não podemos esquecer que um requisito para isso é formar o professor. Esse é um gargalo estrutural do Brasil hoje e algo que põe em risco o futuro.*

Ademais, o Brasil como em praticamente todos os países latino americanos em desenvolvimento, foram abarcados pela política neoliberal e seus efeitos gerenciais, tanto na promoção da reconfiguração do papel do Estado (fusão público/privado), como no papel educacional à racionalidade de gerenciamento empresarial. Além do mais, quando discorremos sobre processos educativos padronizados pela gerência de resultados avaliativos, o professorado deve engendrar-se à racionalidade de proatividade, imprimindo na/para a docência, suas marcas de personificação mais subjetivas.

Dessas novas necessidades, criam-se posições de sujeito docente com aptidões apuradas àquilo que se pode traduzir, sobremaneira, em competências e habilidades para gerir a agência educativa local. Outrossim, sob o perfil de profissional gestor de si mesmo, é ambicionado que o docente ao antever problemas, já aponte as devidas soluções, pois a identificação com as credenciais de um profissional prático passa a demonstrar seu engajamento com o todo escolar. Para tanto, no decorrer deste capítulo, as problematizações sobre o *apagão docente (AD)* tentam ir para além dos elementos numéricos (falta de professores no magistério), mas se propôs operar sentidos mais amplos para a noção discursiva de apagão.

Em termos contextuais, um diagnóstico inicial sobre o acontecimento do AD no país é introduzido na década de 1990 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), mas na época, o mesmo não recebeu a visibilidade necessária na agenda do governo. Outrossim, a problemática se agravou no segundo mandato do Governo Lula, mais precisamente no ano de 2007. Constituída a emergência circunstancial, a Câmara de Educação Básica do

Conselho Nacional de Educação<sup>54</sup> realizou um diagnóstico das condições salariais e de trabalho dos professores e da situação de escassez destes, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia para a etapa do ensino médio. Então, o respectivo relatório foi intitulado: “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais<sup>55</sup>”; apontando para:

[...] uma grave situação que, se não for tratada adequadamente, colocará em risco quaisquer planos que tenham pretensões estratégicas e que visem a melhorar a qualidade da educação no país. Pois como alertou o Conselheiro Mozart Ramos, o grande déficit de professores no Ensino Médio tenderá a ampliar-se nos próximos anos, diante da necessidade de universalização das matrículas nessa etapa da educação, exigindo ações emergenciais e de caráter estrutural (RELATÓRIO DA COMISSÃO ESPECIAL. CNE/CEB, 2007, p. 02).

Recentemente o Conselho Nacional de Educação criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015), compilando indicadores e estudos pormenorizados de uma espécie de perfil docente do país (com e sem formação adequada), assim como, a área de atuação. O objetivo do mesmo consistiu em propiciar elementos mais consistentes para compreensão do complexo cenário da formação inicial e o exercício do profissional e, desse modo, estabelecer políticas públicas visando a melhoria desse cenário.

Para tanto, as Diretrizes tendo como base os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep (2013), procuraram ponderar sobre vários pontos. Considerando, aquilo que opera na e para a tese, destaca-se: avaliar o número de docentes que atuam no ensino médio regular; as disciplinas que ministram; verificar a formação inicial desses professores; estimar o número de professores para suprir a demanda das

---

<sup>54</sup> “As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao> (Site acessado em 08/02/2016)

<sup>55</sup> Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB) (maio, 2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf> (Site acessado em 08/02/2016).

disciplinas do estudo e identificar a capacidade do sistema educacional de formar alunos nos cursos de licenciatura (BRASIL, DCN's para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015, p. 15). Para tal, trabalhando com uma grade hipotética<sup>56</sup>, foi possível, mapear a distribuição dos docentes que lecionam o componente curricular de física no ensino médio regular, por exemplo, um dos componentes que permanece em situação dramática, desde 2007, quando do diagnóstico inicial (2007) supracitado. Observa-se:

Figura 3: Distribuição dos docentes que lecionam física no ensino médio regular

| DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES QUE LECIONAM FÍSICA NO ENSINO MÉDIO REGULAR |                            |  |  |  |                            |  |                    |
|---|----------------------------|--|--|--|----------------------------|--|--------------------|
| <b>50.543</b>   |                            |  |  |  |                            |  |                    |
| DOCENTES <sup>1,2</sup> LECIONAM FÍSICA NO ENSINO MÉDIO REGULAR       |                            |  |  |  |                            |  |                    |
| GRUPO 1   |                            |  |  | GRUPO 2  |                            |  |                    |
| DOCENTES QUE LECIONAM APENAS FÍSICA<br>13.706 (27,1%)                 |                            |  |  | DOCENTES QUE LECIONAM FÍSICA E OUTRA(S) DISCIPLINA(S) <sup>3</sup><br>36.837 (72,9%) |                            |  |                    |
| MEDIDAS DE POSIÇÃO,<br>DISPERSÃO E<br>ASSIMETRIA                      | FUNÇÕES DOCENTES EM TURMAS |  |  | MEDIDAS DE POSIÇÃO,<br>DISPERSÃO E<br>ASSIMETRIA                                     | FUNÇÕES DOCENTES EM TURMAS |  |                    |
|   | FÍSICA                     |  |  |  | TOTAL                      | FÍSICA   | OUTRAS DISCIPLINAS |
| MÉDIA   | 9,1                        |  |  | MÉDIA  | 13,1                       | 5,0  | 8,1                |
| DESVIO PADRÃO   | 11,8                       |  |  | DESVIO PADRÃO  | 20,1                       | 6,8  | 19,1               |
| 1º QUARTIL  | 5,0                        |  |  | 1º QUARTIL   | 8,0                        | 2,0  | 3,0                |
| MEDIANA   | 8,0                        |  |  | MEDIANA  | 11,0                       | 4,0  | 6,0                |
| 3º QUARTIL  | 12,0                       |  |  | 3º QUARTIL   | 15,0                       | 7,0  | 10,0               |
| GRUPO 1.1   |                            | GRUPO 1.2  |  | GRUPO 2.1  |                            | GRUPO 2.2  |                    |
| NO ENSINO MÉDIO <sup>4</sup><br>(EXCLUSIVAMENTE)                      |                            | NO ENSINO MÉDIO <sup>4</sup> E EM OUTRA(S)<br>ETAPA(S) DE ENSINO |  | NO ENSINO MÉDIO <sup>4</sup><br>(EXCLUSIVAMENTE)                                     |                            | NO ENSINO MÉDIO <sup>4</sup> E EM OUTRA(S)<br>ETAPA(S) DE ENSINO |                    |
| 9.711 (19,2%)   |                            | 3.995 (7,9%)   |  | 11.894 (23,5%)   |                            | 24.943 (49,4%)   |                    |

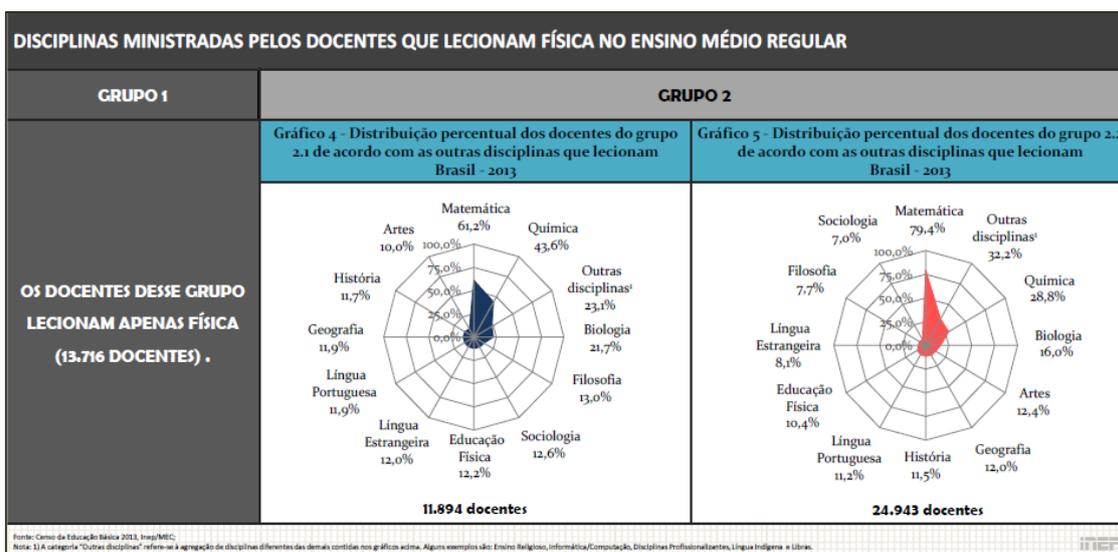
Fonte: Censo da Educação Básica 2013, Inep/MEC.  
 Notas: 1) Foram considerados os docentes que atuam no ensino médio, ensino médio integrado e normal/magistério;  
 2) Todos os percentuais foram calculados em relação ao total de docentes que lecionam a disciplina em questão no ensino médio regular;  
 3) A educação técnica e os cursos livres são considerados no campo "Outras Disciplinas";  
 4) Excluem-se as modalidades regular e especial;  
 5) As disciplinas física e química foram consideradas equivalentes para os docentes que lecionam física no ensino médio e química em outras etapas de ensino.

Fonte: Censo da Educação Básica, 2013, Inep/MEC.

<sup>56</sup> "Trabalhando com uma grade horária hipotética, o referido estudo, abarcando o número de matrículas, o número de turmas em relação às áreas de conhecimento, componentes curriculares, jornada do trabalho docente (em horas), jornada do trabalho docente em sala de aula (em horas), duração de hora aula (em horas), número de vezes por semana, carga horária semanal da disciplina (em horas), número de turmas, estima a demanda de docente por componente curricular. Tal estudo constitui-se em importante base de dados para o estabelecimento de políticas nacionais que, certamente, deverão ser pactuadas a partir da coordenação nacional da política, a cargo da União, com os demais entes federados (Estados, DF e Municípios), bem como do envolvimento do Comitê de Gestão da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada, além da participação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e das Instituições de Educação Superior e Educação Básica" (BRASIL, Conselho Nacional de Educação – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015, p. 15).

O respectivo estudo, também permite identificar a distribuição percentual dos docentes do grupo 2 (dois) que lecionam outras disciplinas além da Física, já que os docentes do grupo 1 (um) lecionam apenas Física. Abaixo, os indicadores apontam que, no grupo 2 (2.1 e 2.2), a maioria dos docentes lecionam Física e Matemática (BRASIL, DCN's para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015, p. 16).

Figura 4: Disciplinas ministradas pelos docentes que lecionam física no ensino médio regular

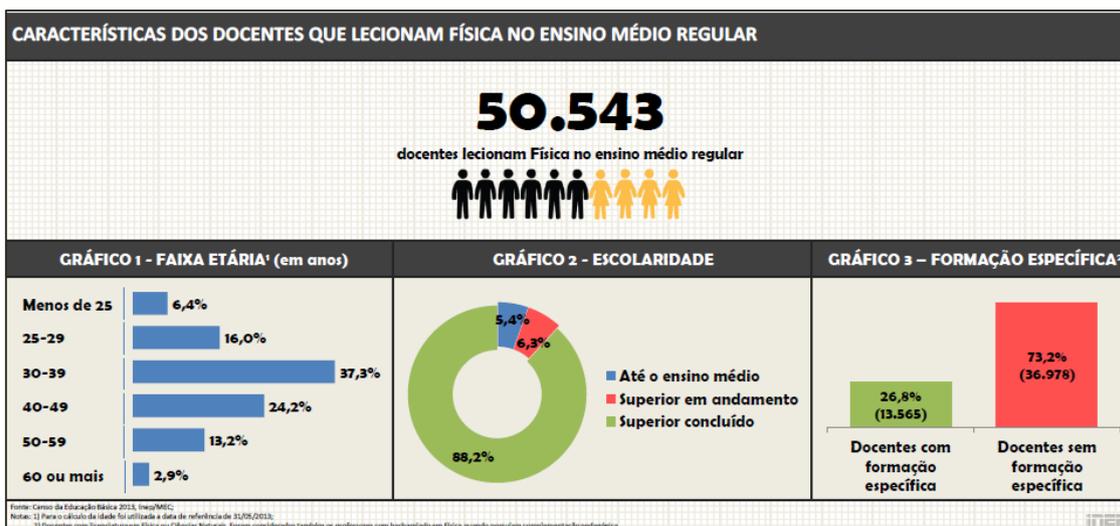


Fonte: Censo da Educação Básica, 2013, Inep/MEC.

Em consonância aos indicadores sobre as características e perfil<sup>57</sup> dos docentes que lecionam Física no ensino médio regular, as Diretrizes enfatizam a importância dos mesmos, como forma de produzir políticas de formação inicial, endereçando “[...] a demanda efetiva para a formação desses profissionais, a estimativa de pessoal docente prestes a se aposentar, o esforço a ser efetivado para garantir formação específica” (BRASIL, DCN's para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015, p. 17).

Figura 5: Características dos docentes que lecionam física no ensino médio regular

<sup>57</sup> Envolvendo faixa etária, escolaridade e formação específica.



Fonte: Censo da Educação Básica, 2013, Inep/MEC.

Considerando os enquadramentos da discursividade numérica percebe-se que o número de jovens (menos de 25 anos) que lecionam física (6,4%), é demasiadamente menor daqueles (37,3%), que supostamente, pelo fator idade (30-39 anos), estão a mais tempo na carreira do magistério. Destarte, considerando o baixo número de acadêmicos que estão cursando física (6,3%), provavelmente, isso implicará no aumento da atual parcela de 73,2% dos docentes que ministram o respectivo componente, mas não possuem formação específica para tal.

Nesse movimento discursivo, entre enunciações e credencias que foram/são produzidos(as) em suas respectivas emergências históricas - gerais/específicos(as), a problematização do AD no país, para além do caso específico da física, corriqueiramente fora justificada quase que unilateralmente pelo fator: baixos salários pagos aos professores (discurso já apontado no contexto da elaboração do Relatório - Escassez de professores no Ensino Médio - 2007). Na oportunidade, o mesmo ganhava visibilidade, haja vista que o país ainda não havia estabelecido o piso salarial para a categoria. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), constatavam que o Brasil era um dos países que pior pagava os seus professores:

Figura 6: Remunerações anuais de professores no início e no topo da carreira do magistério no Ensino Médio (US\$)

| País           | Remuneração inicial/ano | Remuneração no topo/ano |
|----------------|-------------------------|-------------------------|
| Alemanha       | 35.546                  | 49.445                  |
| Coréia do Sul  | 23.613                  | 62.135                  |
| Estados Unidos | 25.405                  | 44.394                  |
| Espanha        | 29.058                  | 43.100                  |
| Finlândia      | 21.047                  | 31.325                  |
| França         | 21.918                  | 41.537                  |
| Inglaterra     | 19.999                  | 33.540                  |
| Portugal       | 18.751                  | 50.061                  |
| Argentina      | 15.789                  | 26.759                  |
| Chile          | 14.644                  | 19.597                  |
| Malásia        | 13.575                  | 29.822                  |
| Brasil         | 12.598                  | 18.556                  |

Fonte: Relatório da Comissão Especial. CNE/CEB (2007, p. 09).

Discurso este, também resgatado, divulgado e endossado pelo aparato midiático, no ano de 2012, sob vinculação do Jornal da Cidade:

| Jornal da Cidade, (08/10/2012).   |
|---|
| <p><i>E.M 34:</i><br/> [...]<i> economistas da ONU, Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizaram um levantamento sobre quais eram os profissionais mais bem pagos e valorizados pelo mercado de trabalho de vários países e os professores no Brasil estão entre os mais mal pagos do mundo.</i></p> |

Entretanto, no ano seguinte ao relatório, em 2008, fora aprovada a Lei Nº 11.738/2008<sup>58</sup>, criando o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN), sendo mais tarde ratificada (2014) pela meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>59</sup>. Assim, a respectiva meta, acentua a necessidade de articulação entre os entes federados para efetivar a valorização dos (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio aos demais profissionais com escolaridade equivalente, pois em função da desvalorização profissional dos professores, esta (pelo menos, como

<sup>58</sup> A Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 regulamentada a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm) (Site acessado em 09/02/2016).

<sup>59</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (2014-2024). No mesmo, são traçadas dezesseis metas, mas que em tese, estão de certa forma, comprometidas, pelo fato do país vivenciar um quadro de apagão docente generalizado, mesmo tendo sido previsto um Plano Nacional de Formação de Professores, como incentivo a formação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> (Site acessado em 01/05/2016).

ênfatisada na/pela meta 17), vem a ser um das principais razões do desinteresse dos jovens pela carreira do magistério.

A defasagem na remuneração dos profissionais da educação tem sido indicada como um dos resultados de um passado de não valorização desses profissionais, além de ser apontada como um dos principais motivos do declínio do número de universitários em cursos de formação de professores (PNE, 2014, p. 53).

Ainda conforme o relatório (2007), o *AD* vinha se concretizando como um processo de longa data, pois de algum modo, as novas gerações já não *desejavam, queriam e/ou vislumbravam* projetar suas respectivas carreiras profissionais nas credenciais do magistério da educação básica. É nessa perspectiva que, ao elaborar o diagnóstico do relatório (2007), também vislumbrou-se apresentar estratégias (curto e médio prazo) para amenizar os riscos do *AD* no país. No entanto, tais medidas implicaram em endereçar formas específicas de reformas na profissionalização docente, especialmente, ao relacionar três pontos específicos: “currículo, área de conhecimento prioritária e piso salarial”, aqui, destacados, como (e, f, i):

**e) Currículos novos para os novos saberes.** As diretrizes curriculares para a educação básica, as atualmente vigentes e as que se encontram em processo de revisão, enfatizam o tratamento curricular interdisciplinar e o desenvolvimento dos conteúdos por meio do método de projetos: ***trata-se de proceder a religação dos saberes, tal como defendida por especialistas em currículo.*** A formação de professores, inicial ou continuada, deve ser compatível com esses princípios e essas diretrizes. É indispensável, por conseguinte, a revisão dos currículos das licenciaturas plenas – como já se fez com o Curso de Pedagogia – e ***a criação de licenciaturas abrangentes (licenciaturas por área).***

[...]

**f) Prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática.** As políticas públicas voltadas para a formação de professores devem abranger todos os conteúdos curriculares; contudo ***a insuficiência de professores habilitados e qualificados para Física, Química, Matemática e Biologia (Ciências),*** conforme dados disponibilizados pelo INEP, coloca essas licenciaturas plenas em grau de precedência.

[...]

**i). Instituir o piso salarial para os professores do Ensino Médio.** Pelos números aqui apresentados, os salários dos professores no Brasil, em qualquer etapa da Educação Básica, são muito mais baixos do que em outros países, inclusive Argentina, Chile e México, e ***não se pode enfrentar o atual déficit docente sem um estímulo financeiro aos profissionais, capaz de levar mais jovens a buscar os cursos de licenciatura em nossas universidades.*** Portanto, é

fundamental estabelecer, no âmbito do FUNDEB, um piso salarial para o professor de Ensino Médio, associado à avaliação de desempenho e que possa vincular-se a uma estratégia de formação continuada e de dedicação em tempo integral. (RELATÓRIO DA COMISSÃO ESPECIAL. CNE/CEB, 2007, p. 02) (grifos nosso).

Ao problematizar algumas implicações dos pontos supracitados e suas respectivas produtividades como modos de endereçamento, possibilita-se pensar que as condições necessárias para a efetivação de ajustes ao imaginário reformista, rearranjam-se entremeio a complexos jogos discursivos e variados sentidos, pois ao vincular terminologias como: qualidade da educação, melhorias nas condições salariais e de trabalho e formação docente sólida; impossibilita-se a demarcação de seus conteúdos semânticos, pois os mesmos até podem credenciar-se (mesmo que contingencialmente) em projetos de uma tradição pedagógica progressista, mas em sua forma operativa não, especialmente, ao considerar nossos tempos de incertezas e confluências discursivas.

Na ocasião, o aspecto mencionado no final do primeiro ponto, precisamente no ponto “e”, no que se refere às reformas dos currículos dos cursos de licenciaturas: *“É indispensável, por conseguinte, a revisão dos currículos das licenciaturas plenas – como já se fez com o Curso de Pedagogia – e a criação de licenciaturas abrangentes (licenciaturas por área)”*; nos cabe capturar os seus efeitos de sentido, pois no caso específico do Curso de Pedagogia, sob a negociação de sua identidade profissional e um discurso de currículo integrador, o pedagogo passou a ser profissionalizado sob forte apelo das credenciais de um profissional generalista, flexível e autorregulado naquilo que trata de seu campo de atuação.

Nessa perspectiva, cabe destacar que tratando-se dos embate e lutas por significação na arena da discursividade, os sentidos se confluem, pois quem não lutaria para conquistar uma maior autonomia, abrangência e visibilidade em seu campo de atuação profissional? Como docente pesquisador *engajado*, quem não buscaria tornar o seu campo específico de produção científica o mais inter/pluri/trans/disciplinar possível, rompendo a lógica moderna de confinamento dos saberes em áreas especializadas? Por isso, ainda e sempre, da emergência de ponderar uma posição de sujeito suspensa e vigilante. Porquanto, o que pode interessar como potência discursiva, não é a sedução das pautas em si, geralmente, muito bem *apreendidas* e

disponibilizadas em signos universais, progressistas e críticos, mas os seus usos, seus efeitos de sentido, estes sim, sempre em disputa.

Estendendo a problematização ao ponto f): *“prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática. As políticas públicas voltadas para a formação de professores devem abranger todos os conteúdos curriculares;* Vejamos, aqui nada se esconde, pelo contrário, sua visibilidade se prolifera para além do texto, em termos estratégicos, como se a política da reforma proferisse: precisamos urgentemente de um número expressivo de docentes formados (e preferencialmente atuando nas escolas durante e após a formação) em áreas com maior carência.

Para tal, a sua estratégia é facilitada ao permitir que a formação seja conduzida por áreas de conhecimento e não mais disciplinarmente, leia-se, um modelo de formação generalista confluído com áreas de conhecimentos específicos, uma espécie de *4 em 1*. Quanto a legitimidade pedagógica, esta se credencia sob noções de inovação e interdisciplinaridade, com vistas a formar um profissional com capacidades de leituras de mundo ampliadas. Não obstante, se vincula um forte apelo de compromisso social com demandas locais, como a ausência de professores nessas áreas para a educação básica e legitimam novas formas de conceber a profissionalização da/para/com a docência.

Ainda, pensando as implicações da reforma para o currículo, para além dos enfoques documentados em registros estatísticos e relatórios, alguns fragmentos enunciativos dos discursos que circulam na mídia, também associam a melhoria da educação com a necessidade de reformar os currículos dos cursos de licenciatura. Observa-se:

Figura 7: Um alerta de perigo ao futuro da nossa profissão



Fonte: Artigo de opinião publicado na revista Ensino Superior. Um alerta de perigo ao futuro da nossa profissão por Svendla Chaves, em Julio Furtado (24/09/2014)<sup>60</sup>.

A relação entre o *AD* no país e a emergência em promover algumas reformas curriculares acabaram criando, a partir do imaginário reformista, associações de uma engrenagem de ligação indireta, sobretudo, na díade: reformar para valorizar; em especial, quando pensamos no magistério da educação básica. Em termos de efeitos de sentido, promove-se um conjunto de mudanças que passam a ser legitimadas, enquanto necessárias e salutares com vistas à transformação educacional. Reformas em contextos caóticos, geralmente são aceitas sem maiores problematizações, haja vista o que vivenciamos com a atual reforma do *novo ensino médio*<sup>61</sup> proposta pelo Governo Federal de Michel Temer (2017), em consonância com a aprovação

<sup>60</sup> Disponível em: [http://www.juliofurtado.com.br/apagao\\_docente.pdf](http://www.juliofurtado.com.br/apagao_docente.pdf) (Site acessado em 23/11/2014).

<sup>61</sup> “O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida”. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_02](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_02) (Acesso em 01/05/1987).

da Base Nacional Comum Curricular<sup>62</sup>. Além de propor um currículo mais enxuto e redirecionado pelo discurso de *vocação e liberdade de escolha* dos estudantes do ensino médio, de certo modo, a mesma retoma o que já em meados de 1971 fora instituído pelo golpe civil militar como Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, através da Lei 5.692<sup>63</sup>. Na oportunidade, o ensino médio profissionalizante havia se tornado obrigatório, e hoje, se reverbera de maneira confluidamente sofisticada, como uma escolha autônoma dos sujeitos escolares, como uma reforma neoconservadora.

Na oportunidade, em um dos últimos vídeos midiáticos<sup>64</sup> (datado em 13/02/2017) sobre a proposta do novo ensino médio, divulgado em livre circulação pela mídia de TV aberta e/ou pela rede social (canal do Youtube), o Ministério da Educação - MEC produziu uma cena que, aqui, merece destaque quanto a posição de sujeito àqueles que desejam ingressar nos cursos de licenciatura. Observa-se, a captura realizada e apresentada na sequência (figura 4), considerando que a única profissão almejada sob a adjetivação *de amor vocacionado*, fora a profissão docente:

|                                   |
|-----------------------------------|
| - <i>Eu quero ser professora.</i> |
| - <i>É o que eu amo!</i>          |

Figura 8: Novo Ensino Médio, 2017.

<sup>62</sup> “A Base Nacional Comum Curricular é um conjunto de orientações que deverão nortear os currículos das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, isto é, o que se considera indispensável que todo estudante saiba após completar a Educação Básica. Fará isso estabelecendo os conteúdos essenciais que deverão ser ensinados em todas as escolas, assim como as competências e as habilidades que deverão ser adquiridas pelos alunos”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acesso em 01/05/2017).

<sup>63</sup> “Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas”. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura> (Acesso em 01/05/2017).

<sup>64</sup> “[...] os vídeos educacionais, ao menos nos minutos de abertura e em um esforço para atrair a atenção dos estudantes, freqüentemente tentam se paracer com a MTV” (ELLSWORTH, 2001, p. 58).



Fonte: Propaganda Educacional do Governo Federal sobre o Novo Ensino Médio<sup>65</sup> (BRASIL, MEC, 2017).

O apelo discursivo aos jovens, em especial, mulheres, que ainda desejam e/ou vislumbram ingressar em algum curso de licenciatura é muito claro e permanece sob ranços antigos, como um ordenamento discursivo: *venha para docência, sobretudo, por amor!* Não obstante, a questão em relevo, não é saber o motivo causal e/ou identificar seus pontos originários de como os sujeitos escolhem suas respectivas carreiras, se por vocação, amor e/ou afinidade. Mas, por que a profissão docente, vulgarmente, ainda é/está associada a um romantismo caricato? E geralmente vinculado à maternidade, com efeitos na feminização do magistério? Em abordagens no campo sociológico da educação, essas indagações são constantemente problematizadas como processo de des/identificação profissional, a partir de noções como: semiprofissão, proletarização, intelectualidade orgânica, neopragmatismo, como entre outras denominações possíveis. Contudo, a tese não adentrou nessas discussões de forma específica, pois não é o foco da mesma discutir os processos e sentidos da formação de professores.

Em termos analíticos, a próxima subseção, articula alguns funcionamentos discursivos específicos do *AD* e o investimento discursivo da estatística na produção de regime de verdade, a partir da articulação do *AD* como um fato consumado.

<sup>65</sup> Assista o Comercial do Governo Federal sobre o Novo Ensino Médio, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WVLY3oCIZuc> (Acesso em 01/05/2017).

#### 4.1 LEGITIMIDADE DE UM REGIME DE VERDADE ATRAVÉS DO ELEMENTO ESTATÍSTICO

“[...] Um estudo da Escola Nacional de Estatística do Rio de Janeiro mostrou que, se as coisas seguirem esse curso, **a falta de professores será generalizada em 2028**”. E.M 38. (Revista Época, 18/10/2015).

O fenômeno do *AD voltou* à cena enunciativa das preocupações educacionais no país quando, em 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep, divulgou o censo do ensino superior e confirmou, via regime de legitimidade estatística, que o *AD* já é uma realidade e comprometerá a próxima década, pois não existirão professores!

Figura 9: Evolução das matrículas de graduação em Licenciatura, por curso.



Fonte: Inep/MEC, 2013.

Nesse primeiro gráfico, o Inep (2013) investe na comparação entre três cursos de áreas de conhecimentos distintos, evidenciando que o *AD* vem tornando-se um acontecimento generalizado dentre os cursos de licenciatura. Do mesmo modo, utilizando do diagnóstico de ingresso de estudantes matriculados em cursos de licenciatura por abrangência geográfica<sup>66</sup> no país,

<sup>66</sup> Censo de 2012 (Nome Nível Acadêmico é igual a GRADUAÇÃO e Nome Modalidade Ensino é igual a PRESENCIAL; CURSO A DISTÂNCIA e Nome Grau Acadêmico é igual a LICENCIATURA; BACHARELADO E LICENCIATURA.

evidencia-se um número menor que 500.000 acadêmicos matriculados nos mesmos.

Figura 10: Estudantes matriculados em Cursos de Licenciatura por abrangência geográfica

| Ano Censo | Região       | UF                  | Número de Ingressos |               |               |                |                | Total          |                |
|-----------|--------------|---------------------|---------------------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|           |              |                     | PÚBLICA             |               |               | Total          | PRIVADA        |                | Total          |
|           |              |                     | FEDERAL             | ESTADUAL      | MUNICIPAL     |                |                |                |                |
| 2012      | CENTRO-OESTE | DISTRITO FEDERAL    | 2.223               |               | 18            | 2.241          | 9.180          | 9.180          | 11.421         |
|           |              | GOIÁS               | 2.759               | 2.957         | 385           | 6.101          | 8.511          | 8.511          | 14.612         |
|           |              | MATO GROSSO         | 2.127               | 2.042         | 3             | 4.172          | 5.577          | 5.577          | 9.749          |
|           |              | MATO GROSSO DO SUL  | 2.982               | 1.176         | 15            | 4.173          | 6.840          | 6.840          | 11.013         |
|           | <b>Total</b> |                     | <b>10.091</b>       | <b>6.175</b>  | <b>421</b>    | <b>16.687</b>  | <b>30.108</b>  | <b>30.108</b>  | <b>46.795</b>  |
|           | NORDESTE     | ALAGOAS             | 2.718               | 1.304         |               | 4.022          | 2.816          | 2.816          | 6.838          |
|           |              | BAHIA               | 3.580               | 5.532         | 7             | 9.119          | 14.886         | 14.886         | 24.005         |
|           |              | CEARÁ               | 3.800               | 3.868         | 3             | 7.671          | 2.501          | 2.501          | 10.172         |
|           |              | MARANHÃO            | 2.739               | 6.351         | 4             | 9.094          | 3.258          | 3.258          | 12.352         |
|           |              | PARAÍBA             | 5.806               | 2.299         | 1             | 8.106          | 500            | 500            | 8.606          |
|           |              | PERNAMBUCO          | 4.578               | 1.679         | 3.333         | 9.590          | 5.042          | 5.042          | 14.632         |
|           |              | PIAUI               | 4.817               | 2.383         | 2             | 7.202          | 1.540          | 1.540          | 8.742          |
|           |              | RIO GRANDE DO NORTE | 4.751               | 1.487         | 2             | 6.240          | 1.346          | 1.346          | 7.586          |
|           |              | SERGIPE             | 2.466               |               | 1             | 2.467          | 2.803          | 2.803          | 5.270          |
|           | <b>Total</b> |                     | <b>35.255</b>       | <b>24.903</b> | <b>3.353</b>  | <b>63.511</b>  | <b>34.692</b>  | <b>34.692</b>  | <b>98.203</b>  |
|           | NORTE        | ACRE                | 1.189               |               | 2             | 1.191          | 1.819          | 1.819          | 3.010          |
|           |              | AMAPÁ               | 667                 | 543           |               | 1.210          | 2.295          | 2.295          | 3.505          |
|           |              | AMAZONAS            | 1.983               | 3.053         | 38            | 5.074          | 5.587          | 5.587          | 10.661         |
|           |              | PARÁ                | 6.980               | 2.309         | 10            | 9.299          | 12.050         | 12.050         | 21.349         |
|           |              | RONDÔNIA            | 1.065               |               | 2             | 1.067          | 5.224          | 5.224          | 6.291          |
|           |              | RORAIMA             | 967                 | 1.110         | 2             | 2.079          | 1.445          | 1.445          | 3.524          |
|           |              | TOCANTINS           | 2.249               | 289           | 309           | 2.847          | 1.382          | 1.382          | 4.229          |
|           | <b>Total</b> |                     | <b>15.100</b>       | <b>7.304</b>  | <b>363</b>    | <b>22.767</b>  | <b>29.802</b>  | <b>29.802</b>  | <b>52.569</b>  |
|           | SUDESTE      | ESPÍRITO SANTO      | 2.211               | 55            | 83            | 2.349          | 10.525         | 10.525         | 12.874         |
|           |              | MINAS GERAIS        | 14.379              | 3.250         | 133           | 17.762         | 28.608         | 28.608         | 46.370         |
|           |              | RIO DE JANEIRO      | 10.971              | 3.720         | 52            | 14.743         | 22.580         | 22.580         | 37.323         |
|           |              | SÃO PAULO           | 3.773               | 4.794         | 1.825         | 10.392         | 107.941        | 107.941        | 118.333        |
|           | <b>Total</b> |                     | <b>31.334</b>       | <b>11.819</b> | <b>2.093</b>  | <b>45.246</b>  | <b>169.654</b> | <b>169.654</b> | <b>214.900</b> |
|           | SUL          | PARANÁ              | 3.645               | 7.439         | 172           | 11.256         | 20.384         | 20.384         | 31.640         |
|           |              | RIO GRANDE DO SUL   | 7.693               | 336           | 45            | 8.074          | 18.486         | 18.486         | 26.560         |
|           |              | SANTA CATARINA      | 1.837               | 1.431         | 3.671         | 6.939          | 13.481         | 13.481         | 20.420         |
|           | <b>Total</b> |                     | <b>13.175</b>       | <b>9.206</b>  | <b>3.888</b>  | <b>26.269</b>  | <b>52.351</b>  | <b>52.351</b>  | <b>78.620</b>  |
|           | <b>Total</b> |                     | <b>104.955</b>      | <b>59.407</b> | <b>10.118</b> | <b>174.480</b> | <b>316.607</b> | <b>316.607</b> | <b>491.087</b> |

Fonte: Inep/MEC, 2013.

Entretanto, essa trama de elementos numéricos quando articulados no campo da discursividade, ganha um tom ainda mais alarmante, quando o Inep apresenta o número de egressos dos cursos de licenciatura no país (utilizando a mesma noção de abrangência geográfica por regiões). Os mesmos, além de não corresponderem à proporcionalidade direta de ingresso, de modo geral, não captam as variáveis de empregabilidade junto aos postos de trabalho, como posição de docentes em efetivo exercício da docência nas escolas de educação básica. Observa-se, o número de egressos, da tabela 2, na sequência:

Figura 11: Número de egressos em Cursos de Licenciatura por abrangência geográfica

| Ano Censo | Região       | UF                  | Número de Concluintes |              |               |               |               | Total         |                |
|-----------|--------------|---------------------|-----------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
|           |              |                     | PÚBLICA               |              |               | Total         | PRIVADA       |               | Total          |
|           |              |                     | FEDERAL               | ESTADUAL     | MUNICIPAL     |               |               |               |                |
| 2012      | CENTRO-OESTE | DISTRITO FEDERAL    | 883                   |              | 4             | 887           | 4.596         | 4.596         | 5.483          |
|           |              | GOIÁS               | 1.142                 | 1.824        | 253           | 3.219         | 3.924         | 3.924         | 7.143          |
|           |              | MATO GROSSO         | 963                   | 810          |               | 1.773         | 2.522         | 2.522         | 4.295          |
|           |              | MATO GROSSO DO SUL  | 1.077                 | 521          |               | 1.598         | 2.728         | 2.728         | 4.326          |
|           | <b>Total</b> | <b>4.065</b>        | <b>3.155</b>          | <b>257</b>   | <b>7.477</b>  | <b>13.770</b> | <b>13.770</b> | <b>21.247</b> |                |
|           | NORDESTE     | ALAGOAS             | 503                   | 369          | 1             | 873           | 1.783         | 1.783         | 2.656          |
|           |              | BAHIA               | 901                   | 5.116        | 2             | 6.019         | 6.516         | 6.516         | 12.535         |
|           |              | CEARÁ               | 1.011                 | 2.085        |               | 3.096         | 728           | 728           | 3.824          |
|           |              | MARANHÃO            | 402                   | 1.060        | 1             | 1.463         | 1.819         | 1.819         | 3.282          |
|           |              | PARAIBA             | 1.530                 | 842          |               | 2.372         | 267           | 267           | 2.639          |
|           |              | PERNAMBUCO          | 1.392                 | 928          | 1.521         | 3.841         | 2.636         | 2.636         | 6.477          |
|           |              | PIAUI               | 1.374                 | 1.448        |               | 2.822         | 1.286         | 1.286         | 4.108          |
|           |              | RIO GRANDE DO NORTE | 1.321                 | 962          |               | 2.283         | 737           | 737           | 3.020          |
|           | <b>Total</b> | <b>9.404</b>        | <b>12.810</b>         | <b>1.525</b> | <b>23.739</b> | <b>17.092</b> | <b>17.092</b> | <b>40.831</b> |                |
|           | NORTE        | ACRE                | 485                   |              |               | 485           | 547           | 547           | 1.032          |
|           |              | AMAPÁ               | 474                   | 146          |               | 620           | 561           | 561           | 1.181          |
|           |              | AMAZONAS            | 957                   | 1.935        | 2             | 2.894         | 3.549         | 3.549         | 6.443          |
|           |              | PARÁ                | 2.606                 | 468          | 2             | 3.076         | 2.521         | 2.521         | 5.597          |
|           |              | RONDÔNIA            | 483                   |              | 1             | 484           | 1.645         | 1.645         | 2.129          |
|           |              | RORAIMA             | 306                   | 412          |               | 718           | 523           | 523           | 1.241          |
|           |              | TOCANTINS           | 507                   | 3.758        | 168           | 4.433         | 375           | 375           | 4.808          |
|           | <b>Total</b> | <b>5.818</b>        | <b>6.719</b>          | <b>173</b>   | <b>12.710</b> | <b>9.721</b>  | <b>9.721</b>  | <b>22.431</b> |                |
|           | SUDESTE      | ESPÍRITO SANTO      | 972                   | 14           | 61            | 1.047         | 5.554         | 5.554         | 6.601          |
|           |              | MINAS GERAIS        | 3.334                 | 1.507        | 212           | 5.053         | 18.366        | 18.366        | 23.419         |
|           |              | RIO DE JANEIRO      | 1.770                 | 2.409        | 9             | 4.188         | 10.669        | 10.669        | 14.857         |
|           |              | SÃO PAULO           | 794                   | 4.193        | 1.533         | 6.520         | 48.182        | 48.182        | 54.702         |
|           | <b>Total</b> | <b>6.870</b>        | <b>8.123</b>          | <b>1.815</b> | <b>16.808</b> | <b>82.771</b> | <b>82.771</b> | <b>99.579</b> |                |
|           | SUL          | PARANÁ              | 863                   | 5.376        | 222           | 6.461         | 14.138        | 14.138        | 20.599         |
|           |              | RIO GRANDE DO SUL   | 2.624                 | 97           | 6             | 2.727         | 8.967         | 8.967         | 11.694         |
|           |              | SANTA CATARINA      | 447                   | 442          | 1.929         | 2.818         | 4.693         | 4.693         | 7.511          |
|           | <b>Total</b> | <b>3.934</b>        | <b>5.915</b>          | <b>2.157</b> | <b>12.006</b> | <b>27.798</b> | <b>27.798</b> | <b>39.804</b> |                |
|           | <b>Total</b> |                     |                       |              | <b>30.091</b> | <b>36.722</b> | <b>5.927</b>  | <b>72.740</b> | <b>151.152</b> |

Fonte: Inep/MEC, 2013.

Em termos gerais e em consonância com o elementos estatístico exposto, menos da metade dos estudantes que ingressam nos Cursos de Licenciatura, concluem seus respectivos cursos, correspondendo a apenas 223.892 licenciados. Outra comparação interessante, é que as instituições privadas ainda são as responsáveis por mais do dobro do número de professores formados no país, em torno de 151.152, enquanto a esfera pública, considerando os esforços entre os entes federados (união, estados e municípios), fica em apenas 72.740 licenciados.

Mesmo com um pequeno aumento no índice de ingresso, entre os anos de 2009 e 2012, o que pode ser pensado a partir de variadas frentes de investidas de governo, em especial, na relação público/privado, como a ampliação e consolidação do Programa Universidade para Todos (Prouni); a expansão das universidades públicas (via Reuni<sup>67</sup>); a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em todo o território nacional; e, principalmente, a modalidade de educação à distância (Ead); o número total de egressos dos cursos de licenciatura, ainda continuou decrescendo, como pode-se observar, respectivamente, nas figuras (formato de tabelas) 12 e 13:

<sup>67</sup> Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/> (Acesso em 27/04/2017).

Figura 12: Aumento do número de ingressantes (2009 a 2012)

| Ano Censo | Grau Acadêmico             | Número de Ingressos |               |              |                |                |                |                |                   |               |            |               |                | Total          |                |                |
|-----------|----------------------------|---------------------|---------------|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|---------------|------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|           |                            | PRESENCIAL          |               |              |                |                |                | Total          | CURSO A DISTÂNCIA |               |            |               |                |                | Total          |                |
|           |                            | PÚBLICA             |               |              | Total          | PRIVADA        | Total          |                | PÚBLICA           |               |            | Total         | PRIVADA        |                |                | Total          |
|           |                            | FEDERAL             | ESTADUAL      | MUNICIPAL    |                |                |                |                | FEDERAL           | ESTADUAL      | MUNICIPAL  |               |                |                |                |                |
| 2012      | LICENCIATURA               | 80.295              | 52.610        | 9.206        | 142.111        | 162.777        | 162.777        | 304.888        | 24.660            | 6.797         | 912        | 32.369        | 153.830        | 153.830        | 186.199        | 491.087        |
|           | <b>Total</b>               | <b>80.295</b>       | <b>52.610</b> | <b>9.206</b> | <b>142.111</b> | <b>162.777</b> | <b>162.777</b> | <b>304.888</b> | <b>24.660</b>     | <b>6.797</b>  | <b>912</b> | <b>32.369</b> | <b>153.830</b> | <b>153.830</b> | <b>186.199</b> | <b>491.087</b> |
| 2011      | LICENCIATURA               | 75.580              | 51.744        | 7.136        | 134.460        | 151.290        | 151.290        | 285.750        | 18.328            | 6.823         | 333        | 25.484        | 143.478        | 143.478        | 168.962        | 454.712        |
|           | <b>Total</b>               | <b>75.580</b>       | <b>51.744</b> | <b>7.136</b> | <b>134.460</b> | <b>151.290</b> | <b>151.290</b> | <b>285.750</b> | <b>18.328</b>     | <b>6.823</b>  | <b>333</b> | <b>25.484</b> | <b>143.478</b> | <b>143.478</b> | <b>168.962</b> | <b>454.712</b> |
| 2010      | LICENCIATURA               | 74.006              | 55.865        | 6.903        | 136.774        | 161.616        | 161.616        | 298.390        | 19.424            | 4.443         | 441        | 24.308        | 129.829        | 129.829        | 154.137        | 452.527        |
|           | <b>Total</b>               | <b>74.006</b>       | <b>55.865</b> | <b>6.903</b> | <b>136.774</b> | <b>161.616</b> | <b>161.616</b> | <b>298.390</b> | <b>19.424</b>     | <b>4.443</b>  | <b>441</b> | <b>24.308</b> | <b>129.829</b> | <b>129.829</b> | <b>154.137</b> | <b>452.527</b> |
| 2009      | LICENCIATURA               | 48.731              | 44.727        | 7.808        | 101.266        | 149.144        | 149.144        | 250.410        | 23.537            | 13.018        | 32         | 36.587        | 111.036        | 111.036        | 147.623        | 398.033        |
|           | BACHARELADO E LICENCIATURA | 15.622              | 9.276         | 534          | 25.432         | 37.774         | 37.774         | 63.206         |                   |               |            |               | 3.676          | 3.676          | 3.676          | 66.882         |
|           | <b>Total</b>               | <b>64.353</b>       | <b>54.003</b> | <b>8.342</b> | <b>126.698</b> | <b>186.918</b> | <b>186.918</b> | <b>313.616</b> | <b>23.537</b>     | <b>13.018</b> | <b>32</b>  | <b>36.587</b> | <b>114.712</b> | <b>114.712</b> | <b>151.299</b> | <b>464.915</b> |

Fonte: Inep/MEC, 2013.

Figura 13: Movimento decrescente de formandos (provável formando e formado): (2009 a 2012)

| Ano Censo | Nome Grau Acadêmico        | Número de Concluintes |               |              |               |                |                |                |                   |              |            |               |               | Total         |               |                |
|-----------|----------------------------|-----------------------|---------------|--------------|---------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|--------------|------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
|           |                            | PRESENCIAL            |               |              |               |                |                | Total          | CURSO A DISTÂNCIA |              |            |               |               |               | Total         |                |
|           |                            | PÚBLICA               |               |              | Total         | PRIVADA        | Total          |                | PÚBLICA           |              |            | Total         | PRIVADA       |               |               | Total          |
|           |                            | FEDERAL               | ESTADUAL      | MUNICIPAL    |               |                |                |                | FEDERAL           | ESTADUAL     | MUNICIPAL  |               |               |               |               |                |
| 2012      | LICENCIATURA               | 23.148                | 30.688        | 5.785        | 59.621        | 88.608         | 88.608         | 148.229        | 6.943             | 6.034        | 142        | 13.119        | 62.544        | 62.544        | 75.663        | 223.892        |
|           | <b>Total</b>               | <b>23.148</b>         | <b>30.688</b> | <b>5.785</b> | <b>59.621</b> | <b>88.608</b>  | <b>88.608</b>  | <b>148.229</b> | <b>6.943</b>      | <b>6.034</b> | <b>142</b> | <b>13.119</b> | <b>62.544</b> | <b>62.544</b> | <b>75.663</b> | <b>223.892</b> |
| 2011      | LICENCIATURA               | 26.743                | 32.488        | 5.236        | 64.467        | 96.416         | 96.416         | 160.883        | 3.956             | 6.598        |            | 10.554        | 66.670        | 66.670        | 77.224        | 238.107        |
|           | <b>Total</b>               | <b>26.743</b>         | <b>32.488</b> | <b>5.236</b> | <b>64.467</b> | <b>96.416</b>  | <b>96.416</b>  | <b>160.883</b> | <b>3.956</b>      | <b>6.598</b> |            | <b>10.554</b> | <b>66.670</b> | <b>66.670</b> | <b>77.224</b> | <b>238.107</b> |
| 2010      | LICENCIATURA               | 25.078                | 26.533        | 5.551        | 57.162        | 104.192        | 104.192        | 161.354        | 4.722             | 3.285        |            | 8.007         | 63.945        | 63.945        | 71.952        | 233.306        |
|           | <b>Total</b>               | <b>25.078</b>         | <b>26.533</b> | <b>5.551</b> | <b>57.162</b> | <b>104.192</b> | <b>104.192</b> | <b>161.354</b> | <b>4.722</b>      | <b>3.285</b> |            | <b>8.007</b>  | <b>63.945</b> | <b>63.945</b> | <b>71.952</b> | <b>233.306</b> |
| 2009      | LICENCIATURA               | 19.756                | 30.514        | 5.250        | 55.520        | 99.010         | 99.010         | 154.530        | 1.697             | 8.574        |            | 10.271        | 76.735        | 76.735        | 87.006        | 241.536        |
|           | BACHARELADO E LICENCIATURA | 6.711                 | 4.713         | 644          | 12.068        | 22.209         | 22.209         | 34.277         |                   |              |            |               | 1.188         | 1.188         | 1.188         | 35.465         |
|           | <b>Total</b>               | <b>26.467</b>         | <b>35.227</b> | <b>5.894</b> | <b>67.588</b> | <b>121.219</b> | <b>121.219</b> | <b>188.807</b> | <b>1.697</b>      | <b>8.574</b> |            | <b>10.271</b> | <b>77.923</b> | <b>77.923</b> | <b>88.194</b> | <b>277.001</b> |

Fonte: Inep/MEC, 2013.

Os números acima expostos, para além de evidenciar relações estabelecidas em uma representação binária: causa-efeito; cumprem o intento de operar na funcionalidade discursiva da matemática das políticas, considerando que, as mesmas são produzidas em conformidade com artefatos de regulação e incidem sobre/na/com a vida das populações. Na complexidade regulatória do cálculo, estão implicadas múltiplas escolhas das agendas de governo, seus investimentos políticos, financeiros e gerenciais. De mais a mais, o Estado ao confluir as esferas público/privado, ao mesmo tempo que veio expandido o número de vagas, leia-se oportunidades de ingresso em cursos de licenciatura, ainda enfrenta grandes desafios quanto à problemática do apagão docente no país, como uma espécie de luta em deslocamento, multiplicando variáveis, em outros sentidos, não prescritos nas significações das políticas.

#### 4.1.2 Quando o cálculo não confere

Em contrapartida, ao regime que vem produzindo legitimidade estatística em torno da discussão existencial sobre o *apagão docente* no país, seja por meio da diferença entre o número de acadêmicos que ingressam e egressam nos Cursos de Licenciatura, os relatórios em caráter diagnóstico, desenvolvidos pelos governos e/ou ainda, a elaboração de programas estratégicos, sob o agenciamento do fenômeno supracitado, encontram na pesquisa desenvolvida na USP - pelo doutor em educação, José Marcelino de Rezende Pinto<sup>68</sup>, intitulada “O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?<sup>69</sup>” (2014) - um ponto de vista contrário a existência do AD no país, mostrando que a maquinaria em torno do cálculo, de fato, não confere:

[...] tendo por base os dados de concluintes nos cursos de licenciatura nos últimos 20 anos, levantados pelo INEP, e considerando uma estimativa de demanda de professores por disciplina, constata-se que, com exceção da disciplina de física, **existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes**, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de **falta de atratividade da carreira docente**. Analisando-se as vagas oferecidas, conclui-se também que somente a oferta pública seria plenamente suficiente para atender a demanda em todos os componentes curriculares, bastando, para tanto desenvolver políticas que estimulassem o preenchimento dessas vagas e a conclusão com êxito dos ingressantes (p. 03). (Grifo nosso).

Para o autor, o questionamento pertinente a ser feito é: “faltam professores formados (licenciados) em número suficiente, ou aqueles habilitados buscam outras atividades remuneradas em função da pequena

---

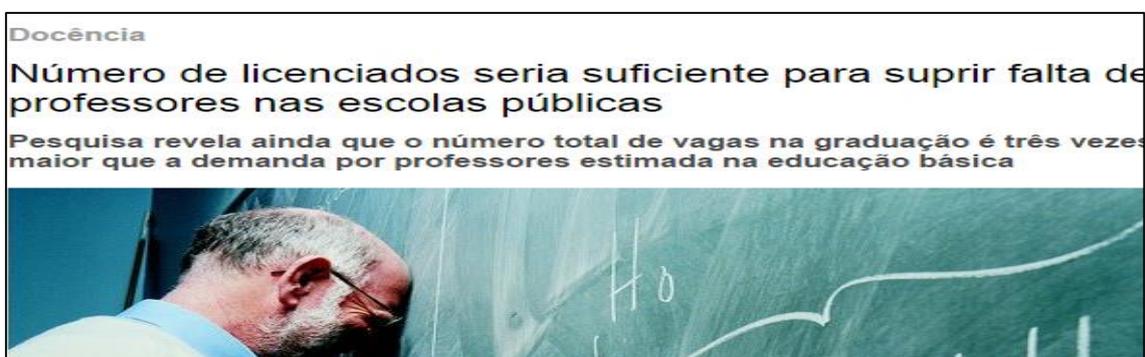
<sup>68</sup> José Marcelino de Rezende Pinto é Doutor em Educação. Professor da USP e presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/numero-de-licenciados-seria-suficiente-para-suprir-falta-de-professores-nas-escolas> (Acesso em 23/11/2014).

<sup>69</sup> Resumo do Estudo de Pinto (2014): “É comum constatar no dia a dia das escolas a ausência de professores habilitados para atuar em um conjunto de disciplinas. A decorrência natural dessa constatação, do ponto de vista das políticas públicas, é a ampliação da oferta de cursos de formação de professores, inclusive nas modalidades de Educação a Distância (EAD). Este estudo teve como objetivo avaliar se a ausência de professores nas escolas decorre da falta de professores formados, ou do desinteresse dos licenciados em lecionar. Tendo por base os dados de concluintes nos cursos de licenciatura nos últimos 20 anos, levantados pelo INEP, e considerando uma estimativa de demanda de professores por disciplina, constata-se que, com exceção da disciplina de física, existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente. Analisando-se as vagas oferecidas, conclui-se também que somente a oferta pública seria plenamente suficiente para atender a demanda em todos os componentes curriculares, bastando, para tanto desenvolver políticas que estimulassem o preenchimento dessas vagas e a conclusão com êxito dos ingressantes”.

atratividade da profissão?”. Na busca por respostas, Pinto (2014) recorreu a um primeiro estudo que ele mesmo participou com Sampaio (et alli, 2002)<sup>70</sup>, sendo que no contexto da década de 1990, o número de licenciados formados indicava a falta de licenciados em número suficiente para o futuro da docência. Contudo, recontextualizando para seu recente estudo (2014) e em um contexto de profissionalização docente diferente de outrora, a saber: a enorme ampliação da oferta de educação superior no Brasil nos últimos anos, em especial pelo setor privado e, em particular, na modalidade EAD (Educação a Distância), com razoável subsídio do governo federal, seja via Programa Universidade para Todos – Prouni, seja via Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (p. 04); a sua tese sustenta-se na enunciação: “*existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente*”.

O respectivo estudo, também obteve visibilidade midiática, em reportagens que mostram que a questão central da problemática do AD, passa substancialmente pela *falta de atratividade da carreira*, com variáveis que se deslocam dos esforços dos governos, em suas articulações endereçadas através de políticas que incidem (em todos os sentidos) sobre os processos formativos na/da profissionalização docente. A exemplo disso, a Revista Veja divulgou em sua matéria, a seguinte manchete, “Número de licenciados seria suficiente para suprir falta de professores nas escolas públicas” (01/09/2014).

Figura 14: Número de licenciados seria suficiente para suprir falta de professores nas escolas públicas



<sup>70</sup> Realizado na época pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Fonte: Revista Veja. Reportagem de Thinkstock e Estadão Conteúdo (01/09/2014).

Do mesmo modo, o Jornal Zero Hora divulgou a respectiva pesquisa (inclusive, na mesma data), enfatizando o *AD* como uma espécie mito se comparado a lógica do cálculo, enfatizando que os “titulados preferem ir para outras áreas a seguir a docência”.

| ZH Clicrbs, (01/09/2014).  |
|--|
| E.M 28:<br>[...] apesar de haver escolas sem professores no Brasil, o <b>número de formandos em licenciatura no país, entre 1990 e 2010, seria suficiente para atender à demanda atual por docentes</b> , é o que revela a pesquisa inédita do professor José Marcelino de Rezende Pinto, da Universidade de São Paulo (USP). <b>Faltam, portanto, profissionais interessados em seguir carreira dentro da sala de aula.</b> |
| [...]  |
| para realizar a pesquisa, o autor cruzou a demanda atual por profissionais na educação básica com o número de formados nas diferentes disciplinas curriculares entre 1990 e 2010. Assim, só em Física é possível afirmar, de fato, que o número de formandos não é suficiente para suprir a necessidade. Segundo Marcelino, <b>os titulados preferem ir para outras áreas a seguir a docência.</b>                           |

No entanto, ponderando sobre a comprovação do *AD* no país, a problematização aqui investida, não esteve atrelada a desvendar [A] verdade, como uma essência e/ou definição última, dicotomizada por postulados de contradição: falseabilidade ou veracidade; mas, sobretudo, interessou-se no fato de existir funcionalidades discursivas que operam e criam efeitos sobre a noção de *AD*. Tanto que, políticas educacionais de profissionalização e enfoque na formação, passaram a ser pensadas a partir desse fenômeno. Traçam-se estratégias de Estado, traduzidas em ações de governo, que se potencializam no foco de atuação nas/das agências locais. Reportagens, notas técnicas e notícias operam como formações discursivas que reforçam um regime de verdade sobre o *AD*, assim como, há toda uma maquinaria que articula fragmentos enunciativos que produzem discursos sobre a baixa qualidade da educação, a necessária responsabilização dos docentes mal qualificados, como a premiação dos considerados bons e a urgência de reformas dos currículos de cursos de licenciatura.

#### 4.1.3 Da disputa pela significação sobre o *apagão docente* a sua operação...

A partir de alguns fragmentos de enunciações que sustentam o discurso sobre o *apagão docente*, em um primeiro movimento, o seu recorte vinculou-se ao ano de 2007, enquanto ponto articulador do discurso da crise do *AD* e retomada da discussão para meados da década de 1990. Problemática posicionada entre confluência mundial da racionalidade neoliberal e sua produtividade na gerência do Estado brasileiro, com efeitos de tradução reformista no campo das políticas educacionais e endereçamentos às práticas das agências escolares.

De tal modo, a reportagem do *Jornal O Estado de São Paulo*, datado em 08/07/2007, responsabiliza o Ministério da Educação (MEC) que, na sua posição de gerência Estatal, deveria ter garantido a formação, em específico nas áreas de química e física desde a década de 1990, pois há que se considerar que na maioria esmagadora das escolas, estas disciplinas são ministradas por professores de outros componentes disciplinares. Observa-se:

|   |
|---|
| Jornal O Estado de São Paulo, (08/07/2007).   |
| <p><i>E.M 21:</i><br/>         [...] a escassez maior é nas disciplinas de química e física. Para atender à demanda das escolas públicas, <b>o Ministério da Educação (MEC) deveria ter garantido a formação de pelo menos 55,2 mil professores de química, na década de 90. No entanto, foram licenciados só 13,5 mil. Em física, a situação é pior. A demanda é a mesma, mas o número de licenciados ficou em apenas 7,2 mil, o equivalente a 13% do necessário. Atualmente, só 9% dos professores de física que atuam na rede pública têm formação nessa disciplina. Ou seja, 91% dos docentes têm formação em outra área do conhecimento.</b></p> |

Do mesmo modo, na reportagem do *Notícias Terra* (mesmo ano), é apontado que o campo disciplinar da matemática, também veio apresentando um quadro crítico de apagão, conforme o diagnóstico que capturou a expansão de uma década de (não) fluxo formativo:

|   |
|---|
| Notícias Terra. (12/08/2007).   |
| <p><i>E.M 23:</i><br/>         “[...] <b>de 1990 a 2001, em todo o País, foram licenciados apenas 55.334 professores de Matemática. A carência de docentes da matéria no Brasil chega a 106.634</b>”.</p> |

Sob uma tônica denunciadora, no que concernem os números do *AD*, alguns membros em posição de engajamento dentro do Conselho Nacional de Educação, enfatizam que o fenômeno supracitado configura-se como uma espécie de sátira de uma tragédia anunciada. Destaque dado pela reportagem do Jornal *O Estado de São Paulo*, (08/07/2007):

|  |
|--|
| Jornal O Estado de São Paulo, (08/07/2007).  |
| <p><i>E.M 21:</i><br/>         [...] esses números constam de um relatório que o Conselho Nacional de Educação (CNE) acaba de divulgar. Elaborado por um ex-ministro da Educação, Murílio Hingel, e por dois ex-reitores de universidades federais, Antonio Ibañez Ruiz (UnB) e Mozart Neves Ramos (UFP), o levantamento foi feito com base em dados compilados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e suas conclusões são preocupantes. <b>O mais grave é que o CNE já havia alertado o MEC para esse problema há três anos.</b></p> |

No que segue a progressão sistemática e temporal do *AD* no país, como o alerta de 2007, dado pela força de diagnóstico, o quadro divulgado pelo Inep em 2013 e as perspectivas sombrias para o ano de 2024, percebe-se que o Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que esteve atento às reformas no campo das políticas educacionais, não veio efetivando transformações substanciais para enfrentar a docência em sua condição de apagão.

|   |
|---|
| Undime; Globo Educação, (08/11/2011).   |
| <p><i>E.M 29:</i><br/>         [...] <b>o alerta foi dado</b> pela Câmara de Educação Básica, em relatório divulgado <b>em 2007. De lá para cá, a situação piorou. O déficit atual chega a quase 300 mil professores</b>, de acordo com a professora Clélia Brandão, integrante do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica e presidente da Comissão Bicameral de Formação de Professores.</p> |

|   |
|---|
| O Globo, (11/09/2014).  |
| <p><i>E.M 02:</i><br/>         [...] <b>os dados do Censo de Educação Superior de 2013</b> divulgados na terça-feira pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) confirmaram uma tendência sombria para o futuro do país: o “apagão de professores” nas escolas. O fenômeno ocorre porque, <b>pelo quarto ano seguido, é cada vez menor a quantidade de estudantes que procuram cursos de licenciatura.</b> Consequentemente, o Brasil tem formado menos docentes.</p> |
| <p><i>E.M 02:</i><br/>         [...] <b>a queda no total de matrículas em licenciaturas desde 2010</b> é ainda verificada em carreiras como Física (-2,9%) e Biologia (-11%). No entanto, houve poucas áreas onde foi registrado aumento no interesse dos estudantes. É o caso de Química, que viu o número de matrículas em licenciaturas subir 5% nos quatro últimos anos.</p>  |

E.M 02:

[...] especialistas estimam que **o Brasil precisará de até dois milhões de novos professores até 2024** para cumprir as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado este ano.

O censo do Inep (2013), também nos mostra que o conjunto de esforços da parceria entre público/privado para criar, ofertar e alargar significativamente o número de matrículas no ensino superior brasileiro, em especial, no “*aumento de procura pelos cursos de engenharia e os avanços no ensino tecnológico e a distância*”, não manteve a tendência de êxito nos cursos de licenciatura.

Educação Pública em Apoio; SEMESP, (25/02/2014).

E.M 11:

[...] o Censo da Educação Superior aponta que o ensino universitário brasileiro vai bem – em 2012, **as matrículas cresceram 4,4% e os ingressos, 17,1%**. O Ministério da Educação (MEC) comemora ainda o aumento de procura pelos **cursos de engenharia e os avanços no ensino tecnológico e a distância**, também detectados pelo levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Um aspecto revelado no censo, no entanto, preocupa: **a redução do crescimento ou estagnação em várias licenciaturas, especialmente naquelas que são cruciais para o desenvolvimento do país.**

Nesse último trecho, ao ser enfatizada a estagnação de matrícula em variados cursos de licenciatura, evidencia-se certa visibilidade e demarcação de um paradigma disciplinar específico, em detrimento de outros, ao proferir: “*especialmente naquelas que são cruciais para o desenvolvimento do país*”; Nessa direção, aponta-se que há uma enunciação desenvolvimentista de que o país só avança em termos de produção de conhecimentos se produzir nas áreas consolidadas hierarquicamente. Outrossim, o mesmo denota a preocupação com a formação nas áreas exatas e da natureza. Reforça-se o ideário desenvolvimentista afastando o ensino superior de uma perspectiva de formação integral dos sujeitos. É premente difundir o sujeito empreendedor desenvolvimentista, leia-se ciências exatas e da natureza, pois estas, subsidiam a consolidação dos campos de produção de conhecimento de cursos das engenharias e tecnólogos em geral que, nos últimos anos, receberam aportes de investimentos financeiros e formativos intensos, muito em função do reposicionamento competitivo do país na cena econômica internacional.

Na sequência, o ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) Mozart Neves Ramos, torna mais enfática a assertiva, afirmando que “[...] a falta de professores já não se restringe às escolas públicas e ameaça o crescimento do país”, justificando que:

*E.M 11:*

*[...] isso coloca em risco nosso desenvolvimento tecnológico. Nas áreas consideradas mais estratégicas, o Brasil vai ter dificuldade de estabelecer massa crítica, com reflexos negativos na inovação, na produção de conhecimento e de patentes”, reflete o professor, que foi um dos idealizadores da proposta lançada pelo MEC para incentivar a formação docente.*

Do mesmo modo, esse outro enunciado ao privilegiar a possibilidade de desenvolvimento de massa crítica, sob o confinamento de “áreas consideradas mais estratégicas”, estaria sucumbindo a preocupação com o AD por outra inquietação, como formar profissionais especializados em áreas que atendam às demandas estratégicas de mercado? Assim como, sua visibilidade em termos de profissionalização docente para a docência na educação básica, estaria sucumbindo?

Ainda nas formulações das preocupações de Mozart (2007) quanto à problematização do AD no país, em destaque na nota do Senado Federal, ao discorrer sobre o *apagão de gente*, comparando ao apagão de energia (designação originária para a nomenclatura na/sobre a docência), o mesmo enfatiza o comprometimento da ascensão social das novas gerações, quanto ao papel da educação institucional nos projetos de ascensão social dos jovens, como uma promessa, pois a educação é o caminho de dignificação humana. Observa-se:

Agência do Senado, (05/05/2007).

*E.M 10:*

*[...] se o déficit hoje já é grande, imagine-se quando os jovens chegarem na idade correta ao ensino médio, como desejamos. Fala-se muito do apagão de energia, mas o apagão de gente também é muito grave, pois com ele muitos jovens não terão direito a alcançar a sua ascensão social - afirmou Mozart.*

De tal modo, o AD vai funcionando discursivamente como uma visibilidade progressiva que transpõe as ações específicas das políticas e

produz efeitos de não atratividade e desinteresse pela carreira docente, em especial, aos anseios e perspectivas profissionais das novas gerações. Esse foi o destaque do Jornal da Educação em 2011:

|   |
|---|
| Jornal da Educação, (14/02/2011).   |
| <p>E.M 12:<br/>         [...] o apagão de professores, alvo de reportagens dezenas de vezes pelo JE e neste mesmo espaço editorial, já em <b>1997, agora já se concretiza</b>. A situação tende a ficar ainda mais grave, porque em pesquisas recentes junto aos estudantes do ensino médio, é fácil constatar que <b>os interessados em fazer curso de licenciatura, beiram a zero</b>. E os poucos pretendentes, são candidatos aos cursos de educação física ou pedagogia.</p> |

Doravante, a próxima subseção trata especificamente dessas variáveis que se deslocam do/no elemento numérico e potencializam alguns outros sentidos. Não como um mero reflexo de causas pontuais, mas como formas de existir e resistir na docência, em fuga, sob outros modos.

#### 4.2 ENTRE VARIÁVEIS DO CÁLCULO, DESLOCAMENTOS DA DOCÊNCIA

**“O crescente desinteresse pela docência vai além da queda no número de matrículas: mesmo entre os que se formam, são poucos os que realmente desejam seguir carreira em sala de aula. Geralmente menos concorridas, as licenciaturas podem servir como porta de entrada na universidade para quem deseja, eventualmente, pedir transferência para outro curso. Há também aqueles que escolhem seguir a faculdade até o final, mas apenas como segunda formação – mais um diploma, e não uma profissão desejada”** (Zero Hora – Reportagem de Guilherme Justino, 02/07/2015).

**“[...] professor é sacrifício, é fome, é dor, é sala lotada, salário de fome, é humilhação todos os dias, do começo ao fim”**  
 (LESSA, L. Blog Gosto de Ler, 2010).

Os fragmentos de enunciados acima posicionados assumem certo caráter *denuncista*, em específico, pelos seus deslocamentos às estratégias de ações das políticas educacionais, quando, por exemplo, enfatizam que “o crescente desinteresse pela docência vai além da queda no número de matrículas”, assim como, enfatizam os efeitos da precariedade e desvalorização da profissão docente e, cotidianamente, se inscrevem na/pela ordem de sentirem-se em posição de *humilhação*. Como exposto pelo E.M 24:

Blog Gosto de Ler, (S/d.2010).

E.M 24:

[...] já faz muito tempo que a carreira do magistério deixou de ser atraente. **O salário de um professor nos anos 50, do século XX, equiparava-se ao de um juiz**, hoje é cerca de dez vezes menor. Hoje a situação do professor da Rede Pública de Ensino, na Educação Básica, é humilhante. **Também é humilhante em qualquer outro nível**, tanto no ensino médio quanto no ensino superior. O salário de professor é o mais baixo entre as carreiras que exigem graduação para poder ser exercida. **Médicos e advogados chegam a ter um salário dez vezes maior que o de um professor**. Um juiz recebe um salário 20 vezes maior que o professor. E ele precisa ser, apenas, graduado em Direito. Qual o motivo de tamanha disparidade salarial?

Ainda ao versar sobre esse anseio, comumente confinado ao âmbito da vida privada e sob a valoração moral da fugacidade, se estabelecem outros sentidos possíveis, como as disparidades salariais entre profissionais com o mesmo e/ou maior nível de escolaridade. Um exemplo clássico, atribuído pelo enunciado supracitado, é o caso dos bacharéis em Direito, que, uma vez credenciados na progressão da carreira da magistratura, popularmente conhecidos como *marajás de toga*, chegam a ter rendimentos mensais vinte vezes maiores, se comparado ao rendimento de um professor.

Nesse sentido, o contexto histórico das relações de poder e seus efeitos como *status* sociais, traduzem lugares de privilégios, que, em uma sociedade como a nossa, é fortemente regulada pela contratualidade do direito positivo. Outrossim, como desconstruir os lugares instituídos discursivamente pelo regime de verdade e força de lei? O questionamento é retórico, mas sua problematização não, pois faz-se mister visualizar essas disparidades (no caso, salariais/profissionais) como articulações discursivas produzidas entremeio a jogos de poder que implicam em prioridades de alguns, em detrimento de outros.

Além do mais, problematizar o *AD* no país, vai além da maquinaria numérica, das estratégias governamentais e das possíveis relações de causa e efeito. Nesse sentido, há que considerar os processos de subjetivação que, em condição de profissionalização e/ou efetivo trabalho escolar, deslocam-se, fogem e resistem aos modos habituais de existir na docência, como prerrogativas de sacerdócio, vocação e militância. Doravante, as noções identitárias são fabricadas e negociadas por múltiplas variáveis do social, pois as necessidades individuais e coletivas, como: sobrevivência, segurança, saúde mental, prestígio social, entre tantas outras; também entram em cena

como estratégia de inserção/manutenção/projeção profissional, seja quanto ao ingresso em um curso de licenciatura, seu abandono e/ou conclusão, assim como, trabalhar ou não, como docente no magistério. Nesse sentido, o professor de sociologia da educação da UFMG, João Valdir Alves de Souza (2015), mobiliza sua ponderação para a correlação dessas trocas simbólicas:

|   |
|---|
| <i>Jornal O Tempo, (18/05/15).</i>  |
| <i>E.M 35:</i><br>“[...] O que acontece é que, no caso da docência na educação básica, <b>há a combinação de baixo valor econômico, traduzido em salário, e baixo valor simbólico, que diz respeito ao prestígio</b> ”. |

De mais a mais, na contemporaneidade neoliberal vivemos/somos uma sociedade cada vez mais imediatista e de algum modo ou de outro, projetamos nossos próprios interesses, desejos e investimentos estratégicos, enquanto dispositivos disponíveis e sedentos às negociações de modos de ser e existir específicos. Como posições de sujeito hibridizadas, as noções de vida privada e pública confluem-se, são capturadas, subjetivadas e colocadas sob fortes holofotes daquilo que nas relações de poder traduzem-se em valoração e prestígio social individual/coletivo. Vejamos a ilustração E.M 34:

|   |
|---|
| <i>Jornal da Cidade, (08/10/2012).</i>  |
| <i>E.M 34:</i><br>[...] a “ <b>vocação</b> ” <b>está diretamente relacionada com o estilo de vida que a profissão oferece, a remuneração e os benefícios paralelos como o reconhecimento da sociedade</b> . Ninguém escolhe uma profissão para sofrer, passar privações e ser hostilizado, a menos que não tenha outra opção ou possibilidade do ponto de vista econômico ou intelectual. |

E nesse jogo, diga-se de passagem, as credenciais do trabalho docente, definitivamente estão longe de qualquer inscrição de satisfação desse tipo, “[...] *professor é sacrifício, é fome, é dor...*” (LESSA, 2010). Corriqueiramente, inúmeros são os relatos de professores, até mesmo em condição inicial na carreira do magistério da educação básica, que abandonam a profissão. Narrativas estas, muitas vezes, inscritas na/pela justifica do pesar, pois *vocacionalmente*, até justificam amar a profissão, mas não encontraram

condições salariais e de prestígio para continuar na docência. O relato a seguir (E.M 23) inscreve-se como situação de desistência:

|   |
|---|
| Notícias Terra, (12/08/2007).   |
| <p>E.M 23:<br/> <b>Relato de desistência: Leonardo</b><br/> <i>"[...] Leonardo Moraes um caso típico de que o sonho de ser professor e a paixão pela sala de aula não são mais suficientes, e um número cada vez maior de docentes abandonam o quadro negro para seguir carreiras mais promissoras. Aos 24 anos, ele está largando as turmas de Matemática do Ensino Médio. <b>"Fiz faculdade por vocação. Queria ser professor e me sentia realizado dentro da sala de aula. Dei aula por dois anos. Mas essa bagunça na rede estadual, as condições precárias das escolas, a falta de estrutura mínima para darmos uma aula decente e o salário que não paga nem as contas, ninguém aguenta", desabafa.</b></i></p> |
| <p>[...] ainda complementa:</p>   |
| <p>E.M 23:<br/> <i>[...] <b>estudantes das públicas passaram para cursos menos concorridos, como as licenciaturas.</b></i></p>  |

Do mesmo modo, problematizar o ingresso em cursos de licenciatura, como uma porta de entrada para a universidade aos estudantes oriundos de escolas públicas, não é de todo modo um pensamento preconceituoso, mas antes disso, uma estratégia de ingresso, em um universo cada vez mais concorrido e indispensável no contexto social de consumo de conhecimentos. Aqui, a estratégia nada esconde, pois um curso com pequena procura na relação concorrência/vaga, passa a ser um investimento estratégico para quem deseja simplesmente ingressar na universidade e posteriormente tentar transferência para outro curso de sua identificação e/ou que lhe proporcione melhores perspectivas profissionais.

No ano de 2011, em uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em várias cidades do país, já era apontado que, entre os jovens, a carreira docente vinha sendo cada vez mais repudiada, sendo que apenas 2% dos estudantes do ensino médio demonstravam interesse pela profissão docente.

|  |
|--|
| Desafiando Pessoas, (11/04/2011).  |
| <p>E.M 32:<br/> <i>[...] <b>apenas 2% dos estudantes querem ser professores.</b> [...] A baixa remuneração é um dos principais problemas da área. O piso nacional é de R\$ 1.187; <b>uma faxineira ganha cerca de R\$ 1.200 fazendo a mesma carga horária.</b></i></p> |

Outro sentido que emerge sobre o desinteresse dos jovens pela carreira do magistério, é o fato que os estudantes, em sua longa trajetória de escolarização na educação básica, diariamente acompanham o trabalho de seus professores, estando familiarizados com as limitações, desafios e cobranças que envolvem o trabalho docente. Tal relação, mesmo que inconsciente, pode emergir ao ponto de não desejar para si próprio, o futuro profissional daqueles que estão cotidianamente a sua frente, no caso, seus professores.

Educação Pública em Apoio, (25/02/2014).

E.M 11:

*[...] não é só por desconhecimento que os jovens estão deixando de procurar a carreira de professor, mas justamente por conhecer o dia a dia das escolas que a profissão docente acaba renegada pelos pré-universitários. A falta de condições de trabalho e os baixos salários já são tema clichê na mídia e nas discussões sobre a educação brasileira.*

Entretanto, essa atitude como movimento de pensamento, não se restringe apenas aos jovens do ensino médio, mas inclusive, se propaga entre os jovens formados em cursos de licenciatura, que já não almejam seguir/constituir suas respectivas carreiras profissionais no magistério da educação básica.

Jornal da Educação, (14/02/2011).

E.M 12:

*[...] o jovem brasileiro não quer mais ser professor. E a situação vem se agravando a cada ano até porque muitos dos formados sequer pensam em atuar nas salas de aula.*

Um dos motivos apontados para tal desestímulo, atribui-se a baixa remuneração, fator demasiadamente naturalizado e divulgado pela mídia, estudiosos e centras sindicais. Entretanto, também pode-se pensar em outra singularidade que merece relevo nos debates, em especial, por parte das universidades: a não identificação dos jovens com a profissão docente, como apontada pela pesquisa divulgada pela revista Nova Escola, da Editora Abril, em 2010:

Administradores, (23/03/2010).

E.M 22:

*[...] uma pesquisa divulgada pela revista Nova Escola, da editora Abril, revela que os dois principais motivos pelos quais os jovens repudiam a carreira de professor são a baixa*

**remuneração e a falta de identificação profissional**, representando, respectivamente, 40% e 32% das respostas. O desinteresse pela profissão nos leva a um desafio que precisa urgentemente ser enfrentado.

O AD como já problematizado, é ainda mais evidenciado nas áreas disciplinares das ciências exatas e naturais, pois os licenciados, em sua grande maioria, prosseguem as suas respectivas formações em cursos de pós-graduação, posicionando-se nas credenciais da carreira acadêmica e no caso de virem a trabalhar como professores, o farão no magistério do ensino superior, que, diga-se de passagem, no contexto educacional brasileiro é contundentemente mais valorizado, seja em termos de atenção, investimento e/ou prestígio social.

Revista Época, (18/10/2015).

E.M 38:

A taxa de **desistência dos alunos de física, química, biologia e matemática das boas universidades fica entre 50% e 70%**. São cursos difíceis e boa parte dos alunos é guilhotinada no caminho, antes de se formar. **O bom aluno que se forma nessas áreas vai para o mestrado, com uma bolsa similar ao salário inicial de um professor. Depois de conseguir uma titulação, ele vai buscar alguma universidade para ser professor no ensino superior.** Quem dá aula em escola pública hoje é quem se formou em cursos de licenciatura em faculdades particulares, que muitas vezes têm problemas sérios de qualidade.

Educação Pública em Apoio, (25/02/2014).

E.M 11:

[...] a maior parte daqueles que conseguem terminar a graduação em química, física ou matemática **não vai para o ensino público; busca mestrado e doutorado ou dá aulas em escolas particulares e institutos tecnológicos.** “A carreira no magistério não é objeto de desejo dos jovens”.

Ainda complementando alguns sentidos sobre o E.M 11, o AD na área supracitada, vem provocando um efeito de círculo vicioso, pois se não há docentes capacitados para ministrar tais disciplinas na educação básica, provavelmente os estudantes não irão apresentar níveis mais apurados de aprendizagem, assim como, podem não apresentar interesse pelas mesmas. Destarte, mais uma vez, a projeção para área permanece em movimento decrescente.

E.M 11:

[...] a situação fica mais preocupante quando se percebe que **o país parece ter entrado em**

*um círculo vicioso: a falta de oferta adequada de professores na educação básica prejudica o aprendizado dos alunos, que acabam por não se sentir atraídos pelas áreas do conhecimento mais deficitárias de professores, ocasionando a baixa procura pelos cursos de graduação”.*

Em um outro relato, produzido pela oportunidade de uma entrevista com uma ex-professora, a mesma além de apresentar a sua justificativa, comumente situada a partir dos baixos salários, a desloca para a naturalização da docência como vocação e não como profissão:

ZH Clicrbs, (01/09/2014).

*E.M 28:*

*[...] o salário de um professor é, em média, 40% menor que o de um profissional de formação superior. Foi essa diferença de renda que fez Simone Ricobom, de 40 anos, deixar a docência em 1998 — após cinco anos na área — para trabalhar na Previdência Social.*

*— **Havia o pensamento de que o professor tinha de ser um pouco mãe e eu queria ser profissional.** Também percebi que não havia projeção na carreira — contou.*

Aqui é possível fazer menção ao regime de verdade que produz e posiciona certos tipos de atributos para se constituir docente, como algo que não carece tanto de um processo de profissionalização mas, sobretudo, qualidades de doação (para a transformação, sempre salvacionista) e afeto em posição àquilo que romanticamente se atribui como feminino (supostamente pela representação da figura materna). Assim, a subjetivação dessas qualidades já é/seria um aspecto significativo e fundamental para se exercer o trabalho docente. Doravante, como modo de fazer verter o pensamento, problematiza-se: partindo do pressuposto que o magistério da educação básica foi/é ocupado por um corpo docente predominantemente feminino, estas, ao se empoderarem, sobretudo através das inúmeras conquistas feministas (a exemplo da expansão de direitos em caráter igualitário de gênero) estariam potencializando, de algum modo, a fuga feminina da docência? E ainda, esse possível deslocamento profissional das mulheres da docência, considerando o imaginário educacional, ainda demasiadamente maternal e pouco profissional, seria um ato de rebeldia e/ou resistência, como forma de verter outros modos de vida e existência?

Estas são apenas algumas problematizações em deslocamento, mas que em sua produtividade possibilitam outras variáveis e sentidos para pensar

o *AD* no país em contextos sociais, educacionais, culturais, econômicos ... diferentes de outrora. Ademais, as interpretações das análises empreendidas até aqui, se propuseram a mostrar como estão sendo negociadas as visibilidades discursivas da existência, ou não, sobre o(s) discurso(s) do apagão docente, assim como, suas implicações na produção e articulação de elementos estatísticos, a produção de políticas públicas educacionais e seus endereçamentos.

Para tal, na próxima subseção, foram selecionados fragmentos de enunciações que, no/pelo funcionamento discursivo midiático, privilegiam prescrições, soluções e encaminhamentos para o *AD* no país. Como proposições articuladas, posicionam-se como o caminho de retomada e rumo da educação brasileira, inclusive, pelo desenvolvimento de mecanismos de regulação mais eficientes sobre o rendimento e qualidade do trabalho escolar e docente.

#### 4.3 “QUEREMOS TALENTOS QUE FORMEM TALENTOS”

*“[...] o Apagão Educacional que vivemos se explica pelos **péssimos dados de aprendizagem** de nossas crianças e adolescentes, pela crise quase terminal do Ensino Médio, pelo abandono de milhões de brasileiros fora da escola, pelo **aumento do analfabetismo e pela fragilidade continuada da carreira dos professores (...)**”. E.M 13. Jornal GGN, (01/08/2014).*

Quando pensamos sobre os possíveis sentidos de qualidade atribuídos ao/sobre/com o sistema educacional brasileiro, em especial, em aspectos que compreendem a educação pública, geralmente indicamos sentidos que disputam significações de falta, carência, ineficácia, como uma espécie de apagão educacional mais ampla. Esse movimento discursivo pode ser evidenciados nos discursos divulgados pelos meios de comunicação (mídias em geral), pelas agendas das disputas de projetos eleitorais partidários e pelo senso comum em geral, pois, historicamente, se tem naturalizado que o Brasil é um país sem cultura e educação, ou seja, não apresenta valor que agregue trocas simbólicas *dessas coisas sérias*, que produzem o avanço da(s) ciência(s) e tecnologia(s).

Para tal, são muitas prescrições que significam os modos de *fazer dar certo*, seja através das políticas públicas educacionais e/ou práticas escolares, e de algum modo, vinculam-se ao conjunto das enunciações aqui analisadas. Na epígrafe acima (E.M 13. Jornal GGN, 01/08/2014), ao ser proferido que “o *Apagão Educacional que vivemos se explica pelos péssimos dados de aprendizagem de nossas crianças e adolescentes (...)*”, se é convidado a pensar que o ensino no país é, no mínimo, de baixa qualidade, pois os estudantes brasileiros não apresentam índices significativos na padronização da aprendizagem. Do mesmo modo, isso implica discorrer in/diretamente sobre o trabalho dos docentes, que não consegue credenciar-se no *status* de qualidade, pelo fato de existir uma “*fragilidade continuada da carreira dos professores*”. (E.M 13. Jornal GGN, (01/08/2014).

A busca por padrões de qualidade na educação, pode ser compreendida como a tônica para o desenvolvimento das reformas educacionais e as ações de gerenciamento, controle e regulação por parte dos governos, da sociedade civil e pelos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo. Para Mozart, um dos precursores na formulação do diagnóstico sobre o *AD* no país (2007), as reformas e seus modos de regulação só terão um impacto mais efetivo em termos de qualidade na educação básica, leia-se, nas escolas públicas, quando a classe média estiver efetivamente estudando nas mesmas. Vejamos a sua colocação:

*Revista Época, (18/10/2015).*

*E.M 38:*

*[...] ÉPOCA – Essas medidas serão suficientes para mudar a percepção negativa que a profissão de professor tem na sociedade? Mozart – **A classe média é quem tem a maior capacidade de influenciar essa percepção. É preciso atraí-la para dentro da escola pública**, o que não será fácil. A crise que passamos hoje talvez possa gerar essa oportunidade. Muitas famílias da classe média estão com dificuldade para pagar as mensalidades. Se as crianças desses pais, que são mais alfabetizados, forem para a escola pública, não só a percepção, mas as escolas, de uma forma geral, poderão melhorar, porque **a pressão social para aumentar a qualidade da escola também cresce.***

A partir dessa percepção, o professorado só se comprometerá com um projeto de educação de qualidade, por meio da pressão oriunda dessa *classe média de pais letrados*, que possuem um potencial significativo de cobrança, considerando suas respectivas contribuições no montante dos impostos

arrecadados no país e credenciais de esclarecimento escolar. Outrossim, sob a égide dessas credenciais de legitimidade, podem cobrar qualidade efetiva aos serviços públicos básicos, como uma boa escola para seus filhos. Diante desses ditos, o recorte de classe social e capital cultural ficam demasiadamente expostos, em específico, se pensarmos que se confluem relações de poder aquisitivo (financeiro) e a valoração moral sobre um suposto perfil da clientela da educação básica do sistema público no país, o lugar de privilegiamento discursivo da classe média e o des/comprometimento dos professores com os mesmos, reforçando a sátira: *escola pobre para estudantes pobres; escola boa pra quem pode pagar!*

Como se percebe, mesmo em um fragmento enunciativo isolado, o professor é responsabilizado pelas mazelas e fracassos da educação no país, concepção que se multiplica entre outras enunciações, como ao destacar que a baixa qualidade da educação pública se associa às fragilidades de controle do trabalho escolar, a ineficácia das avaliações discentes e ausência de avaliações para os docentes, que poderiam criar efeitos na sua promoção e valorização através do mérito. Esse é um discurso recorrente e sustentado por um conjunto de enunciados, como podemos observar na sequência:

|  |
|--|
| Agência do Senado, (05/05/2007).   |
| <p>E.M 10:<br/> [...]<b>a "grande força"</b> de um processo de educação de qualidade <b>deve ser o professor</b>, concordou o especialista em educação Célio Cunha. Na sua opinião, é necessário tornar o magistério uma carreira mais atrativa. Para isso, observou, será necessário <b>"valorizar o mérito"</b>, por meio de iniciativas como a <b>adoção de critérios mais rigorosos de seleção dos professores</b> e a criação - a exemplo do que ocorre na Medicina - de <b>um sistema de residência pedagógica"</b>.</p> |

|  |
|--|
| Jornal da Educação, (14/02/2011).  |
| <p>E.M 12:<br/> [...]<b>mais de uma década após o primeiro editorial, continuamos a concordar com Darci Ribeiro</b>. Para ele e para nós, <b>o problema não é o salário do professor. Há professores que ganham muito para o trabalho que fazem e professores que ganham pouquíssimo para o desempenho que têm</b>. Portanto, <b>não é o valor, mas a forma de como o Brasil estabelecerá os critérios para pagar mais aos bons professores e menos aos ruins</b>.</p> |

Nesse último fragmento, evidencia-se o apelo ao discurso de autoridade a partir de um dos grandes nomes da educação no país (intelectual e militante

educacional), enfatizando que o problema salarial no país estaria em segundo plano, operando, inclusive, uma conjugação do pronome pessoal da terceira pessoa – *nós*, para indicar um chamado aos sujeitos em posição de pertença: pensar meios de superar a crise de ineficiência da qualidade no magistério da educação básica através da meritocracia. No mesmo, se endereçam alguns critérios para possíveis premiações por meio de políticas de resultados, como uma articulação discursiva de responsabilização individual dos professores, seja pelo sucesso, seja pelo fracasso da educação como um todo.

*Revista Época, (18/10/2015).*

*E.M 38:*

*[...] ÉPOCA – O que se pode fazer para reverter esse quadro? Mozart – O único jeito é **valorizar a carreira do professor**. Não falo só de dinheiro. Remuneração é essencial, mas só ela não resolverá a questão. **É preciso ter um plano de carreira consistente, atrelado à formação**. Hoje, mesmo ganhando pouco, os professores valorizam mais a proposta de plano de carreira do que reajuste salarial. Eles sabem que, quando conseguem muito, chegam a 10% de aumento. **Um plano de carreira oferece a segurança de que se chegará a algum lugar por mérito.***

*E.M 38:*

*[...] ÉPOCA – A criação de uma Base Nacional Comum, que é a descrição do que cada criança deve aprender a cada ano, pode ajudar a carreira do professor? Mozart – **A Base Nacional Comum pode possibilitar a criação de uma carreira nacional**. Essa é uma ideia do senador Cristovam Buarque (ministro da Educação entre 2003 e 2004). Com a base, **as universidades saberão o que têm de ensinar aos professores e as escolas saberiam o que cobrar deles**. **Seria possível criar uma avaliação nacional. O professor pode fazer uma prova para seguir a carreira nacional**, financiada em conjunto pelos governos federal, estadual e municipal, com remunerações que hoje as cidades não são capazes de bancar sozinhas. Dependendo da nota, o professor poderá escolher se fica em seu Estado ou se vai para outro que tenha vaga. O governo poderá suprir as necessidades de Estados e municípios com esses profissionais.*

Aos poucos vamos percebendo como a maquinaria discursiva vai operando de forma extremamente sutil, seduzindo-nos pelo apelo do discurso de crise generalizada no que concerne a falta/ineficiência/necessidade de qualidade e, do mesmo modo, subjetivando-nos a desejar a racionalidade das reformas, como se chegássemos a um ponto decisivo, entremeio a necessidade de gerir, negociar e traçar um caminho seguro, um empreendimento de sucesso.

Outrossim, a racionalidade de regulação por meio das avaliações por mérito e os endereçamentos reformistas dos currículos dos cursos de

licenciatura, vão sendo produzidos de forma combinada/articulada, assim como, passam a ser aspirados por meio aos ataques à Universidade, acusada de permanecer distante do contexto da realidade das escolas e pouco eficiente na promoção de boas práticas escolares.

Educação Pública em Apoio, (25/02/2014).

E.M 11:

[...] para reverter a situação, especialistas apontam a retomada da valorização dos professores por meio de **programas de carreira e melhoria salarial**. Mas para além disso, destacam a importância de **elaborar novos currículos, aproximando a formação da realidade**.

Cabe salientar que os ataques aos currículos dos cursos de licenciatura são atribuídos, desde por aqueles que se autodenominam em posições de sujeito *gerencialistas à progressistas*. Nesse sentido, um exemplo político recente no país, pode ser pensado quando, em 2015, durante o segundo mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff, sob o lema "Pátria Educadora", o representante escolhido para ocupar a vaga de Ministro da Educação, fora o filósofo Renato Janine Ribeiro. O novo ministro além de apresentar grande aprovação popular fora visto como um “[...] intelectual respeitado, com uma extensa carreira dedicada à educação, conferia credibilidade e perfil técnico a um setor chave da administração pública e de seu segundo mandato” (ZH Educação, 10/10/2015). Ademais, em uma entrevista, quando indagado sobre a crítica aos cursos de formação de professores, acusados de muito teóricos e que não aparelham para ensinar, o mesmo engendrou-se a uma preocupação pragmática, endossando o papel do Pibid nessa tarefa:

ZH Educação, (10/10/2015).

E.M 01:

[...] Essa é uma crítica muito feita, sobretudo aos cursos de Pedagogia. No caso das licenciaturas, **o Pibid tentou enfrentar isso, mas essa crítica continua sendo muito feita**. Aparentemente esse é um problema mesmo. Precisa rever os cursos, **fazer o curso de Pedagogia formar muito bons educadores infantis e muito bons alfabetizadores** e que os professores de disciplinas específicas conheçam bem a didática de cada disciplina específica e trabalhem em conjunto.

ZH: Por que é difícil mudar isso?

*Porque você tem toda uma linha que vem de longe. O curso antigo de formação de professores do que seria o Fundamental 1, que era o curso chamado Normal, de Ensino Médio, foi suprimido, no lugar, não se colocou algo que cobrisse as competências dele. Então uma medida de 20 anos atrás, **com ótimas intenções, que era dar formação universitária a todo professor, acabou deixando de lado algumas prioridades básicas.***

Mozart em entrevista no mesmo ano, também vai ao encontro dessas críticas, inclusive enfatizando qual seria o papel dos professores universitários que atuam nos cursos de licenciatura, prescrevendo o enfoque a ser perseguido na efetivação de seus respectivos trabalhos. Segue, em E.M 38:

*Revista Época, (18/10/2015).*

*E.M 38:*

*[...] **os professores universitários têm de se levantar da cadeira e ir para as escolas** ou para os **centros de treinamento** para ajudar na formação dos docentes da rede básica. Isso terá dois impactos importantes. O primeiro é possibilitar o treinamento dos professores sem interromper as aulas das crianças. Não precisaremos despachá-los para a universidade porque ela virá até ele. O segundo será **a adequação do treinamento às reais necessidades da sala de aula. O isolamento característico da academia é um dos responsáveis pela formação muito teórica e pouco prática** que os estudantes de licenciatura recebem.*

Na esteira das enunciações que sustentam o discurso da necessidade de mais práticas como mecanismo de qualidade na profissionalização, também entra em cena a importância da experiência profissional no magistério educação básica para os professores que formam outros professores, ou seja, os docentes do ensino superior.

*Educação Pública em Apoio, (25/02/2014).*

*E.M 11:*

*[...] é importante que **as instituições que oferecem cursos de licenciatura contratem professores não apenas por sua titulação, mas também por sua experiência na educação básica.** “Profissionais que conheçam o funcionamento das escolas e suas propostas pedagógicas e possam trazer para a sala de aula essa experiência”, pontua a pró-reitora de Graduação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), Amélia Jarmendia Soares. **Os alunos confiam mais nos professores quando eles apresentam vivência na profissão.***

Articulada a essa problematização da docência como um processo que agrega valor significativo a partir da experiência prática, também se questiona a dupla função do docente universitário que trabalha ministrando aulas e realiza pesquisas. É claro que, em uma concepção ampla do trabalho docente, como

professor pesquisador, tal assertiva ficaria um tanto descontextualizada, mas explorando outros sentidos, a mesma problematiza o grau de importância que a pesquisa, leia-se, o caminho na/para a produção de ciência possui, em comparação com a função daquele professor que se dedica ao ensino em sala de aula.

Jornal da Cidade, (08/10/2012).

E.M 34:

[...] na universidade brasileira **se faz docência e pesquisa ao mesmo tempo. O lado professor não é valorizado na carreira, não se ganha nenhum benefício se as aulas ministradas forem boas ou ruins. Muitos “professores” passam anos sem ministrar uma única aula na graduação. Por outro lado, a pesquisa é devidamente valorizada, pontuada e prestigiada. Em outras palavras, também temos um apagão de professores bons e médios na universidade.**

Quanto aos modos de endereçamento para o resgate da valorização profissional da categoria docente, se tem apostado na reconstrução da imagem e identidade dos professores, visando transformar o *status* social da mesma, ao ponto de atrair jovens mais preparados.

Educação Pública e Apoio, (25/02/2014).

E.M 11:

[...] o estímulo pela busca de licenciaturas passa necessariamente pela reforma da identidade do professor, acredita Júlio Furtado. **“É necessário um processo de revalorização da profissão que passa não só pela remuneração, mas principalmente pela reconstrução da imagem, tão deformada pela mídia, que reduz o professor ora a pobre coitado, ora a herói abnegado, ora a incompetente”.** Para Furtado, **essa reconstrução precisa ser capaz de atrair os bons alunos do ensino médio que escolhem outras carreiras aparentemente mais promissoras e de reter os professores que abandonam a profissão.**

Administradores, (23/03/2010).

E.M 22:

**Apagão de educadores comprometendo o futuro: a decadência de uma nobre profissão:**

[...] não podemos deixar que uma das profissões mais antigas e importantes perca o prestígio e deixe de ter o reconhecimento social que lhe é devido.

Nesse anseio em transformar a desgastada imagem docente, o fragmento de enunciação posicionado a seguir, expõe para além da necessidade de atrair *bons candidatos* para o magistério, a necessidade de consolidar desde o processo de profissionalização, uma espécie de sentimento

de pertencimento, sujeitos que realmente queiram ser, estar, trabalhar e permanecer professores, afinal, “*queremos talentos que formem talentos*”. Por conseguinte, a sociedade como um todo não poderá medir esforços em projetar a educação como prioridade, caso contrário, não teremos apenas uma categoria docente sem identidade, mas um país.

*E.M 22:*

*[...] na era da informação rápida e instantânea, com desafios impostos pela tecnologia, não dá mais para aceitar que nossos formadores de cidadãos e futuros profissionais cheguem por acaso ou permaneçam remando contra a maré. Queremos **talentos que formem talentos**, mas isso só será possível se o modelo que está aí seja revisto e rompido. E **todos nós somos responsáveis por essa mudança ou seremos um país sem identidade.***

Desde 2007, quando o *AD* recebeu maior visibilidade no conjunto dos discursos da agenda de governo, a própria agência do Senado Federal vinculava certa preocupação com os baixíssimos índices de procura pelos cursos de licenciatura, o que dificultaria superar o discurso de ineficiência da qualidade escolar e formar professores competentes e motivados.

Agência do Senado, (05/05/2007).

*E.M 10:*

*[...] a escola que faz a diferença deve ter **professores competentes e motivados**, mas está difícil formar esses professores. Existe pouca gente hoje procurando o magistério - lamentou Serpa”.*

O governo, por sua vez, passou a última década formulando políticas e planos educacionais específicos/genéricos, como forma de contornar in/diretamente a situação caótica provocada pelo *AD* em todo território nacional. Em termos específicos, pode ser destacado o Plano Nacional de Formação de Professores<sup>71</sup> e sob efeitos de produtividade mais ampla, igualmente, em temporalidade recente, a Base Nacional Comum Curricular<sup>72</sup>.

*E.M 29: Undime. Escrito por Globo Educação. (08/11/2011).*

*E.M 29:*

<sup>71</sup> Plano Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores> (Acesso em 18/07/2017).

<sup>72</sup> Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acesso em 18/07/2017).

[...] o Governo já tomou algumas iniciativas, como a **criação do Plano Nacional de Formação de Professores**. Isso é inédito no país, pois a União está assumindo a responsabilidade pela formação dos professores. **Foi criada também a opção da segunda licenciatura, para contemplar professores que têm uma graduação, mas acabam dando aula em outra disciplina, o que é muito comum.**

*Revista Época, (18/10/2015).*

E.M 38:

[...] em seu novo livro, *Educação brasileira: uma agenda inadiável* (Editora Moderna), Mozart chama a atenção para **o risco de termos um apagão de professores do ensino básico**. A carreira de magistério atrai cada vez menos. O apagão se dará tanto por falta de professores para ensinar quanto por falta de qualificação dos valentes que abraçam a profissão apesar de seus problemas. A boa notícia, diz Mozart, é que **a Base Nacional Comum, um currículo nacional, pode ajudar a mudar esse quadro**, assim como a mobilização das famílias.

Entremeios discursivos dessa *boa nova*, como uma trama articulatória do ensino regulado, além de evidenciar o que deve conter no currículo prescrito e sua aplicação em termos de ensino por parte dos docentes na/da educação básica, possibilita a produção de uma avaliação nacional, com vistas de padronização curricular e promoção da tão esperada qualidade escolar.

Nesse sentido, as políticas educacionais endereçam de maneira contundente, modos muito específicos de como a escola, os docentes e discentes podem existir no contexto escolar. De mais a mais, projetos democráticos neoconservadores vão confluindo sentidos, disputando significados sobre o que pode ser inscrito como [O] discurso de qualidade escolar, de trabalho docente eficiente e modos de pensar a educação como um todo. Para isso, a produção de tantas maquinarias do cálculo, regulações avaliativas sobre todo e qualquer fomento na profissionalização docente, há que se alcançar metas, elevar índices e trazer para a centralidade da significação, todo e qualquer desvio, todo e qualquer *apagão educacional*.

“Talentos que formem talentos”. Quem está contido nesse endereçamento? Professores com desempenho positivo nas avaliações? Professores que se autorregulam para melhorar o próprio desempenho? Estudantes que desde a graduação compreendem sua “missão” de recuperar a qualidade da educação pública?

O próximo capítulo, empreende o movimento de especificar a relação de engajamento estratégico do Pibid, destacando que o mesmo, ao longo dos anos foi conquistando uma visibilidade singular no campo das políticas educacionais. Atualmente, o mesmo é posicionado como uma política de Estado<sup>73</sup>, o que nos permite pensar, problematizar e operar sua produtividade como modos de endereçamento às posição de um sujeito pibidiano.

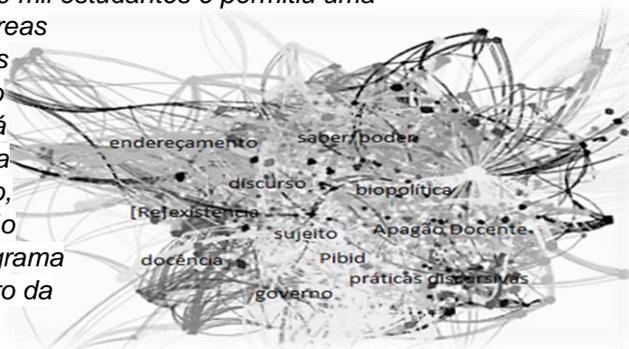
---

<sup>73</sup> Projeto de Lei 5.180 de 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1465697.pdf> (Acesso em 04/10/2017). O PIBID foi concebido pela CAPES/MEC em 2007, passando a ser regido pelo Decreto 7.219/10 e previsto na Lei 12.796/13. Também alterou os artigos da LDB 9.394/96, incluindo o Art. 62, §4 e §5, e fora endereçado como estratégia na Lei 13.005/14 do Plano Nacional de Educação.

## CAPÍTULO V: CAPTURA *PIBIDIANA*, PRODUTIVIDADES DISCURSIVAS

*“[...] o governo criou o Pibid, que era para quem queria dar aula na rede básica. Essa bolsa atualmente é concedida a 80 mil ou 90 mil estudantes e permitiu uma melhora do ensino brasileiro nessas áreas de licenciatura. O problema é que desses alunos, apenas 18% estão indo para o ensino na rede básica. O programa está formando melhor esses alunos, mas a meta que existia não deu certo, provavelmente porque os salários não são atrativos. Portanto, esse é um programa que tem de ser reavaliado”. (Ex-Ministro da Educação, filósofo Renato Janine Ribeiro. Início do segundo mandato*

*do governo Dilma Rousseff. ZH Educação, 10/10/2015).*



Durante todo o processo de articulação da tese, se arriscou a empreender movimentos discursivos em um campo de produtividade emergente: apagão docente (*AD*) e Pibid; como pressuposto de uma relação de engajamento estratégico, a visibilidade que o Pibid veio assumindo no cenário da profissionalização docente, possibilitou a investida de capturas discursivas potentes para a investigação, em interlocução com a problematização do *AD* no país. Contudo, não se anulou a possibilidade investigativa com outras políticas e programas, por ora, apenas fora avaliada as potencialidades analíticas do Pibid.

Outrossim, o que se desenvolveu até aqui, em termos de análise, possibilitou mostrar as relações muito singulares que o *AD* produz no campo das políticas, cabendo agora, realizar outros movimentos: verter sentidos naquilo que o relevo do discurso produz como modos de endereçamento.

### 5.1 “A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO PARA ENSINAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS”

A partir de 2007 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assumiu mais uma missão: induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, bem como estimular a valorização da profissão em todos os níveis. Em seu repertório

foram traçadas ações articuladas, criando alguns programas específicos<sup>74</sup>, dentre eles, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid),

Nesse contexto, com o desenvolvimento do relatório da comissão especial da Comissão Nacional de Educação (2007) – sobre o diagnóstico de escassez de professores no ensino médio da educação básica; cria-se um terreno estratégico para a atuação da Capes, pois o próprio relatório já apontava a possibilidade de aproveitamento emergencial de alunos de cursos de licenciatura como docentes em exercício de ensino nas escolas (RELATÓRIO DA COMISSÃO ESPECIAL. CNE/CEB, 2007, p. 23-24)

Como o desenho de um quadro propício, gradativamente os acadêmicos dos cursos de licenciatura, passaram a ser aproveitados como capital humano ao AD no país. Assim, o Pibid inaugurou uma propositiva singular àquilo que veio, operando tanto no processo de profissionalização (formação na/pela prática) e o estreitamento de laços entre universidade e escola, entre outros sentidos possíveis...

Jornal O Estado de São Paulo, (08/07/2007).

*E.M 21:*

*[...] por isso, diz o relatório do CNE, o governo não tem outra saída a não ser **adotar medidas emergenciais para os próximos anos**. Entre outras recomendações, o órgão sugere a criação imediata de um **piso salarial nacional para os docentes do ensino médio e o aproveitamento dos atuais estudantes de licenciatura**.*

A ideia de captura dos discentes em *devir* docente, sobretudo, em disciplinas com falta de professores, apresentou-se na proposta inicial do Pibid (2009) e obteve aceitação significativa por parte das escolas públicas de educação básica que, hoje, disputam concorridos e criteriosos editais para credenciar-se a esse investimento de sucesso. Ademais, como forma de melhor compreender a atuação do Pibid na relação de profissionalização nos espaços universitário e escolar, na sequência, descreve-se alguns fragmentos dos dados do último Relatório de Gestão do Pibid (2009-2013), elaborado pela

<sup>74</sup> Programa de consolidação das licenciaturas – PRODOCÊNCIA. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia> (Site acessado em 31/01/16).

<sup>74</sup> Plano Nacional de formação de professores da educação básica – PARFOR. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> (Site acessado em: 31/01/16).

Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB<sup>75</sup> que, a saber, constitui-se como *projeto guarda-chuva* de regulação de vários outros programas e políticas de valorização do magistério da educação básica. Em termos organizacionais, a mesma apresenta a seguinte matriz educacional:

Figura 15: Matriz Educacional do DEB



Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB, 2013, p. 13).

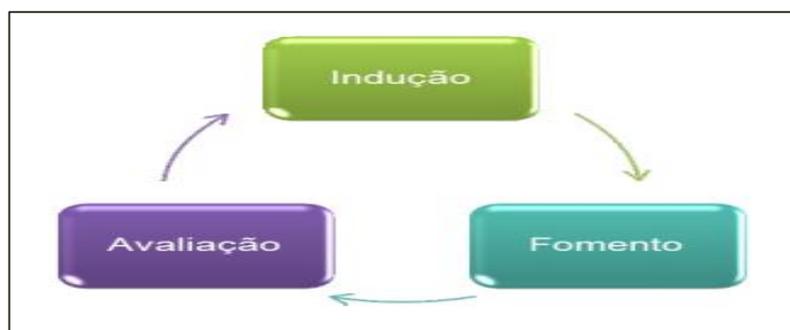
Para tal, o conjunto dos programas da DEB (2013) organiza-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: busca pela *excelência e pela equidade na formação dos professores brasileiros*; integração entre programas de pós-graduação,  *cursos de formação de professores e escola básica*; e produção e disseminação de conhecimento (Grifos nosso). Na base de cada ação da DEB está o compromisso da Capes de valorizar o magistério da educação básica (DEB, 2013, p. 13).

Além do mais, cabe salientar que em nível da formação inicial, o DEB também desenvolve linhas de ação em outros programas, já supracitados, e ações nos níveis da formação continuada e extensão, formação em pesquisa e divulgação científica (a título de informação). O DEB é fomentado pela Capes e em seu planejamento estratégico endereça a institucionalização da educação básica na Capes e na comunidade acadêmica e científica como um todo, consolidando investimentos no tripé: indução, fomento e avaliação. A partir de

<sup>75</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf> (Site acessado em 31/01/16)

2012, iniciou-se um movimento de avaliação externa dos programas do DEB, seguindo a gerência apontada:

Figura 16: Avaliação externa dos programas

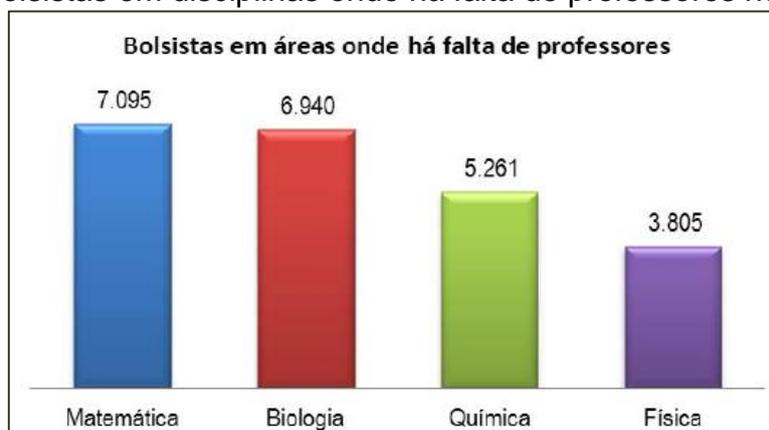


Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB, 2013, p. 16).

Nessa perspectiva, os mecanismos de regulação do DEB nos possibilitam perceber a articulação das posições de gerência, bem como contextos de ação política e suas condições de produção. Porquanto, essas posições e modos de regulação estão acionadas, em simultâneas operações discursivas, de tal modo, que o Pibid engendra-se nesse projeto formativo maior (DEB), como uma política estratégica e com potencial para produzir modos de endereçamento específicos na/para/com a profissionalização docente.

O Pibid, em seu projeto inicial, tinha como prioridade e foco de atuação as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, coadunando aos dados já discutidos sobre o *AD*. Observa-se a figura:

Figura 17: Bolsistas em disciplinas onde há falta de professores no País, 2013.



Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB, 2013, p. 16).

Entretanto, em 2009, o programa passou a atender a totalidade da Educação Básica, incluindo outras modalidades de escolarização, como a educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo, quilombolas e outras disciplinas do currículo. Recentemente, em 2013 foi construída, por meio de consulta pública aos coordenadores do programa, a nova portaria de regulamentação do Pibid, sendo endereçada uma perspectiva pedagógica de formação, que priorize *a excelência pedagógica e a diversificação das práticas formativas* para a profissionalização dos futuros professores (DEB, 2013, p. 28) (Grifos nosso).

Quanto a dinâmica organizativa do Pibid, considerando a díade formativa universidade/escola, o mesmo posiciona os sujeitos, em ações específicas, como: coordenador institucional (responsável pela gerência de todos os programas do Pibid de um contexto universitário); os coordenadores de áreas (entre os diversos cursos de licenciatura); os supervisores (professores das escolas que acompanham/acolhem as atividades dos bolsistas); e os próprios Pibidianos (acadêmicos dos cursos de licenciatura).

Figura 18: Pibid - Desenho do Programa



Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB, 2013, p. 27).

O relatório também enfatiza a sua sustentação teórico/analítica em princípios pedagógicos e autores de cunho crítico, reconhecidos (nacional e internacionalmente), sob credenciais da formação de professores, como: NÓVOA (2009), NEVES (2012), SCHON, D., NUNES, L. (2006; 2000), e, PIMENTA, S. (1999). Nesse movimento, legitimado por discursos autorizados (especializados) pela comunidade acadêmica, os princípios sobre os quais se estabelece o Pibid endereçam a formação de professores para o desenvolvimento profissional; o trabalho na escola em vivências práticas; a ressignificação de conhecimentos teórico/metodológico na relação formativa da universidade/escola; e a pesquisa como resolução de situações problemas com efeitos inovadores na educação. Ademais, O Pibid baseado nesses princípios pedagógicos, posiciona e envolve/responsabiliza diferentes sujeitos na *formação dos professores que atuarão na educação básica* (DEB, 2013, p. 29) (grifo nosso). A figura a seguir, esboça o seu desenho metodológico:

Figura 19: Desenho estratégico/interacionista do Programa



Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB, 2013, p. 29).

O programa evidencia a necessidade de mudança cultural da/na escola, mobilizando dispositivos capazes de produzir outras concepções teórico/práticas ao processo formativo dos futuros professores (justifica-se a

inserção precoce no ambiente escolar) assim como, a formação em serviço<sup>76</sup>, tanto dos docentes do magistério da educação básica, como dos docentes do magistério em nível superior. A responsabilidade pelo processo de formação docente passa a ser um compromisso de todos os sujeitos das agências de educabilidade, uma vez que os saberes experienciais, as *vivências* e as *boas práticas*, projetam-se em um investimento modelo – uma aposta de sucesso. Nessa reconfiguração cultural da escola e seus sentidos pedagógicos, o respectivo programa objetiva:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - **eleva a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura**, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a **superação de problemas identificados no processo de ensino/aprendizagem**; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co/formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para **a articulação entre teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. VII – contribuir para que os **estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério**, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (Grifos nosso)

Diante dos objetivos expostos, evidencia-se o endereçamento para a efetivação de ações articuladas à promoção de um tipo de qualidade. Para tal, em um trecho do relatório, mesmo não sendo assumido nos objetivos, expõe-se a busca por melhores números no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB<sup>77</sup> das escolas participantes do Pibid. Em contrapartida, o documento salienta que o Pibid não tem como objetivo principal o

<sup>76</sup> “Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como *locus* privilegiado para a formação” (PLACCO, 2010, p. 01).

<sup>77</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (BRASIL, 2013).

melhoramento do Ideb e divulga sob a legitimidade da gerência estatística, a evolução de 40% dos índices do Ideb nas escolas participantes do Pibid. Os dados podem ser observados pelas amostragens, de 106 escolas da 4<sup>o</sup> série/5<sup>o</sup> ano e 141 escolas de 8<sup>a</sup>. série/9<sup>o</sup>ano, respectivamente, nas tabelas 6 e 7 (DEB, 2013, p. 55):

Figura 20: Evolução do Ideb de algumas escolas participantes do Pibid 4<sup>a</sup> série/5<sup>o</sup> ano

| Percentagem da amostra (%) | Percentagem de aumento do Ideb (%) |
|----------------------------|------------------------------------|
| 80                         | Até 25%                            |
| 20                         | Entre 26% e 85%                    |

Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB, 2013, p. 55).

Figura 21: Evolução do Ideb de algumas escolas participantes do Pibid 8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano

| Percentagem da amostra (%) | Percentagem de aumento do IDEB (%) |
|----------------------------|------------------------------------|
| 78                         | Até 25                             |
| 19                         | Entre 26 e 100                     |
| 3                          | Entre 100 e 200                    |

Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB, 2013, p. 55).

Outro sentido pujante, em consonância ao relatório e a própria política do programa, vem a ser os endereçamentos aos currículos dos cursos de licenciatura, principalmente quanto a questão de maior articulação teoria/prática e a contribuição como a política de fixação dos alunos nos cursos, promovendo o maior interesse pela docência e diminuindo a evasão nos cursos. Isso foi destacado por 45% dos coordenadores institucionais do programa. Observa-se:

Figura 22: Principais contribuições do Pibid para os cursos de licenciatura



Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB, 2013, p. 55).

O relatório também aponta que, em uma parcela importante das instituições participantes, o programa possui um mecanismo de regulação dos egressos. Desse modo, os coordenadores institucionais destacaram que os ex-alunos do Pibid estão:

Figura 23: Acompanhamento dos egressos do Pibid



Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB, 2013, p. 57).

Em consonância com o elemento estatístico dos dados, os mesmos indicam que o respectivo programa vem capturando em média com 50% dos pibidianos, pois estes, estão se inserindo/atuando no magistério da/na educação básica. Destarte, em termos de engajamento estratégico se possibilita pensar em endereçamentos sob efeitos potentes - de sucesso e alcance significativos; tanto na “qualificação dos professores, quanto em sua inserção na rede pública de ensino, justificando assim, o investimento público no programa” (DEB, 2013, p. 57). De mais a mais, a tríade indução/fomento/avalição é exposta como uma gerência necessária e com

poder fiscal, pois a partir da efetivação das intencionalidades do programa, passa-se a justificar o seu *investimento público* (fomento financeiro).

Entretanto, ainda em consonância com a esteira produtiva dos dados e por outro lado, em dissintonia com os mesmos, “*apenas 18% estão indo para o ensino na rede básica*”, dito isso, pelo Ex-Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro (2015); que ainda complementa: “[...] o programa está formando melhor esses alunos, mas *“a meta que existia não deu certo”*. Vejamos o seu argumento na íntegra:

|   |
|---|
| <i>ZH Educação, (10/10/2015).</i>   |
| <p><i>E.M 01:</i><br/> <i>[...] não creio que necessariamente em qualidade, porque qualidade não depende só de dinheiro. Depende de muitos de outros pontos. Por exemplo, de rever a articulação dos programas ou de notar que certos programas são bons, mas não estão produzindo frutos. Vou dar um exemplo, o Pibid, o plano de iniciação à docência. Havia o Pibic, que há décadas favorece o estudante de graduação de química, física, história que quer virar pesquisador. Mas o estudante dessas matérias que quisesse ser professor no Ensino Básico não tinha nenhuma vantagem. Então o governo criou o Pibid, que era para quem queria dar aula na rede básica. Essa bolsa atualmente é concedida a 80 mil ou 90 mil estudantes e permitiu uma melhora do ensino brasileiro nessas áreas de licenciatura. O problema é que desses alunos, apenas 18% estão indo para o ensino na rede básica. O programa está formando melhor esses alunos, mas a meta que existia não deu certo, provavelmente porque os salários não são atrativos. Portanto, esse é um programa que tem de ser reavaliado”.</i></p> |

Nesse fragmento, pode-se perceber que a relação de engajamento estratégico entre AD e Pibid, de modo geral, é reforçada quando, uma figura pública em posição de sujeito – autoridade discursiva, mesmo reconhecendo o respectivo programa, em sua produtividade formativa (promover uma profissionalização docente significativa àquilo que a normatização pedagógica dos cursos propõe), também mostra o quanto os modos de endereçamento *erram seu alvo*, não cumprindo sua promessa em termos estratégicos: fazer os pibidianos após formados, irem trabalhar no ensino na rede básica.

De mais a mais, a noção de avaliação, enquanto mecanismo de gestão fiscal e de investimentos, é acionada para significar resultados, averiguando se o Pibid, está, ou não, *dando certo... acertando seu alvo*. Nesse caso, pela produtividade da maquinaria numérica, “*esse é um programa que tem de ser reavaliado*”, até porque, “*apenas 18% estão indo para o ensino na rede básica*”, indicando pela lógica gerencial, que o mesmo não está obtendo sucesso.

Enquanto engendramentos de regulação avaliativa mais amplas, o Pibid (2013) também vem submetendo-se a auto avaliações externas, como publicado no/pelo edital da UNESCO<sup>78</sup>, com finalidade de contratar consultores externos para a sua avaliação e derivação de seus resultados em produtos<sup>79</sup> na consolidação da lógica pragmatista. Já na gerência local (nacional), o programa vem produzindo uma série de dados e relatórios, até como forma de legitimar e constituir espaços de visibilidade às suas ações. A exemplo disso, em 2014, fora produzido *Um Estudo Avaliativo do Pibid*<sup>80</sup> (com esta denominação), com análises e proposições qualitativas, organizadas por autoras(res) reconhecidas nacionalmente e sob credenciais do campo da formação de professores, a saber: Bernardete A. Gatti, Marli E. D. A. André, Nelson A. S. Gimenes e Laurizete Ferragut.

Outrossim, é sobre alguns fragmentos de enunciações desse material, que o último subcapítulo da tese opera a análise, em um fragmento exclusivo dos discursos de pibidianos, sendo estes oriundos de várias regiões do país. Para tal, mediante o grande volume de dados e possíveis interlocuções com outras vozes, coordenadores de área, coordenadores dos subprojetos por

---

<sup>78</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <http://en.unesco.org/> (Site acessado em 06/02/2016).

<sup>79</sup> “Produto 1 – Documento Técnico contendo a análise qualitativa das informações dos formulários respostas enviados pelos Coordenadores do Pibid, em 2012: a) Analisar qualitativamente os formulários enviados pelos dirigentes do Pibid nas Instituições de Ensino Superior participantes do programa em resposta à consulta realizada por meio dos formulários Google-Drive pela Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério; b) Produzir documento-síntese dos resultados obtidos pelos formulários de acordo com categorias analíticas que permitam agrupar as respostas das questões discursivas e abertas de modo a possibilitar o tratamento dos dados obtidos; Produto 2 – Documento técnico contendo indicadores qualitativos e quantitativos de acompanhamento dos projetos e subprojetos do Pibid. a). Avaliar os indicadores qualitativos e quantitativos já existentes e em uso pela Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério no monitoramento e avaliação do Pibid; b). Propor novos indicadores qualitativos e quantitativos que permitam melhor monitoramento e avaliação do Pibid; Produto 3 – Avaliar a estrutura do Pibid e propor melhoramentos no desenho metodológico do programa com a finalidade de ajustes e realinhamentos na política pública. a). Desenvolver análise crítica, a partir dos referenciais contemporâneos educacionais, das normas do programa e seu desenho metodológico; b). Desenvolver proposta metodológica de padronização em Grandes Áreas e Áreas de Conhecimento que contemplem todos os projetos e subprojetos fomentados pelo Pibid, visando prepará-los para uma avaliação externa que será realizada por consultores ad hoc. c). Apresentar proposta de melhoramento do programa, seu desenho estratégico e sua estrutura interna” (DEB, 2013, p. 59).

<sup>80</sup> Um estudo avaliativo do Pibid (2014). Capes/ Pibid – Relatórios e Dados. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf> (Acesso em 25/07/2017).

curso, coordenadores e docentes das escolas, optou-se, naquilo que opera na e para a tese, ao recorte das concepções dos licenciandos bolsistas do Pibid, situados no quarto capítulo: Análise das respostas às questões abertas, no item 4.2 (Licenciandos Bolsistas – LB).

## 5.2 POSIÇÕES DE SUJEITO PIBIDIANO

*“[...] Os depoimentos denotam a importância do Pibid como um programa que dá visibilidade às licenciaturas e chama a atenção para a especificidade desse curso, agregando valor a ele e a seus graduandos. Há momentos em que se tem a impressão de que a universidade “descobre” que tem curso de licenciatura e passa a reconhecer sua importância” (PIBID-CAPES, Um Estudo Avaliativo do Pibid, 2014, p. 57).*

O estudo, sob denominação de *Um Estudo Avaliativo do Pibid (2014)*, ao estabelecer relações para melhor compreender o papel indutor do programa, propõe avaliar “[...] seus significados junto aos participantes desse processo. A apresentação desses significados é o objetivo desta análise” (PIBID-CAPES, Um Estudo Avaliativo do Pibid, 2014, p. 13). Outrossim, ao pensar sobre o caráter articulatório do Pibid, de modo geral, o mesmo se propôs a avaliar os significados que as posições de sujeito pibidiano atribuem a certas representações, em específico, àquelas que remetem à profissionalização e à docência.

Da mesma maneira, considerando o caráter da abordagem do estudo avaliativo, calcado sob noções críticas aos modos de ser/estar professor, traçam-se alguns modos de endereçamento específicos:

[...] o professor é o ator que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolavelmente nas relações educativas. Problemas têm sido colocados quanto à estrutura e dinâmica dos currículos dos cursos de formação de professores nas graduações no ensino superior, especialmente no que se refere às relações teoria-prática, formação acadêmica – trabalho na escola. Isso tem suscitado a emergência de programas em âmbito federal, estadual ou municipal que objetivam estreitar as relações entre teoria e prática e favorecer a inserção na docência (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Nessa perspectiva, o professor em posição de ator institucional, apresenta qualidades como enfrentar desafios, novas emergências sociais e reelaborar sentidos à sua formação, estando aí, o potencial das políticas e programas educacionais, como parceiras co-formadoras e com propósitos definidos de como deve ser pensada a docência.

Contextualizando brevemente o estudo, apontam-se alguns dispositivos de análise: o recorte das vozes dos pibidianos, situa-se na abrangência das cinco regiões do país, constituindo uma concentração maior de participantes respondentes nas regiões sul e nordeste.

Figura 24: Número e percentual de respondentes licenciandos bolsistas validados, segundo a região geográfica

| REGIÃO       | N             | %            |
|--------------|---------------|--------------|
| Norte        | 1.181         | 7,3          |
| Nordeste     | 4.537         | 28,0         |
| Sudeste      | 4.074         | 25,1         |
| Sul          | 5.087         | 31,4         |
| Centro-Oeste | 1.344         | 8,3          |
| <b>Total</b> | <b>16.223</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: (PIBID-CAPES, Um Estudo Avaliativo do Pibid, 2014).

Para a análise qualitativa dessas vozes, em específico, no que concerne aos procedimentos e operações do/no estudo avaliativo (2014), optou-se pela amostragem aleatória simples, utilizando-se sequências independentes de amostras para cada questão e cada categoria de respondente, o que permitiu abarcar um volume de respostas representativo do conjunto pela conjugação rotativa dos depoimentos intragrupo de respondentes e intergrupos (PIBID-CAPES, Um Estudo Avaliativo do Pibid, 2014).

Entretanto, o empreendimento aqui realizado, não pretendeu *analisar a análise* do estudo dos organizadores, mesmo que isso implique em trabalhar na/sobre/com os funcionamentos discursivos produzidos pelos mesmos (como

escolha e recorte). Assim, ao trabalhar com o funcionamento discursivo das vozes dos licenciandos bolsistas, se propôs interpretar como esses usam os modos de endereçamento, como efeito da relação estratégica entre AD e Pibid. Para tanto, ao considerar alguns registros, já operados na articulação discursiva da tese, como o pressuposto de engajamento estratégico, seja pela produtividade em utilizar os pibidianos nas escolas, assim como, ao endereçar modos de conceber a profissionalização e poder existir na docência, os modos de endereçamento possibilitam ao público se apropriar, defender e até recusar o Pibid, em negociações de sentidos, próprias da arena discursiva. Vejamos algumas dessas articulações nas enunciações posicionadas na sequência:

### 5.2.1 “Valorização das licenciaturas e da profissão docente”

#### (Educação Física – SE)

**O Pibid é importante para a licenciatura, para as licenciaturas de qualquer disciplina como educação física, matemática, letras, geografia etc. Elas são muito desvalorizadas pelo nosso país, e o Pibid vem para nos ajudar na valorização, no crescimento profissional e pessoal.**

#### (Ciências Sociais – NE)

**O Pibid proporciona um maior interesse dos alunos para a licenciatura. Levando em consideração que essa área muitas vezes não é muito interessante para futuros profissionais que podem escolher entre duas modalidades de atuação (licenciatura e bacharelado). A bolsa abre um leque de perspectiva pra o aluno bolsista e também para o curso, que acaba também ganhando em ter seu aluno fazendo parte de um projeto que o proporcionará diversas experiências acadêmicas e profissionais.**

Desses fragmentos de enunciações, algumas marcas linguístico-discursiva (MLD): des/valorização, des/interesse

“[...] Elas são muito desvalorizadas pelo nosso país (...)”

“[...] muitas vezes não é muito interessante para futuros profissionais (...)”

As recorrências de desvalorização da carreira docente, com efeitos na fuga dos cursos de licenciatura, corroboram com a discussão sobre a sua não

atratividade, assim como o papel crucial do Pibid, em específico, por ser/tornar-se *a luz no fim do túnel*. Afinal, o respectivo programa, reforçou...

**(Ciências Sociais – CO)**

*[...] o poder das licenciaturas presentes em minha universidade e em especial a **maior valorização de meu curso na sociedade**, já que muitos desconhecem ou ignoram a área.*

**(Filosofia – N)**

*Para minha instituição, o Pibid tem muita importância, pois **contribui para o aprendizado dos bolsistas** e para o **fortalecimento do curso de licenciatura**. A Faculdade X possui uma grande dedicação ao Pibid, dedicação essa que se reflete também nos bolsistas e em suas atividades acadêmicas.*

**(Biologia – S)**

*O curso de licenciatura em ciências biológicas **ganhou muito prestígio na comunidade**, pois existe uma grande repercussão; alunos comentam com pais e amigos sobre as aulas diferenciadas ministradas pelos bolsistas.*

Pelo conjunto das enunciações acima, faz-se um convite a pensar que o Pibid como produtor de relações de empoderamento, é marcado por objetivos muito claros, intencionais e propositivos, ao ponto de fazer com que os licenciandos bolsistas, consigam agregar valorização formativa, tornando-se assim, significativamente mais produtivos em suas atividades acadêmicas. Além do mais, passam a ganhar um *plus* em seus currículos e, de quebra, recuperam a autoestima perante a recorrência do imaginário universitário: o *povo sofrido das licenciaturas!*

**(Computação – S)**

*A grande importância do Pibid para a minha instituição imagino ser o **“destaque” que os cursos de Licenciaturas acabaram recebendo**. Um programa como este possui repercussão muito positiva dentro da instituição, **resgatando junto aos bolsistas o prazer em realizar atividades de docência**.*

**(Química – SE)**

*O Pibid no Instituto de Química de nossa universidade tem sido muito*

*importante para **dar visibilidade à carreira docente**, sua importância e promover debates em torno do assunto, ainda que em grupo reduzido.*

Tal visibilidade, de acordo com essas vozes, propicia certa mudança de olhar sobre as licenciaturas, a docência e ser/estar professor (mesmo que em formação), o que, de algum modo, no próximo item resulta no desejo dos jovens em optar e permanecer pelos/nos cursos de licenciatura.

### **5.2.2 “Atratividade para o magistério/reforço da opção pela docência”**

De acordo com o Estudo, essas inúmeras vozes revelam que “[...] o Pibid tem um grande papel como reforçador da escolha para ser professor e para incentivar estudantes a escolher a licenciatura (...)”, como também possibilita “[...] entender e viver a escola, o entusiasmo de outros “pibidianos”, a existência de projetos com significado fazem com que eles se voltem para a docência e atribuam valor à atividade de ensino na educação básica” (PIBID-CAPES, Um Estudo Avaliativo do Pibid, 2014).

#### **(Educação Física – S)**

*Sabendo que **a maioria dos jovens atualmente tem muito “medo” de se tornar professor**, vejo que **este programa é um grande incentivo às licenciaturas em toda universidade**. Em especial no meu curso de educação física, em que a maioria das pessoas que o cursam opta por atuar em outras áreas que não a escola, como por exemplo as academias de ginástica; é um incentivo a mais.*

#### **(Física – S)**

*O meu curso já é um curso não muito valorizado, e os alunos também desistem muito pela sua dificuldade. **Com o Pibid temos um incentivo a mais para continuar, para termos certeza de que faremos aquilo para a vida**. Antes de entrar para a bolsa eu já imaginava que era isso que eu queria; entretanto, depois que comecei a participar da bolsa, eu não tenho mais dúvidas de que **ser professora é o que eu mais quero**.*

#### **(Química – NE)**

*O meu curso sofreu uma grande e importante influência do Pibid, pois **alunos que não queriam ou não sabiam se queriam a docência se descobriram**,*

hoje, como **professores e grandes defensores da profissão**; isso tudo devido ao primeiro contato ofertado pelo Pibid com esta.

**(Matemática – CO)**

O Pibid é de extrema importância, pois a cada dia que passa tenho certeza de que **quero ser professora e contribuir para a evolução deste país que é tão carente em educação**. Aproveitar esse espaço e agradecer aos organizadores deste programa pelo profissionalismo a seriedade de todos que estão integrados.

Dos fragmentos, uma narrativa em produtividade:

*“[...] a maioria dos jovens atualmente tem muito “medo” de se tornar professor”; “[...] com o Pibid temos um incentivo a mais para continuar, para termos certeza de que faremos aquilo para a vida”; “[...] alunos que não queriam ou não sabiam se queriam a docência se descobrirem”; “[...] quero ser professora e contribuir para a evolução deste país que é tão carente em educação”.*

Compilando algumas visibilidades dos discursos dos licenciandos bolsistas, pode-se verificar a existência de uma espécie de narrativa, estruturalmente coerente e assertiva - começo, meio e fim; um caminho a ser seguido: do medo inicial, ao incentivo/contribuição do Pibid na continuação e descoberta do/pelo curso para o papel social do docente na evolução da nação.

**(Geografia – N)**

A importância do programa é **despertar o interesse dos alunos para a carreira docente**, isso colocando nossa área como uma excelente escolha, uma vez que área geografia abre um leque de oportunidades profissionais.

**(Letras – S)**

O mais adequado para responder essa questão diria que seria a experiência que eu passei. **No início do meu curso de licenciatura não pretendia lecionar**, minha pretensão era a de ingressar na área de revisão de textos, porém **através da experiência de estar em sala de aula**, o que foi permitido por meio do Pibid, foi o que me **fez rever minhas ideias e conceitos**. Hoje, **digo que já estou lecionando, estou no início de uma nova perspectiva profissional**.

Nesse processo de incertezas, próprio de quem ingressa em um curso, pois ainda não está pedagogicamente afinado, o Pibid possibilita erradicar as dúvidas sobre a opção pela docência, sob o exame das luzes da consciência crítica: a responsabilidade (dever ser) com a educação e a docência como papel político demarcado, ativo e transformador.

### **5.2.3 “Aproximação IES - escola pública”**

Enquanto um dos aspectos mais citados e com efeitos de representação revolucionária, a aproximação das instituições de escolarização, fazem romper os muros tanto das universidades, como das escolas e deslocam a profissionalização docente dos centros universitários. Destarte, aponta-se:

[...] os Licenciandos bolsistas valorizam essa aproximação como algo social e educacionalmente relevante, como se o Pibid fosse uma porta que permitiu/obrigou as instituições de ensino superior, suas licenciaturas e professores a interagir com a rede escolar pública. Apontam ganhos com essa interface construída para ambos os lados. As Instituições de Ensino Superior (IES) aprendendo com as escolas, as escolas aprendendo com as IES. A contribuição das IES, com seus conhecimentos e possibilidades criativas, podendo levar algo diferente para as salas de aula, e as escolas oferecendo sua experiência no trato cotidiano com as vivências e aprendizagens dos alunos. Ganho mútuo (PIBID-CAPES, Um Estudo Avaliativo do Pibid, 2014).

Como uma sátira denunciadora entre o *encastelamento universitário* e a *clemência escolar*, opera-se o engendramento: “[...] a contribuição das IES, com seus conhecimentos e possibilidades criativas, podendo levar algo diferente para as salas de aula, e as escolas oferecendo sua experiência no trato cotidiano com as vivências e aprendizagens dos alunos”. Nessa relação o que está evidenciado são os lugares sociais que atuam em domínios discursivos, nos quais estas instituições são situadas, como: a universidade como campo privilegiado de conhecimentos científicos e a escola como espaço e tempo de aplicação desses conhecimentos; esta última, em *status quo* de deficiência no que tange a produção de conhecimentos, estabeleceria relações e trocas de saberes da/pela experiência prática, possibilitando um movimento de profissionalização reflexiva.

Outrossim, tendo a escola como espaço co-formador a partir de saberes da prática profissional, o estudo também apresenta um conjunto de fragmentos de enunciações que engendram sentidos sobre essa reconfiguração da relação entre escola e universidade:

**(Pedagogia – N)**

*O Pibid na nossa instituição é importante no sentido de **quebrar os obstáculos entre escola-universidade** e abrir caminhos para a troca de conhecimentos entre escola pública e universidades. E no meu curso **vem permitir entrar na carreira docente mais cedo**, pois passamos quatro anos e meio estudando e só vamos à escola quando é para fazer uma pesquisa ou um estágio ...e só! Então **com o Pibid vamos mudar essa realidade**.*

**(Filosofia – S)**

*Antes mesmo de entrar no Pibid eu tinha um certo receio de buscar uma escola pública para lecionar e hoje **percebo que rotulamos o ensino público de forma errônea**, e isso é indispensável para as duas instituições de ensino, tanto a que recebe o Pibid como a que envia os alunos, pois os graduandos têm essa **oportunidade de se verem em uma sala de aula antes mesmo de concluírem seu curso**, assim como também a escola ganha com a experiência e prática que os alunos trazem. **É importante a relação universidade-escola pública**.*

**(Matemática – NE)**

*A inserção do Pibid na instituição permite uma **interface escola universidade até então inexistente no meu curso**. Esta interface permite discussões mais ricas, uma vez que **deixa de ser um discurso de cima**, vindo de quem se considera em uma posição superior e **passa a vir de quem está inserido na sala de aula, mesmo que apenas como bolsista**. Para o curso, o Pibid, chega como uma medida de permanência já que consiste na única bolsa do curso. Além disso, permite que os alunos tenham um contato com a escola.*

**(Pedagogia – SE)**

*O Pibid traz a oportunidade de um **diálogo maior entre as escolas participantes e a universidade**, fazendo com que estes dois espaços de construção do conhecimento compartilhem ricas experiências, além de **colaborar para uma visão mais plural e democrática da universidade no país**. Tal comunicação entre o ambiente escolar e universitário pôde ser observada por mim durante uma roda de conversa promovida pelo Pibid e*

*pelo Seminário Pibid que contou, entre outras atividades e participações, com a visita dos alunos das escolas participantes do projeto na universidade para um momento de reflexão e exposição dos trabalhos desenvolvidos nos subprojetos e resultados obtidos.*

Seguindo uma estrutura narrativa similar a descrição supracitada, a *derrubada dos muros* entre IES e escolas, enunciam-se MLD - processuais e democratizantes:

*“[...] permitir entrar na carreira docente mais cedo”; “[...] oportunidade de se verem em uma sala de aula antes mesmo de concluírem seu curso”; “[...] deixa de ser um discurso de cima, vindo de quem se considera em uma posição superior e passa a vir de quem está inserido na sala de aula”; “[...] diálogo maior entre as escolas participantes e a universidade (...) colaborar para uma visão mais plural e democrática da universidade no país”.*

Sob movimentos discursivos que fazem pensar a relação entre universidade e escola, o próximo item, especifica, ainda mais, as formações discursivas que sustentam essa dualidade, ao discorrer a relação entre teoria e prática, como uma certa cisão: universidade/teórica X escola/prática.

#### **5.2.4 “Integração teoria e prática”**

Esse aspecto tem sido recorrente nas apreciações de todos os participantes do Programa, como também é destacado pelos licenciandos bolsistas, que há um papel da teoria para as práticas e das práticas para as teorias (PIBID-CAPES, Um Estudo Avaliativo do Pibid, 2014).

**(Educação Física – SE)**

*O Pibid é importante, pois vai além da formação que recebemos durante a graduação, **aliando o conhecimento teórico ao prático, transformando a ação enquanto docente em uma prática reflexiva e não meramente reprodutória.***

**(Física – S)**

*O curso de licenciatura dá uma ótima base teórica dos conteúdos a*

*serem trabalhados com os alunos, porém **a aplicação real destes conteúdos**, os resultados obtidos e todo relacionamento que é criado dentro da sala de aula **não seria possível sem a aplicação prática que esse programa propicia.***

**(Biologia – NE)**

*O Pibid é muito importante para o curso porque **abre portas para se ter um treinamento profissional na área do ensino** onde realmente se coloca em prática o que vemos na teoria, e **para a instituição porque há um envolvimento com o conhecimento científico** e dá oportunidade a seus universitários ao mundo científico.*

**(Pedagogia - N)**

*Quando estou em sala **posso observar as práticas da professora e fazer um linque com os teóricos que estudamos na academia**; também posso fazer uma reflexão sobre minha prática quando realizo algumas atividades. Posso dialogar com a professora sobre alguns questionamentos e dúvidas.*

**(Pedagogia – S)**

*Sempre **levo as experiências que tenho no cotidiano escolar para as discussões de sala de aula** e, desta forma, tudo **tem mais significado e traz o conteúdo da universidade para o cotidiano escolar**. Isso enriquece os conteúdos estudados e possibilita aos meus colegas que ainda não têm contato com as instituições de ensino **conhecer um pouco mais do ambiente de trabalho em que estão se profissionalizando.***

Dos enunciados, algumas visibilidades de MLD – Pibidiano: gestor de si/gestor dos outros

*“[...] aliando o conhecimento teórico ao prático, transformando a ação enquanto docente em uma prática reflexiva e não meramente reprodutória”.*

*“[...] o curso de licenciatura dá uma ótima base teórica dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, porém a aplicação real destes conteúdos (...) não seria possível sem a aplicação prática que esse programa propicia”.*

*“[...] abre portas para se ter um treinamento profissional na área do ensino onde realmente se coloca em prática o que vemos na teoria”.*

Nos/pelos enunciados, o Pibid cumpre o papel de propiciar a aplicabilidade prática e real de conteúdos (teóricos) desenvolvidos nas

universidades, disputando um espaço privilegiado e, até mesmo único, de treinamento profissional. Assim como, “[...] posso observar as práticas da professora e fazer um linque com os teóricos que estudamos na academia”.

Doravante, o fragmento enunciativo abaixo, replica-se na íntegra, pois sua produtividade apresenta algumas potencialidades para a análise:

*“[...] levo as experiências que tenho no cotidiano escolar para as discussões de sala de aula e, desta forma, tudo tem mais significado e traz o conteúdo da universidade para o cotidiano escolar. Isso enriquece os conteúdos estudados e possibilita aos meus colegas que ainda não têm contato com as instituições de ensino conhecer um pouco mais do ambiente de trabalho em que estão se profissionalizando”.*

Em um primeiro movimento, o enunciado enfatiza a produtividade da experiência prática proporcionada pelo Pibid às significações teóricas como acadêmico(a) no contexto universitário - uma posição de sujeito gestor(a) de si; já em um outro movimento e efeitos de sentido endereçado, destaca-se que essa troca de experiência ajuda na formação daqueles desprovidos do contato prático com o programa, sendo o pibidiano, de algum modo, problematizador de suas experiências - posição de sujeito gestor(a) dos outros, proporcionando a aprendizagem com suas experiências, em um dever ser na/da docência em exercício.

#### **5.2.5 “Oportunidade de adquirir experiências inovadoras e práticas na área da docência”**

Os licenciandos pibidianos apontam a importância da prática como [A] forma de melhor pensar e desenvolver metodologias significativas aos processos de ensino/aprendizagem, em uma qualidade de engendramento com as políticas de formação de professores, o discurso de *Mais práticas, Menos teorias* pode ser pensado e sustentado entre meio a fragmentos de enunciações que ressignificam as próprias teorias, sob efeito de reflexão teórica das práticas sobre a prática.

|                          |
|--------------------------|
| <b>(Matemática – NE)</b> |
|--------------------------|

[...] Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no **amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes** e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre (...) há metodologias que podem fazer ela ficar mais interessante e até mesmo facilitar a compreensão. **No Pibid nos deparamos com várias práticas que podem favorecer futuramente nossa prática docente.**

#### **(Ciências Sociais – S)**

O Pibid proporciona, além das observações em sala, elaborações de oficinas com o objetivo de tentar **passar certos conteúdos diferenciados** para os alunos e, em paralelo, **orientar o pensamento crítico**. Para nós, bolsistas, a preparação das oficinas proporciona mais leituras, maiores discussões e possibilidades de aprender recursos didáticos distintos e efetivos.

#### **(Letras – CO)**

No Pibid há essa **possibilidade de pensar em conjunto** com outros acadêmicos e professores sobre **novas implantações de método** que estimulem os alunos e que estejam inseridos no espaço em que eles se situam.

#### **(Letras – SE)**

Ao participarmos do Pibid temos **oportunidades de fazermos mais pesquisas sobre novos métodos educacionais**, sabermos se nossa metodologia adotada está **dando resultado ou não** na realização de projetos realizados e apresentados em Seminários e Encontros.

MLD: Práticas, métodos e pensamento crítico

*Práticas, métodos e pensamento crítico* - uma tríade organizativa e produtiva à normatização pedagógica e àquilo que produz modos específicos de conceber a docência, enquanto *norte*, caminho a ser perseguido:

“[...] no Pibid nos deparamos com várias práticas que podem favorecer futuramente nossa prática docente”.

“[...] passar certos conteúdos diferenciados para os alunos e, em paralelo, orientar o pensamento crítico”.

“[...] novas implantações de método”.

“[...] oportunidades de fazermos mais pesquisas sobre novos métodos educacionais”.

Considerando tais fragmentos de enunciações, possibilita-se associá-los aos discursos da reforma curricular dos cursos de licenciatura, que em sua produtividade endereçada, também passam a ser desejados, consumidos e proliferados como um currículo ideal, pelas posições de sujeito nas agências de escolarização, sejam estes, docentes, discentes e/ou gestores de escolas e/ou IES. Nesse movimento de negociações, discursivamente confluí-se, tanto a profissionalização proativa - de si e dos outros, como a necessidade de gerir e elevar os índices (numéricos) de qualidade da educação brasileira.

### **5.2.6 “Melhoria na qualidade do ensino e benefícios para a escola pública”**

Na/pela abordagem do estudo, os licenciandos pibidianos percebem a contribuição que dão para a aprendizagem dos alunos da escola básica através das atividades que desenvolvem nas escolas, com seus professores e orientados por seu coordenador (...) assim como, a melhoria geral da ambiência escolar, uma vez que, as ações abrangem atividades extraclasse também. Destacam o aumento da motivação dos alunos com o estímulo dado com o trabalho dos bolsistas (PIBID-CAPEL, Um Estudo Avaliativo do Pibid, 2014).

#### **(Química – SE)**

*Levando em consideração a escola, creio que conseguimos durante esses quase três anos **levar um dinamismo para as escolas contempladas**, pois conseguimos fazer feiras de ciências anuais, apresentações de peças de teatro, implantação de uma sala do Pibid em uma das escolas, onde os alunos da instituição podem ir procurar bolsistas etc. Todas essas iniciativas implantadas pelo Pibid **somam em “coisas” boas para a escola**, bolsistas e alunos envolvidos. Já **para a universidade, a visibilidade da instituição perante a cidade e também as cidades adjacentes aumentou significativamente.***

#### **(Matemática – CO)**

*Vejo que **o Pibid tem contribuído muito para a escola** em que estamos realizando este programa, pois alunos - que pelos professores não tinham interesses de aprender - têm nos procurado frequentemente e **as notas dos***

**mesmos têm aumentado e eles passaram a ter uma participação ativa na sala de aula.** O programa para o meu curso tem sido importantíssimo; além de termos que estudar para auxiliar os alunos, temos que preparar aulas, preparar materiais concretos e tudo isso é muito gratificante quando vemos o retorno do nosso trabalho.

MLD: os benefícios do Pibid para a escola

Nessas vozes, a preocupação com a elevação da qualidade educacional proporciona visibilidade, como iniciativa em promover *coisas boas* para a escola “[...] *essas iniciativas implantadas pelo Pibid somam em “coisas” boas para a escola (...) já para a universidade, a visibilidade da instituição*”. E como resultado, “[...] *as notas dos mesmos têm aumentado e eles passaram a ter uma participação ativa na sala de aula*”.

#### (História – S)

**O Pibid nos prepara para a sala de aula.** Através das observações feitas e do acompanhamento que recebemos, **ajudamos a melhorar o ensino** criando aulas diferenciadas, atraindo a atenção do aluno para o conteúdo, sem que a aula se torne cansativa e sem atrativos. Fazendo um trabalho diferenciado, sem dúvida, **atrai os alunos e os fazem produzir e aprender mais**, com prazer, e **isso é fundamental tanto para a instituição, quanto para o nosso curso.**

#### (Pedagogia – N)

O Pibid é um programa de fundamental importância para qualquer instituição, pois **ajuda a instituição com os alunos de baixo rendimento, diminuindo assim os altos índices de repetência.**

MLD: melhoria do ensino/aprendizagem

O pibidiano em sala de aula também promove a melhoria do ensino, fazendo com que os estudantes produzam mais e, assim, repitam de ano com menor frequência. Outrossim, esse resultado só é possível porque “[...] *O Pibid nos prepara para a sala de aula (...)*”.

### 5.2.7 “Crescimento profissional com o contato com a realidade escolar e

**maior possibilidade de conhecimento da profissão docente”**

Essa relação pode ser considerada a mais recorrente nos depoimentos dos pibidianos, evidenciando a formação profissional e/ou a formação para o trabalho docente, a partir do contato com os alunos e a escola como um todo, a experiência de sala de aula, de coparticipar de ações pedagógicas, reuniões de pais, feiras escolares etc., vivenciando de fato o dia a dia dos professores e de equipes gestoras. Assim, mostram a diferença em ser recebido na escola como ator e não apenas como um observador de passagem. Assim como, em consonância com estudo, há a preocupação em não minimizar a importância da formação teórica e o reconhecimento que, com o contato com a escola e suas práticas, há mais possibilidade de reafirmar teorias ou questioná-las (PIBID-CAPEL, Um Estudo Avaliativo do Pibid, 2014).

**(Teatro – NE)**

*Este programa tem uma extrema importância tanto para a minha instituição quanto para meu curso, tendo em vista que somos de cursos de licenciatura e iremos nos deparar com a realidade escolar muito em breve; **no Pibid já começamos a ter contato direto com as escolas**, vindo de dentro como funcionam, qual o papel do professor, observando as aulas, participando de planejamentos, leituras e discussões de textos e questionamentos a respeito da educação e textos mais específicos da área que possam ajudar, para posteriormente **pensar em ações didáticas que possam ser eficazes em sala de aula e que deem bons resultados**, melhorando a qualidade do profissional e, conseqüentemente, do ensino.*

**(Física – SE)**

*O Pibid tem grande importância na minha instituição porque em parceria com as escolas da região **pode dar o apoio necessário para o aluno e futuro professor sair com a profissão definida e com um melhor conhecimento da profissão**. Assim, o estudante pode organizar e gerir o seu próprio processo de formação, articulando com a realidade das escolas as suas concepções, estilo de vida e de produção do conhecimento.*

**(Letras – S)**

*Vejo em alguns colegas que já estão no Pibid há mais tempo a segurança que sentem ao entrar em sala e dar aulas. Segundo os mesmos, quando iniciaram a atividade como professores e assistentes de professores, o medo de entrar em sala de aula era grande e a falta de confiança em si os deixava*

*apreensivos. Hoje, com a prática que já possuem, conseguem passar melhor seus conhecimentos e sabem resolver problemas que muitos professores encontram em sala de aula, como, por exemplo, a desordem de alguns alunos. Estão mais preparados para serem professores.*

MLD: contato com a realidade escolar

Percebe-se que a noção de vivência da realidade escolar atrela-se ao potencial de devir experiencial, enquanto um artefato que é situado como essencial ao processo de profissionalização docente, sendo que a escola assume um papel singular à formação na/pela prática profissional docente. Porquanto, as teorizações universitárias ficariam, de certo modo, ainda inscritas no mundo das ideias (aluno ideal, professor ideal, processos de ensino e aprendizagem ideais); já o mundo escolar, propicia ver/perceber/vivenciar o real a partir das relações concretas da existência dos docentes e discentes.

Um dualismo que, de algum modo, coaduna formações discursivas sustentadas pela crença de estarem situadas em polos antagônicos, pois ao enderçar a teoria em um patamar de ineficácia, porque não propicia a vivência do real, faz com que na elevação da experiência na/pela prática, se estabeleça um patamar de aperfeiçoamento do tipo *mais ideal*, com vistas a tão almejada e problemática qualidade educacional.

### **5.2.8 “Melhoria na qualidade da formação/melhoria da licenciatura”**

Qualidade formativa, melhoria e aperfeiçoamento profissional... - uma maquinaria que atende ao imaginário social coletivo; afinal, quem não deseja que a educação do país seja de excelência, com índices de aprendizagem significativos (quanti e qualitativamente), em especial, porque nossos professores sejam/estejam constantemente qualificados, em aperfeiçoamento e motivados para ensinar?

Não diferentemente, o Pibid engendra-se como um mecanismo capaz de propiciar caminhos a esses ensejos, como observa-se em alguns fragmentos:

**(Física – SE)**

*Há o reconhecimento de que **o contato orientado com a escola e a sala de aula contribui com a formação dos Licenciandos** agregando maior sentido à formação acadêmica, muitas vezes contribuindo para uma troca de conhecimentos mais significativa nas aulas e atividades na universidade, e ainda para a melhoria no desempenho do próprio estudante. Contribui para o **clareamento de conceitos e a formação de pensamento crítico**, ajudando a superar dificuldades nas disciplinas do curso. O Pibid é um **meio de contato entre a universidade e as escolas públicas** proporcionando a troca de experiências entre os professores. Essa troca faz com que o curso de licenciatura se aprimore, pois **permite que os professores da graduação possam melhor preparar os alunos.***

No fragmento exposto, as relações formativas entre professores e acadêmicos pibidianos são desestabilizadas, pois o estudante consegue “clarear os conceitos que estuda na universidade, assim como, é capaz de ressignificá-lo criticamente”. Do mesmo modo, o processo de co-formação do Pibid na/da/com a escola, proporciona aos professores universitários, no momento que estes estabelecerem contato com as escolas e suas problemáticas, “uma melhor oportunidade em formar seus alunos”.

Os efeitos dessa formação experiencial prática implicam no desenvolvimento profissional dos futuros professores, sendo que:

**(Química – CO)**

***Para a instituição de ensino superior, o Pibid oferece uma melhor formação aos bolsistas, com mais experiência prática.** Isto melhora a qualidade de ensino, fazendo com que os licenciados deixem a universidade mais bem preparados para exercer a profissão de professor.*

**(Matemática – S)**

***É importante para a instituição, pois permite fazer uma avaliação** de como está sendo feito **o ensino na própria instituição** e com isso poder **trazer a realidade escolar para dentro da licenciatura**, podendo assim os bolsistas trabalharem com soluções que venham ajudar a instituição nas suas carências.*

*Formação que trabalha com soluções para escola – uma tônica interessante quando pensamos no paradigma contemporâneo das relações intersubjetivas entre pessoas e instituições, sendo a trama destas posições de*

sujeito negociadas nas gerência do empreendimento, pois na necessidade e anseio em fazer a diferença, projeta-se um *vir a ser* gestor proativo de si e dos outros. Tal endereçamento se potencializa quando se trata da particularidade da instituição escolar (especialmente pública), que, quase sempre, tem sido adjetivada sob as mais variadas noções de precariedade, ineficácia e baixa qualidade. Instituição esta, ironicamente posicionada como [A] agência em potencial na formação acadêmica e profissional dos pibidianos, mas que na ausência dos mesmos, parece fadar-se ao fracasso do senso comum pedagógico e dos ranços da tradição de ensino. Por isso, a participação engajada dos bolsistas faz toda diferença, mudando, inclusive, a cultura escolar.

**(Biologia – N)**

*O Pibid mostra sua importância para minha instituição pelo fato de apresentar recursos para uma melhor formação de docentes formados por essa instituição. E **para o curso de licenciatura** é essencial, pois **é uma ferramenta a mais para a formação de docentes diferenciados**, com uma visão ampla e **preparados para vencer desafios**.*

**(Ciências Sociais – S)**

***Pelo Pibid os alunos se sentem mais motivados a ter uma carreira docente**, levando, muitas vezes, o que aprendem através do Pibid em aulas presenciais na faculdade (eu faço muito isso), e esse ensino a mais que os alunos têm **incentiva os professores da faculdade em suas aulas**.*

A motivação proporcionada pelo Pibid, passa a ser percebida como um efeito fecundo para despertar o desejo na/pela carreira no magistério, articulando conhecimentos práticos do saber fazendo aos conhecimentos teóricos trabalhados nos cursos de licenciatura. “*Um incentivo para os professores da faculdade em suas aulas*” – uma relação em produtividade.

Ainda, em um dos fragmentos do enunciado (abaixo posicionado), visibiliza-se uma proliferação de sentidos aos processos de profissionalização e currículo dos cursos de licenciatura:

**(História – NE)**

***Uma das grandes barreiras que precisam ser dissolvidas** é no que diz respeito às dificuldades de estabelecimento de um diálogo entre **os muros***

**da universidade e a escola. Percebemos que o Pibid tem proporcionado uma verdadeira transformação no nosso curso; através do contato com os alunos do ensino básico temos percebido quais são as dificuldades quanto à aplicação dos conteúdos na realidade dos alunos e o quanto o curso necessita abrir-se a novas práticas de ensino, pois constatamos que, embora durante a licenciatura adquiramos um bom número de leituras, temos dificuldade no que pesa o desenvolvimento de tais conteúdos, e sem dúvida o Pibid, juntamente com a Capes, nos tem sido um norte neste sentido.**

Pensando em alguns destes sentidos: derrubar as barreiras entre universidade e escola; o Pibid como [A] verdadeira transformação; e, a aquisição de muitas leituras, mas dificuldade no que pesa o desenvolvimento do ensino. Visibiliza-se a inscrição do Pibid como “*um norte nesse sentido*”, um caminho necessário e eficaz na formação de um *devir* docente e empreendedor de transformações no ensino. Afinal, nessa “*dissolução no que diz respeito às dificuldades de estabelecimento de um diálogo entre os muros da universidade e a escola [...] o curso necessita abrir-se a novas práticas de ensino (...)*”.

De mais a mais, considerando o esforço empreendido nas análises dos fragmentos de enunciações dos discursos em circulação midiática, das políticas e uma parcela das vozes das posições de sujeito pibidiano, assim como, toda a potencialidade e limitação que carrega um recorte, reitera-se: *Apagão Docente* e Pibid estabelecem uma relação de engajamento estratégico e produzem modos de endereçamento às posições de sujeitos pibidiano. Estas, fazem usos específicos para tal, vertendo em sentidos que podem ser pensados entremeio a práticas discursivas de engendramentos, como: a) normatização; b) agência possível; c) lugares da diferença; a exemplo de que nos sugere Ellsworth (2011) e, respectivamente, naquilo que opera nesta tese, interpreta-se:

a) A profissionalização docente na e pela prática:

O processo de normatização, como um aspecto pedagógico de enquadramento gerencial, dar-se-á em consonância com a racionalidade de regulação neoliberal que, traduzida, vinculada e divulgada por meio de políticas educacionais, em específico, as de formação de professores, endereçam o desejo pela reforma, apontando os currículos

dos cursos de licenciatura como muito teóricos e pouco eficientes. Destarte, re/posiciona-se uma visão neopragmática da profissionalização e currículo. Estes, para serem úteis, devem estar atrelado às necessidades imediatas dos seus contextos de aplicação, em específico, às emergências de elevação da padronização da aprendizagem por meio do ensino escolar.

b) Identificação profissional como um engajamento proativo - gestores de si e dos outros:

A potência produtiva da agência, se estabelece pelo descentramento das relações de poder, sendo que as posições de sujeito pibidiano possuem um maior arsenal de negociação de suas identidades docentes, assim como, exercem a regulação sobre seus pares. Uma espécie de autonomia autorregulada, que faz ser e estar em uma docência e escola que podem existir.

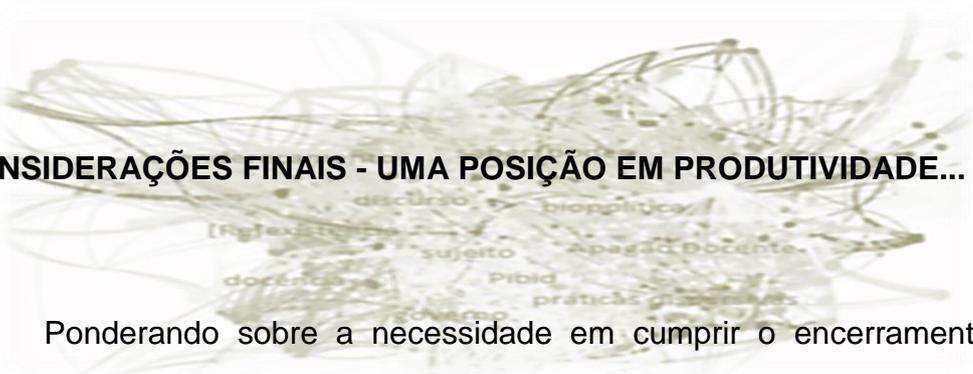
a) Descentralização da profissionalização dos centros universitários:

Os/alguns lugares da diferença, um dos pontos mais destacados em variados fragmentos dos enunciados, como pauta singular desde a perspectiva progressista: *“derrubada dos muros entre universidade e escola”*; visibiliza a aproximação não só de aspectos físicos, mas dos próprios campos de saberes disciplinares que, de algum modo, necessitam rearticula-se para pensar e agir nas/sobre/com as emergências da docência e os saberes experienciais em seu *lócus* de identificação e trabalho: a própria escola.

. Em sua produtividade, tais concepções produzem modos singulares sobre o que é ser/estar docente na educação básica, considerando que os artefatos de regulação não emanam, exclusivamente, dos aparatos Estatais e econômicos, mas são apropriados, negociados e utilizados nas/pelas relações das posições de sujeito, inventando, inclusive, modos de poder existir na docência.

De mais a mais, o discurso de ser/estar posicionado como Pibidiano, de captura para a docência passa pela máxima do compromisso com a educação pública e com o desenvolvimento do país. Na análise, os modos de endereçamento disputam as subjetividades dos sujeitos desde uma perspectiva bastante pastoral. Ser um bom pibidiano, lutar pela docência, saber fazer, ser um ou uma docente ativa, constitui o futuro professor, a futura professora como sujeito que pode transformar a educação brasileira. O pibidiano, a pibidiana é um licenciando, uma licencianda diferencial! E quem não deseja essa visibilidade?

Percebe-se que o Pibid institui um perfil do docente universitário, dos licenciandos/as e do professor/a em serviço. Contraditoriamente ao discurso que menospreza e desqualifica o professor de sala de aula, o PIBID autoriza-o a veicular suas verdades sobre ensino, sobre aprendizagem e sobre o cotidiano das relações escolares. Há um ciclo inaugurado nessa relação que retroalimenta os discursos em um movimento de – menosprezo e desqualificação e também de superestima das capacidades e potencialidades empoderando-os, comprometendo-os.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS - UMA POSIÇÃO EM PRODUTIVIDADE...

Ponderando sobre a necessidade em cumprir o encerramento deste empreendimento, discorro sobre algumas impressões possíveis, considerando seu caráter contingencial e a credencial de uma posição de sujeito em produtividade. Destarte, não se pretendeu esgotar os sentidos do conjunto dos fragmentos de enunciações analisadas e, tampouco, chegar a um lugar de significação última, pois os movimentos de análise foram emergindo durante toda a tese, como um funcionamento discursivo raro, singular e específico, em constante articulação e sustentação à relação entre *Apagão Docente* e Pibid.

Outrossim, coube ao próprio movimento da análise estabelecer mecanismos para articular, recortar e fabricar o objeto a ser estudado, ponderando que a relação supracitada não constitui-se a partir de uma captura dada e cristalizada em literaturas especializadas, textos das políticas educacionais e práticas escolares, mas existe em sua relação de engajamento, endereçamento e seus usos. Contudo, isso não quer dizer que a mesma não tenha visibilidade enquanto trama discursiva, uma vez que não se trata de espaços vazios à espera de preenchimentos e categorias que os signifiquem. São visibilidades em produtividade, tanto em seus excessos, como em seus deslocamentos, sempre... outros.

Do mesmo modo, o movimento realizado nesta tese vem a ser apenas um, dentre outros existentes e/ou em *dever* de/para capturar e interpretar o mundo, as coisas e as emergências sociais, podendo sempre ser deslocado entremeio a outras perspectivas teórico metodológicas e operações discursivas. Assim, não há verdades e pontos finais, como postulados de grandes causalidades e conclusões, mas formações discursivas que operam a partir de certos regimes de verdade, situados em contextos históricos e sociais específicos, regulando as práticas discursivas.

Na investida de uma temática singular, emergente e, até diria vulgar, a tese, pressupondo que *Apagão Docente* e Pibid estabelecem uma relação de engajamento estratégico, se propôs analisar como essa relação produz modos

de endereçamento às posições de sujeito pibidiano e que usos estas fazem à profissionalização. Doravante, a tese debruçou-se em alguns estudos sob inspiração foucaultiana, sobretudo, às noções de sujeito, poder e discurso, assim como, articulou-se ao dispositivo analítico de modos de endereçamento - credencial no campo cinematográfico e, também, em interlocução com a educação.

De modo específico, traçaram-se alguns objetivos, como: a) identificar e analisar os fragmentos de enunciações em circulação midiática, que sustentam, ou não, o(s) discurso(s) do *Apagão Docente* no país; b) analisar discursivamente a relação de engajamento estratégico entre o *Apagão Docente* e o Pibid; c) capturar modos de endereçamento às posições de sujeito pibidiano; d) analisar os usos destas posições à profissionalização.

Para tal, foram enlaçadas relações específicas no/do funcionamento discursivo, constituindo um conjunto de fragmentos de enunciações entremeio a textos formais e informais, sejam estes, do campo das políticas públicas, *blogs*, jornais, relatórios e entrevistas, todos, de algum modo, com visibilidade e circulação midiática.

Quanto a especificidade da análise, emergiram dois movimentos:

1º) a operação discursiva em sustentar o(s) discurso(s) de *Apagão Docente* no Brasil e seu engajamento estratégico com o Pibid. Nesse ponto, destaca-se a disputa entre a maquinaria dos elementos do cálculo que, por sua vez, vem tentando significar o *AD* como forma de fomentar e endereçar políticas públicas educacionais, a saber: expansão dos cursos de licenciatura em variadas modalidades e um conjunto de políticas de formação docente, como o caso do próprio Pibid. Este, desde a sua criação (2007) esteve engajado com a utilização (sim, no sentido utilitarista) de acadêmicos dos cursos de licenciatura para os componentes disciplinares com déficit de docentes nas escolas (física, química e biologia) e, posteriormente, expandindo-se para os demais componentes do currículo escolar, enquanto ampliação, efetivação e produtividade aos padrões de uma política de sucesso.

Por outro lado e, sob a inscrição de antagonismo, a maquinaria do cálculo também é utilizada para visibilizar que, de fato não existiria um *AD* no país, considerando a proporcionalidade de matrículas e fluxo de saída, respectivamente, entre o número de ingressantes e concluintes. O que haveria

é a falta de atratividade da carreira do magistério da educação básica, não sendo assim, desejada e almejada pelos jovens professores.

Nesse ínterim, a análise optou pela sua operação discursiva, como um segundo movimento:

2º) considerando a perspectiva discursiva em operação, não se esteve atento em supostas buscas originárias e/ou saber a causalidade primeira e fundante da discussão, mas, sobretudo, como a mesma opera e cria efeitos de sentido aos modos de endereçamentos. De tal modo, percebe-se que o Pibid na condição de política endereçada, posiciona os sujeitos nas agências de educabilidade – escolas e universidades - com uma identidade pibidiana regulada sob artefatos da gerência de si e dos outros. Ademais, mesmo considerando a existência de *um cálculo que não confere*, em sua totalidade e coerência numérica, ou até mesmo, como uma suposta fragilidade do objeto investigado (contradição e incógnita), pondera-se a sua potencialidade a partir do funcionamento discursivo do AD, enquanto relação, sendo esta, demasiadamente visibilizada e endereçada nas/pelas políticas de profissionalização docente.

Doravante, ao que versa os modos de endereçamento, pode-se visibilizar que os pibidianos ao serem posicionados discursivamente pela política, fazem usos específicos para tal, como nos sugere Ellsworth (2011), seja naquilo que faz pensar a normatização pedagógica, a agência possível e os lugares da diferença. Outrossim, três diferentes concepções sobre a profissionalização docente, emergiram: a) a profissionalização na e pela prática; b) a identificação profissional como um engajamento proativo - gestores de si e dos outros; c) a descentralização da profissionalização dos centros universitários.

Em uma espécie de jogos de negociações, se poderia até mesmo preferir que, essas três concepções disputam significações e sentidos antagônicos, caso fôssemos operar em uma racionalidade de luta entre contrários. Contudo, em termos discursivos, as mesmas mostram justamente a coexistência e confluência de aspectos e projetos distintos, a exemplo disso, o ensejo de uma profissionalização docente cada vez mais prática, sendo defendida e, até mesmo justificada nos/pelos fragmentos de enunciações das políticas, relatórios e estudos avaliativos do Pibid (a partir de autores

designados como progressistas e críticos) como também é defendida, formulada e endereçada pela racionalidade das reformas das políticas curriculares do neoliberalismo contemporâneo.

Como efeito e interlocução dessa confluência discursiva, o segundo ponto engendra aspectos que defendem uma certa autonomia individual à identificação profissional como um engajamento proativo - gestores de si e dos outros. Um profissional capaz de resolver problemas, em especial, aos que envolvem os processos de ensino/aprendizagem escolar, pois os índices de padronização avaliativa em larga escala ainda são/estão baixíssimos. Assim, o pibidiano é posicionado e se posiciona como autor e ator da cena enunciativa: um agente de transformação, um sujeito que faz a diferença em seu meio.

Por fim, a descentralização da profissionalização dos centros universitários, estabelece uma outra relação entre os campos disciplinares dos conhecimentos científicos (legitimados pela funcionalidade acadêmica) e os saberes da experiência profissional prática, própria do *locus* de trabalho docente: a escola. Uma aproximação não só em termos físicos, mas com efeitos na ressignificação curricular dos cursos de licenciatura, ensejada pelas políticas educacionais, assim como pelo processo de engajamento formativo à uma nova identidade profissional docente.

Em suma, tais concepções produzem modos muitos específicos sobre o que é ser/estar docente na educação básica, considerando que os artefatos de regulação não emanam, exclusivamente, dos aparatos Estatais e econômicos, mas são apropriados, negociados e utilizados nos/pelos modos de subjetivação das posições de sujeito, inventando, inclusive, noções possíveis sobre a docência.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2ª ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

ALVES, Giovani. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. – São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_, ALVES, G. **As mutações do trabalho na era da mundialização do capital**. 2004.

\_\_\_\_\_, **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª Ed. - São Paulo, SP – Boitempo, 2009.

APPLE, Michael. **Produzindo diferença**: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. Revista Linhas Críticas UnB. Tradução Roderick Somerville Kay. Revisão José Batista Neto. 2015. Acesso em 01/05/2017.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo, Forense Universitária, 1981.

BALL, S.J.; BOWE, R. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy**: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

\_\_\_\_\_. **The teacher’s soul and the terrors of performativity**’. Journal of Education Policy, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

\_\_\_\_\_. **Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Education policy and social class**. The selected works of Stephen J. Ball. New York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. Education plc: **Understanding Private Sector Education in Public Sector Education**. London: Routledge. 2007.

\_\_\_\_\_; JUNEMANN, C. Network governance and coalition education policy. In: R. Hatcher and K. Jones (Eds). **No country for the Young**. London: Tufnell Press, 2011.

\_\_\_\_\_; BAILEY, P.; MENA, P.; DEL MONTE, P.; SARTORI, D.; TSENG, C.; YOUNG, H.; OLMEDO, A. **A constituição da subjetividade docente no Brasil**: um contexto global. Educação em questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUER, Adriana. Avaliação e desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, Bernadete A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001a. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. p.31.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002a. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002b. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, DF, 19 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica CNE/CEB Nº. 1/2006, Brasília, DF, 08 de agosto de 2006. **Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio**. Publicado em maio de 2007.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 2/2015 de 9 de junho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de junho de 2015, seção 1, Pág. 13. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF, 25 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de junho de 2009, seção 1, Pág. 31. **Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Brasília, DF, 23 de junho de 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei do PNE - Nº 13.005/2014**. Brasília, DF. 2014.

BRASIL, Presidência da República. Sanciona Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, DF, 16 de julho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

BRITTES, Letícia Ramalho. **Movimentos discursivos na produção de currículo da Educação Profissional para jovens e adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha**. 2015. 180p. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Pelotas, 2015.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução prefácio à 2. Ed. Gênese. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CARDOSO, S.H.B. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 5 ed. Petrópolis: 1998.

CLARKE, John; NEWMAN, Jane. **The Right to Manage: a second managerial revolution?** Cultural Studies, v. 7, n. 3, p. 427-441, 1997.

COSTA, R. Sociedade de controle. In: **São Paulo em perspectiva**. N.18, v.1, 2004.

CULLER, Jonathan. **Sobre a Desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo**. Trad. Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: CRIMSON, A. **La cultura em las crisis latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2004.

DE LAURETIS, T. Feminist Studies/Critical Studies: Issues, Terms and Contexts. In: T. De Lauretis (Ed.), **Feminist Studies/ Critical Studies**. Bloomington: Indiana University Press. 1986.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **A escritura e a diferença**. 2.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

\_\_\_\_\_. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Costa, António M. Magalhães. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DONALD, J. **Psychoanalysis and cultural theory**. Londres: Mcmillan Education: 1991.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Lílana Soares. Verbete Trabalho Pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). Dicionário "**Trabalho, profissão e condição docente**". Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

FISCHER, R.M.B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M.V. (Org.). 3 ed. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 200. p.39-60.

\_\_\_\_\_. Desafios de Foucault à teoria crítica em Educação. In: APPLE, M.; WAYNE, A.; GANDIN, L.A. **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.233-247.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a análise em discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

\_\_\_\_\_. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FLYNN, Norman. Control, Commitment and Contracts. In: CLARKE, John; COCHRANE, Allan; McLAUGHLIN, Eugene (Org.). **Managing Social Policy**. London: Sage, 1994.

FOUCAULT, Michel. Introdução à vida não-fascista. In: Gilles Deleuze e Félix Guattari. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. New York: Viking Press, 1977, p. XI-XIV.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Alburquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Do governo dos vivos**. Curso do Collège de France, 1979-1980 (exertos). Tradução, transcrição, notas e apresentações de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Archaeology of knowledge**. London/New York: Routledge, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio**. 22. Ed. – São Paulo: Edição Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. (2006) Gerir os ilegalismos. In: **Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit**. São Paulo : Graal, pp. 41-52.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J.S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. **Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente**. Educ. rev. vol.29 no.3 Belo Horizonte Sept. 2013.

GENTILI, P. O conceito de Empregabilidade. In: Avaliação do PLANFOR: **uma visão política pública de educação profissional em debate**. São Carlos: Unitrabalho, 1999.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GLEESON, D.; GUNTER, H. Managing 'performance' in the performing school. In: C. Husbands and D. Gleeson (Eds). **The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture**.2001. (p. 7-19).

GORENDER, J. **"Globalização, tecnologia e relações de trabalho"**. Revista Estudos Avançados, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados/USP. 1997, vol. 11, n. 29, pp. 311-395.

HALL, Stuart. **"Identidade Cultural e diáspora"**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996: p.68-75.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HEILIG, J. V. J. S. J. **Teach for America**: a review of the evidence. Boulder and tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit, 2010.

HYPOLITO, A. M. **Processo de Trabalho na Escola: algumas categorias para análise**. Teoria e Educação, Porto Alegre, v. 4, p. 3-21, 1991.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Docente, classe social e relações de gênero**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1997. v. 1. 120p.

\_\_\_\_\_. (Org.); GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação em Tempos de Incertezas**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. 192p.

\_\_\_\_\_. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, constestação e controle. In: HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas, RS: Seiva Publicações, 2002.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo**. Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, n.37, p. 123-138, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Educacional**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 24, p. 63-78, 2008.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura C. V. **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, p. 100-112, 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas curriculares, Estado e regulação**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 31, p. 1337-1354, 2010.

\_\_\_\_\_. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente**. Educação (Rio Claro. Online), v. 21, p. 1-18, 2011.

JESSOP, B. **The future of the capitalist state**. Cambridge: Polity, 2002.

KEHLER. Gabriel dos Santos. **Entre o trabalho e as aspirações à empregabilidade**: interlocuções com estudantes universitários após o estágio

em curso técnico. 2013. 145p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

KINCHELOE, J. Contextualizing the madness: a critical analysis of the assault on teacher education and schools. In: GROENKE S. L.; Hatch J. A. (Eds.). **Critical pedagogy and teacher education in the neoliberal era: Small Openings**: Springer, 2009.

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemony and socialista strategy**: towards a radical democratic politics. London: Verso: London, 1985.

\_\_\_\_\_. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.

LATOURETTE, Bruno. Relativismo. In: **Jamais Fomos Modernos**: ensaios de antropologia simétrica. Rio de Janeiro, ED: 34, 1994.

\_\_\_\_\_. **A profissão de pesquisador**: olhar de um antropólogo. Conferência debate no Instituto Nacional de Pesquisa Agronômica (Paris). Tradução de Pedro Vieira Abramoway. (mimeo). São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. **A esperança de pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauri, SP: EDUSC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reassembling the Social**: An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford/New York: Oxford University Press, 2005.

LENIN, V. **As três fontes** – Karl Marx, Friedrich Engels – As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo carta a um camarada. – 4ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LINGARD, B., LADWIG, J., & LUKE, A. (1998). School Effects in Postmodern Conditions. In R. Slee, G. Weiner, with, & S. Tomlinson (Eds.), **School Effectiveness for Whom?** Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements, London: Falmer.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKE, A. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, A; GANDIN, L.A. (Orgs.) **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silviano Santiago – 6. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. Título original: La condition postmoderne. (1979).

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAYNE, J. **Cinema and spectatorship**. Nova York: Routledge, 1993.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. (Orgs.) – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. (Orgs.) – 2 ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluicy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo**. *Revista Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, D. **A Reestruturação do Trabalho Docente**: Precarização e Flexibilização. *Campinas, Educação e Sociedade*, vol. 25, nº 89, 2004.

OLSSSEN, M. In: **Defense of the welfare state and publicly provided education**. *Journal of Education Policy*, n. 11, p. 337-362, 1996.

\_\_\_\_\_; PETERS, M. A. **Neoliberalism, higher education and the knowledge economy**: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, v. 20, n. 3, p. 313-345, 2005.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

O'SHEA, A. Resenha do livro **Sentimental education**: schooling, popular culture and the regulation of liberty. *Media, Culture and Society*, 15, 1993, p. 503-510.

PARAÍSO, Marluicy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012 v. 1, p. 47-62.

PARASKEVA, João M; GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé**. *Currículo sem Fronteiras*, Portugal, v. 4, n.2, p. 5-32, 2004.

PEREIRA, Marcos Villela. **A escrita acadêmica**: do excessivo ao razoável. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2013, vol.18, n.52, pp.213-244.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-administração. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Org.) **Globalização e Educação** – perspectivas críticas. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004. p.77-90.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?** Jornal de Políticas Educacionais. Nº 15 | Janeiro-Junho de 2014 | p.p. 03–12.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. Verbete ‘formação em serviço’. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). Dicionário “**Trabalho, profissão e condição docente**”. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

POCHMANN, M. IN: **Educação e Sociedade**. “Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?” Revista de ciência em educação. Campinas: CEDES, 2004.

POLLITT, Christopher. **Managerialism and the Public Services**. 2. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1993.

SARGENTINI, V.; BARBOSA, P. (Org.) **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. – São Carlos: Claraluz, 2004.

RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v.43, n.2, p. 347-369, 2009.

SHAMIR, R. **The age of responsibilization**: on market-embedded morality. Economy and Society, v. 37, n. 1, p. 1-19, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 3 ed. – 3. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA, Janara. **As sete teses equivocadas sobre conhecimento científico**: reflexões epistemológicas. Rev. Ciência e Cognição. Agosto/2006.

TADEU, Tomaz. **A filosofia de Deleuze e o Currículo**. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004.

THERBORN, Göran. **Do marxismo ao pós-marxismo?** – Tradução de Rodrigo Nobile. – São Paulo: Boitempo, 2012.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília: Ed. da UNB, 1982.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Regina Vaz. **Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente**. Educação e Sociedade, v. 30, p. 1-15, 2009.

VIEIRA, Pedro Antonio; OURIQUES, Helton Ricardo. **Elementos para uma crítica da centralidade do trabalho**. Revista Pesquisa & Debate, SP, volume 17, número 2 (30) pp. 149-172, 2006.

VINCENT, C. **The market forces?** The effect of local management of schools on special educational needs provision. British Educational Research Journal, v. 20, n. 3, p. 261-277, 1994.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Ed. Nova Cultural (Col. Os Pensadores – trad.: José Carlos Bruni), 2000.

WOOD, E. “Estado, Democracia e Globalização”. IN: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (orgs) **A teoria marxista hoje** - problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006. p.381-393.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.

## **ANEXOS**

## Anexo 1: Ex-ministro da Educação teme “apagão de professores”

Educação

### Ex-ministro da Educação teme "apagão de professores"

Em entrevista a ZH, Renato Janine Ribeiro, recém-demitido do cargo pela presidente Dilma Rousseff, mostra preocupação com a falta de atratividade da carreira docente

Por: **Itamar Melo**  
🕒 10/10/2015 - 02h01min Compartilhar



Fonte: ZH Educação. Entrevista. Reportagem de Itamar Melo. (10/10/2015). Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/10/ex-ministro-da-educacao-teme-apagao-de-professores-4866579.html> (Site acessado em 06/02/2016).

## Anexo 2: Queda de matrículas em licenciaturas no país gera temor de apagão na formação de professores

O GLOBO ☰ MENU SOCIEDADE ▾ 
 COMPARTILHAR 🔍 BUSCAR CLIQUE AQUI

EDUCAÇÃO

Certificado Digital Certisign.


### Queda de matrículas em licenciatura no país gera temor de apagão na formação de professores

Procura por Português caiu 13% em quatro anos; Educação Física continua no topo da preferência

POR **LEONARDO VIEIRA**  
11/09/2014 6:00 / ATUALIZADO 11/09/2014 8:09

Fonte: O Globo. Reportagem de Leonardo Vieira. ( Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/queda-de-matriculas-em-licenciatura-no-pais-gera-temor-de-apagao-na-formacao-de-professores-13897981> (Site acessado em 23/11/2014).

### Anexo 3 – O apagão anunciado de professores

Fonte: O Estado de São Paulo. Reportagem de Mônica Manir. (17/07/2007). Disponível em: <http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,o-apagao-anunciado-de-professores,20087> (Site acessado em 23/11/2014).

### Anexo 4 – Escolas privadas preveem apagão de docentes

Fonte: Jornal A Folha de São Paulo. (26/12/2013). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1390061-escolas-privadas-preveem-apagao-de-docentes.shtml> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 5 – Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais



Fonte: Portal do MEC. Relatório produzido pela Comissão especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no ensino médio. Responsáveis: Antonio Ibañez Ruiz Mozart Neves Ramos Murílio Hingel. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 6: País vive 'apagão' na formação de professores



Fonte: O Globo (RJ). (11/09/2014). Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31353/pais-vive-apagao-na-formacao-de-professores/#> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 7: “Apagão” nas escolas

**GAZETA DO POVO** Curitiba ▣  
 ▾ 17° ▴ 24°

Domingo, 23/11/2014 - Atualizado às 04:42

EDITORIAS ▾ BLOGS

MBA FGV ISAE CONVENIADA

PONTO DE VISTA  
**“Apagão” nas escolas**  
 04/03/2009, 21:16  
 TELMA GIMENEZ\*

WhatsApp Google+ Twitter Facebook

O recente Censo do Ensino Superior revela que tem caído o número de graduandos em cursos voltados para o magistério, situação que está na contramão da demanda por mais profissionais qualificados.

Embora a educação figure com destaque nos discursos, o desinteresse pela profissão de professor é consequência dos baixos salários e desprestígio da carreira. Investimentos insuficientes são responsáveis pelo possível “apagão” de professores. Há que se considerar ainda de que modo estão

Fonte: Gazeta do Povo. (23/11/2014). Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/m/conteudo.phtml?id=863425> (Site acessado em: 23/11/2014).

## Anexo 8 – Apagão docente

**NotiSul** Um jornal de verdade. Assine

BUSCAR NOTÍCIAS

Capa | Entrevista | Esportes | Geral | Notisul Escola | Opinião | Segurança | Últimas | Saúde | Colunas

Onde estou? [Jornal Notisul](#) / [Opinião](#) / Apagão docente

**Opinião** [Página inicial](#) | [Sugira uma matéria](#)

**Apagão docente** [Tweet](#) 2 [Recomendar](#) 19

Mauri Luiz Heerd - Vice-reitor da Unisul  
 19 de Novembro de 2014 às 01:17min

Fonte: Jornal Notisul. Por: Mauri Luiz Heerd - Vice-reitor da Unisul. (19/11/2014). Disponível em: [http://www.notisul.com.br/n/opiniao/apagao\\_docente-50128](http://www.notisul.com.br/n/opiniao/apagao_docente-50128) (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 9: Possibilidade de apagão de professores preocupa

**REGIÃO**

Publicado em 22/10/2014 - 11h10  
Última atualização em 23/10/2014 - 08h42

### Possibilidade de apagão de professores preocupa

Pesquisa aponta que 30% dos alunos de magistério evadem

Tamires Souza - tamires.souza@gruposinos.com.br



Foto: Vinicius Carvalho/GES

**Canoas** - Nem a vocação tem atraído muitos jovens para o magistério. Em busca de salários mais altos, 30% dos alunos desistem de participar da formação de professores no País, segundo estudo realizado pela Universidade de São Paulo. Em Canoas, o Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Chagas registra evasão de até 50% dos estudantes que optam pelo magistério, de acordo com a coordenadora do curso, Lizete Fischer. Hoje, 150 alunos estão matriculados, mas este número já foi muito maior. Para Lizete, está diretamente ligado à baixa remuneração dos professores. "A questão financeira pesa. E dos que se formam, apenas 20% ingressam na faculdade"

Mostrar área

Fonte: Jornal Diário de Canoas. Reportagem de Tamires Souza. (23/10/2014). Disponível em: <http://www.diariodecanoas.com.br/conteudo/2014/10/noticias/regiao/95731-possibilidade-de-apagao-de-professores-preocupa.html> (Site acessado em: 23/11/2014).

## Anexo 10 – Especialista alerta para “apagão” na formação de professores

SENADO FEDERAL

**Portal de Notícias**

Início | Jornal do Senado | Rádio Senado | TV Senado | Relações Públicas | Senado na Mídia | DataSenado

Conteúdo | Editorias | Vídeos | Redes Sociais | Serviços | Expediente | Internacional

Você está aqui: Portal de notícias > Matérias > Comissões

05/06/2007 - 13h14 Comissões - Atualizado em 05/06/2007 - 13h14

### Especialista alerta para "apagão" na formação de professores

Tweetar 0 Curtir 0

Da Redação

Fonte: Agência do Senado. (05/05/2007). Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2007/06/05/especialista-alerta-para-apagao-na-formacao-de-professores> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 11: Apagão Docente



Fonte: Educação Pública eu Apoio. Reportagem SEMESP (25/02/2014). Disponível em: <http://educacaoeuapoio.com.br/2014/02/25/apagao-docente/> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 12 – Desvalorização da categoria leva a apagão de professores (Janeiro- Fevereiro/2011)



Fonte: Jornal da Educação. Escrito por Maria Goreti Gomes (14/02/2011). Disponível em: [http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1230#myGallery1-picture\(15\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1230#myGallery1-picture(15)) (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 13 – Campo de Debate do PSDB: o apagão educacional



GGN  
O JORNAL DE TODOS OS BRASIS

POLÍTICA DESENVOLVIMENTO ECONOMIA CULTURA CONSUMIDOR CIDADANIA LUIS NASSIF ONLINE  
FORA DE PAUTA | MULTIMÍDIA | BLOGS | GRUPOS | MEMBROS | SEMINÁRIOS | MUTIRÕES

GRUPOS | ESPAÇO DEMOCRÁTICO IG/GGN

**LUIS NASSIF ONLINE**

CIDADANIA

**Campo de Debate do PSDB: o apagão educacional**

CAMPO DE DEBATE DO PSDB SEG, 14/10/20

Fonte: Jornal GGN. Escrito por Luis Nasif Online. (01/08/2014). Disponível em: <http://jornalggm.com.br/noticia/campo-de-debate-do-psdb-o-apagao-educacional> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 14 – Rui Fava: “Estamos vivenciando um apagão de docentes antenados”



NOTÍCIA : EDUCAÇÃO

**Rui Fava: "Estamos vivenciando um apagão de docentes antenados"**

25/06/2014

Professor Rui Fava aceita convite e escreve para o portal Universia Brasil sobre a Educação 3.0 e seus desafios. Leia e entenda

Imprimir Enviar Gosto 35 Tweet 26 +1 2 Share 10

Você sabe a diferença entre Educação 1.0, Educação 2.0 e Educação 3.0? A educação 3.0 traz as tecnologias digitais para a sala de aula para estimular o aprendizado e a troca de conhecimentos. O professor Rui Fava, autor do livro "Educação 3.0", aceitou o convite da Universia Brasil para escrever sobre o tema. Confira:

Leia também:

- » Como aprendem os jovens da Geração Y
- » "Computadores já ensinam melhor que os professores", diz acadêmico

Fonte: Universia Brasil

Fonte: Universia Notícias. Escrito por Rui Fava. (25/06/2014). Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/06/25/1099567/rui-fava-vivenciando-apagao-docentes-antenados.html> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 15 – Sul de Minas tem indícios de “Apagão na Educação”

MENU **PousoAlegre** net

EDUCAÇÃO 104 compartilhamentos

### Sul de Minas tem indícios de “Apagão na Educação”

Estudos apontam que o ritmo de ingressos nos cursos de licenciatura vem diminuindo no decorrer dos anos, com ênfase para o curso de Pedagogia.

REDAÇÃO • 38 DIAS ATRÁS 15/10/2014 12H00

A profissão docente não exerce mais o charme que tinha em tempos passados. Causas? Especialistas enumeram algumas: salários poucos atrativos, violência nas escolas, superlotação nas salas de aula, entre outras. Com isto, os jovens sentem-se desmotivados em ingressar na carreira de professor.

[Mostrar área de tra](#)

Fonte: Pouso Alegre.net. Redação. (15/10/2014). Disponível em: <http://pousoalegre.net/noticia/2014/10/sul-de-minas-tem-indicios-de-apagao-na-educacao/> (Site acessado em: 23/11/2014).

## Anexo 16 – “O apagão do ensino público médio”, artigo de Paulo Ghiraldelli Jr.

### “O apagão do ensino público médio”, artigo de Paulo Ghiraldelli Jr.

Data da postagem: 7.12.09



Quando a imprensa fala em professor, em geral está se referindo ao docente universitário. A falta de salário digno para os professores da escola básica os transformou em fantasmas - metáfora e literalmente.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a rede tem uma falta de 235 mil professores no ensino médio. Além disso, o contingente de professores existente é mal formado.

O resultado é um só: estamos a caminho de uma situação em que a maioria de nossa juventude terá o certificado de ensino médio, mas sem os conhecimentos que as deixariam em pé de igualdade com as juventudes de outros países, inclusive com as dos países economicamente piores do que o nosso.

Paulo Renato, ministro da Educação do governo FHC, concorda que os professores são mal pagos e aceita a ideia de que é isso que produz o número deficitário acima. O atual ministro, Fernando Haddad,

Fonte: Blog Linguagem e Docência. Escrito por Paulo Ghiraldelli Jr. (07/12/2009). Disponível em: <http://linguagemdocencia.blogspot.com.br/2009/12/o-apagao-do-ensino-publico-medio-artigo.html> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 17 – Desinteresse por carreira de professor causa “apagão” de profissionais

Virtual  
INSCREVA-SE

EDUCAÇÃO

23 de Novembro de 2014 publicado em 11/04/2011 às 21h43: Texto:

**Notícias**  
Baboo  
Brasil  
Brasil Escola  
Carros  
Cidades  
Dicionário  
Distrito Federal  
Downloads  
Economia  
**Educação**  
Algo Sobre Vestibular

**Desinteresse por carreira de professor pode causar "apagão" de profissionais**

Piso nacional é de R\$ 1.187; faxineira ganha R\$ 1.200 com a mesma carga horária

Do R7, com Jornal da Record

Recomendar 1 Tweetar 0 +1 0 PinIt 196

Publicidade

Uma recente pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em várias cidades do país, revelou que apenas 2% dos entrevistados querem ser professores. O dado preocupa, pois indicia que no futuro pode haver um apagão na educação do país.

A baixa remuneração é um dos principais problemas

GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA A PARTIR DE R\$ 270,00

Fonte: R7 Notícias com Jornal da Record. (11/04/2011). Disponível em: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/desinteresse-por-carreira-de-professor-pode-causar-apagao-de-profissionais-20110411.html> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 18 – Apagão no ensino: formação em xeque

**Apagão no ensino: formação em xeque**

29  
Outubro  
2008

Enquanto o Brasil enfrenta escassez de professores para o ensino básico e as instituições de ensino se vêem diante do desafio de viabilizar as Licenciaturas, a Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) conseguiu manter o número de alunos e ainda reduzir a taxa de evasão. Isso foi possível graças à renovação de currículo e adoção de medidas e ações de suporte ao aluno e ao docente.

Todas as licenciaturas da Universidade (História, Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Matemática e Educação Física) estão inseridas no Programa de Formação de Professores. Criado em 2000, para atender a uma política educacional do MEC, que recomendava uma nova dinâmica dentro de uma perspectiva interdisciplinar, o programa é hoje referência no meio educacional.

Segundo a coordenadora, do Programa de Formação de Professores, professora Eliane Paschoal, ele oferece uma formação generalista para os alunos de diferentes áreas, reproduzindo nas salas de aula o ambiente de uma escola, com diversos tipos de profissionais da educação. Seu currículo é organizado de forma que o aluno reúna competências ligadas a três eixos de formação: competências comuns a todos os professores; competências relativas ao nível de escolaridade que pretende atuar e competências quanto à área de conhecimento que escolheu. "Queremos que os futuros professores sejam capazes de mobilizar conhecimentos e atitudes e não se aníem

Fonte: Unacid. CDI – Agência de Comunicação Daniela Nogueira / Alexandre Rigonato. (29/10/2008). Disponível em: <http://www.unicid.edu.br/apagao-no-ensino-formacao-em-xeque/> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 19 – Faltam 246 mil docentes no nível médio



**Universidade Federal  
de Campina Grande**

**Assessoria de Imprensa**

Rua Aprígio Veloso, 882 - Bairro Universitário - CEP: 58429-140 - Telefone (83) 2101-1000 Campina Grande -

**Faltam 246 mil docentes no nível médio**  
Déficit de professores com licenciatura em áreas específicas também afeta turmas do fundamental em todo o País

As escolas públicas brasileiras sofrem um déficit de 246 mil professores, levadas em conta as necessidades do segundo ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e do ensino médio. Faltam docentes graduados em Licenciaturas de Física, Química e Matemática, principalmente. Seria preciso contratar em caráter emergencial quase 250 mil professores, mas falta mão-de-obra qualificada.

A situação é mais grave nas disciplinas de física e química. Para atender à demanda, o Ministério da Educação (MEC) deveria ter garantido a formação de 55.231 professores de física na década de 1990. Mas só foram licenciados 7.216. Em química, a demanda era a mesma, mas a formação foi melhor: 13.559 graduados no período. Hoje, apenas 9% dos professores de física que atuam nas escolas públicas brasileiras têm formação inicial nessa área.

Esses são dados do relatório "Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Estruturais e Emergenciais", a que o Jornal da Tarde teve acesso. Ele foi elaborado por Antonio Ibañez Ruiz (ex-secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC), Mozart Neves Ramos (ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco e diretor-executivo do movimento Compromisso Todos pela Educação) e Murílio Hingel (ex-ministro da Educação no governo Itamar Franco), todos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE). O estudo será lançado hoje em Belém, no Pará.

"Podemos dizer que já existe um apagão de professores no ensino médio, pois o número de licenciados por disciplinas não cobre a demanda das escolas públicas. O Brasil pode ter conseguido avanços na universalização do ensino básico nas últimas décadas, porém, em qualidade, o que inclui a oferta de profissionais capacitados, ainda deixa a desejar", avalia Ramos.

O novo relatório do CNE traz uma compilação de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

*Segundo Ramos, o MEC já foi alertado sobre o risco de "apagão" de professores de ensino médio há mais de três anos. "Fazia parte de*

Fonte: UFCCG. Escrito por O Estado de São Paulo, 3/7. (S/data). Disponível em: [http://www.ufccg.edu.br/prt\\_ufccg/assessoria\\_imprensa/mostra\\_noticia.php?codigo=5467](http://www.ufccg.edu.br/prt_ufccg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=5467) (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 20 – Apagão na formação

# Apagão na formação

## País vive 'apagão' na formação de professores

### Procura por licenciatura em Português caiu 13% em quatro anos; Educação Física continua no topo da preferência

Fonte: O Globo (RJ) 11 de setembro de 2014

Os dados do Censo de Educação Superior de 2013 divulgados anteontem pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) confirmaram uma tendência sombria para o futuro do país: o "apagão de Professores" nas Escolas.

O fenômeno ocorre porque, pelo quarto ano seguido, é cada vez menor a quantidade de estudantes que procuram cursos de licenciatura. Consequentemente, o Brasil tem formado menos Docentes.

Fonte: Blog Professora Marli – Falando de Educação. Escrito por O Globo (RJ). (11/09/2014).. Disponível em: <http://www.profemarli.com/index.php?pagina=1602667872> (Site acessado em 23/11/2014).

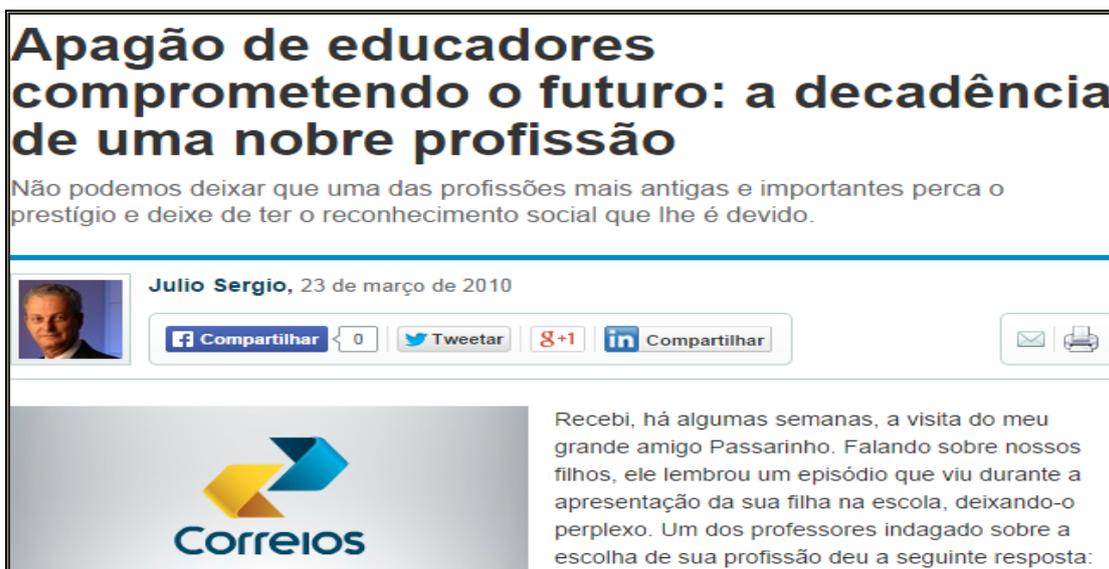
## Anexo 21 – Apagão educacional



The screenshot shows the ASCOM (Assessoria de Comunicação) website for UFV (Universidade Federal de Viçosa). The page features the ASCOM logo, the UFV logo, and a search bar. The main navigation menu includes links for 'Ascom', 'Eventos', 'Formulários', 'Manuais', 'Produtos', and 'UFV na Mídia'. Below the navigation, there is a section for 'Sala de Imprensa/Banco de Fontes'. The article titled 'Apagão educacional' is dated 08/07/2007 and is attributed to 'Jornal O Estado de São Paulo'. The article text discusses the impact of the 'apagão aéreo' on the education sector, specifically mentioning a deficit of 246,000 teachers in physics, chemistry, biology, and mathematics. A 'Mostrar área de trabalho' button is visible at the bottom right of the article content.

Fonte: Jornal O Estado de São Paulo, ASCOM. (08/07/2007). Disponível em: <http://www.ascom.ufv.br/n/11040-apagao-educacional> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 22 – Apagão de educadores comprometendo o futuro: a decadência de uma nobre profissão



The screenshot shows a social media post by Julio Sergio, dated 23 de março de 2010. The post features a large headline: 'Apagão de educadores comprometendo o futuro: a decadência de uma nobre profissão'. Below the headline, the text reads: 'Não podemos deixar que uma das profissões mais antigas e importantes perca o prestígio e deixe de ter o reconhecimento social que lhe é devido.' The post includes a profile picture of Julio Sergio and a row of social sharing buttons for Facebook, Twitter, Google+, and LinkedIn. At the bottom of the post, there is a logo for 'Correios' and a paragraph of text: 'Recebi, há algumas semanas, a visita do meu grande amigo Passarinho. Falando sobre nossos filhos, ele lembrou um episódio que viu durante a apresentação da sua filha na escola, deixando-o perplexo. Um dos professores indagado sobre a escolha de sua profissão deu a seguinte resposta:'.

Fonte: Administradores. Escrito por Julio Sergio. (23/03/2010). Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/apagao-de-educadores-comprometendo-o-futuro-a-decadencia-de-uma-nobre-profissao/43458/> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 23 – MEC alerta para “apagão” no Ensino Médio

# MEC alerta para "apagão" no Ensino Médio

12 de agosto de 2007 • 02h05 • atualizado às 08h15

NOTÍCIA

**CAROL MEDEIROS E MARIA LUISA BARROS**  
Rio de Janeiro AAA |

A falta de professores na Educação Básica em todo o País acendeu o alerta vermelho no Ministério da Educação (MEC). Preocupado com o que definiu em relatório como ameaça de um "apagão do Ensino Médio", o ministério instituiu uma comissão especial para estudar medidas em caráter emergencial a fim de superar o déficit de 710 mil professores - 78 mil no Rio - para turmas de 5ª a 8ª série e do Ensino Médio, sobretudo nas disciplinas Física, Química, Matemática e Biologia. O risco do agravamento da falta de mestres é tão sério que o problema se tornou prioridade do governo federal neste semestre.

» [Leia mais notícias do jornal O Dia](#)

Segundo o Conselho Nacional de Educação, autor do documento elaborado em maio, há pouco interesse dos jovens pela profissão devido a baixos salários, violência nas escolas e superlotação nas salas. Assim como na crise aérea - agravada pela popularização das viagens de avião -, o ensino vive fase de grande expansão de matrículas: 5,6 milhões em 1998 para 8,9 milhões em 2004. Da mesma forma, os baixos salários e o estresse têm provocado o êxodo de profissionais da aviação e do magistério. Para completar o caos, as vagas abertas com a evasão de

Fonte: Notícias Terra. Escrito por Carol Medeiros & Maria Luisa Barros. (12/08/2007). Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,O11824499-EI8266,00.html> (Site acessado em: 23/11/2014).

## Anexo 24 – O Brasil humilha seus professores





[Quem Somos](#) | [O Sistema](#) | [Seja um Colunista](#) | [Contato](#) | [Login](#) | [Portal Parnanet](#)

- Animais & Cia
- Atualidades
- Cidades
- Ciências e Tecnologia
- Coluna Social
- Crônicas e Poesias
- Educacao
- Empresarial
- Entretenimento
- Esportes
- História e Literatura
- Humor

Você está em *Educacao*



[ **Luísa Lessa** ] [Veja o Perfil Completo deste Colunista](#)  
Uma estudiosa da vida, amante da ciência e dos bons textos.

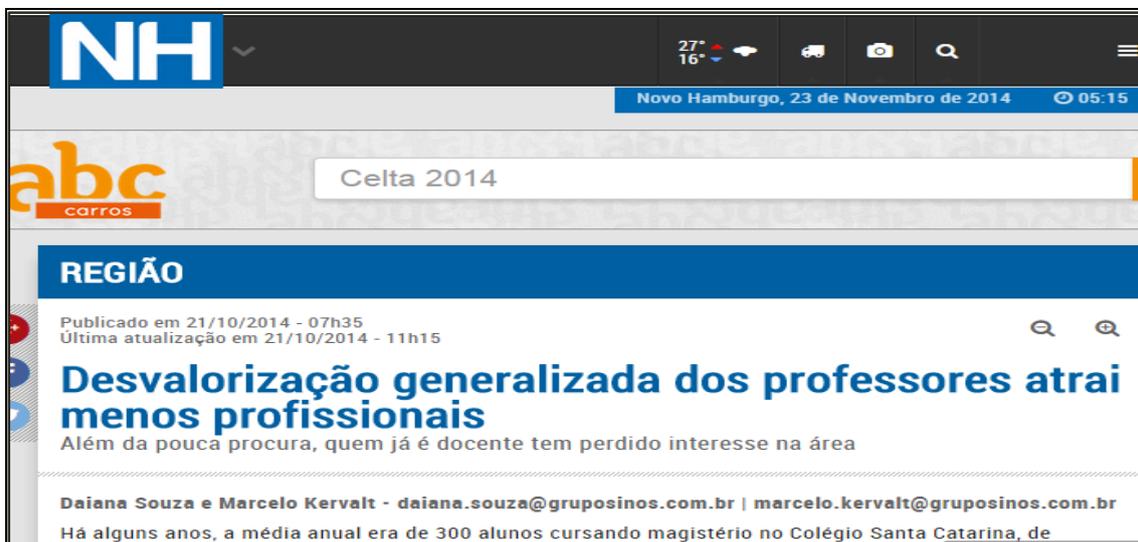
### O Brasil humilha seus professores

A Constituição do Brasil estabelece que a educação é direito de todos os cidadãos e dever do Estado. O professor é peça fundamental para cumprir essa determinação da nossa Carta Magna. Mas assistimos, hoje, a uma assustadora carência de profissionais no magistério. Segundo o Ministério da Educação, faltam 710 mil professores no país, 235 mil só no ensino médio. Já de quinta a oitava série o número dobra, vai para 475 mil. Com o aumento do número de jovens matriculados no Ensino Médio, o Brasil pode passar por um apagão de professores. A situação se agrava quando se analisa a situação dos cursos de

[Partilhar](#)

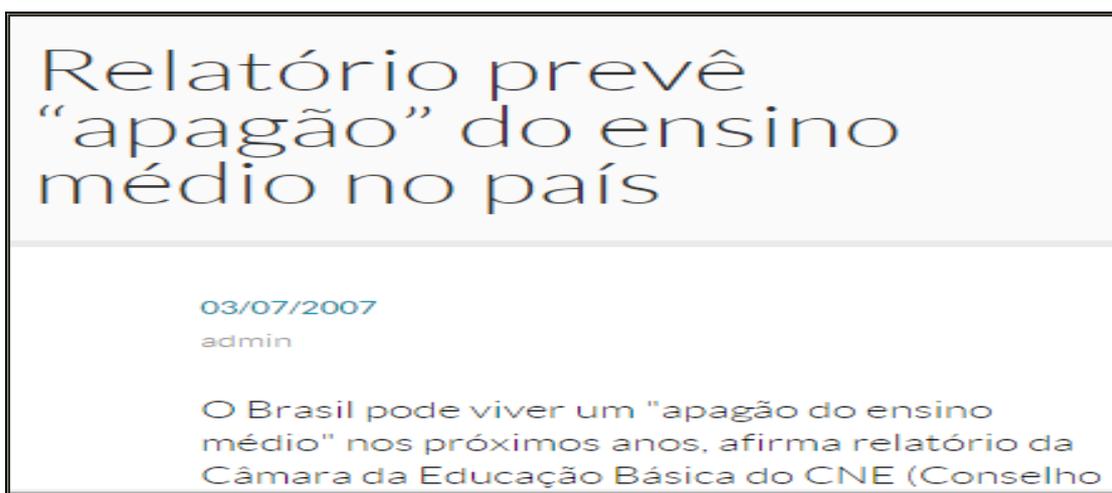
Fonte: Blog Gosto de Ler. Escrito por Luísa Lessa. (S/data). Disponível em: [http://www.gostodeler.com.br/materia/15560/O\\_Brasil\\_humilh.html](http://www.gostodeler.com.br/materia/15560/O_Brasil_humilh.html) (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 25 – Desvalorização generalizada dos professores atrai menos profissionais



Fonte: Jornal NH. Daiana Souza & Marcelo Kervalt. (21/10/2014). Disponível em: [http://www.jornalnh.com.br/\\_conteudo/2014/10/noticias/regiao/95266-desvalorizacao-generalizada-da-profissao-de-professor-atrai-menos-profissionais.html](http://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2014/10/noticias/regiao/95266-desvalorizacao-generalizada-da-profissao-de-professor-atrai-menos-profissionais.html) (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 26 – Relatório prevê “apagão” do ensino médio no país



Fonte: Portal Aprendiz Uol. Escrito por Adin. (03/07/2007). Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/crucrupisw.mmp> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 27 – Queda de matrículas em licenciatura no país: apagão de professores?

The screenshot shows a news article on the website 'licenciatura'. The main title is 'Queda de matrículas em licenciatura no país: apagão de professores?'. Below the title, it says 'Atualizada em: 13/09/2014'. The article text reads: 'Procura pelas disciplinas Física, Biologia e Português apresentaram elevada queda. Educação Física ainda é a mais procurada'. There are social media sharing buttons for Facebook and Twitter, and a note that '11 pessoas curtiram isso. Seja o primeiro entre seus amigos.' At the bottom, it says 'O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais' with two empty boxes next to it.

Fonte: Vestibulando Web, Licenciatura. (13/09/2014). Disponível em: <http://www.vestibulandoweb.com.br/artigos/vestibular/censo-2013-queda-matriculas-licenciatura.asp> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 28 – Falta interesse por carreira de professor, indica estudo

The screenshot shows a news article on the website 'ZH Clicrbs'. The main title is 'Falta interesse por carreira de professor, indica estudo'. Below the title, it says 'Sem valorização'. The article text reads: 'Número de formandos é suficiente para suprir demanda por docentes, mas falta de valorização faz com que muitos não sigam carreira em sala de aula'. At the bottom right, it says '01/09/2014 | 10h14'.

Fonte: ZH Clicrbs. (01/09/2014). Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/09/falta-interesse-por-carreira-de-professor-indica-estudo-4588232.html> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 29 – Brasil tem um déficit de quase 300 mil professores de disciplinas básicas



The image is a screenshot of the Undime website. At the top, there is a banner with the text 'FORA DA ESCOLA NÃO PODE!' and a search bar. Below the banner is a navigation menu with links: 'O que é a Undime', 'Undime nos Estados', 'Documentos', 'Comunicação', 'TV Undime', 'Parceiros', 'Fale conosco', and 'Notícias Undime'. The main content area features a news article with the title 'Brasil tem um déficit de quase 300 mil professores de disciplinas básicas'. The article is dated '8/11/2011 | 18:16' and includes a link to 'Veja todas as matérias'. The text of the article begins with 'É preciso investimento para atingir metas do Plano Nacional de Educação' and 'A falta de professores é tão grande no Brasil que corremos o risco de sofrer um "apagão" de profissionais, principalmente nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia. O alerta foi dado pela Câmara de Educação Básica, em relatório divulgado em 2007. De acordo com o relatório, o déficit de professores é de quase 300 mil professores'.

Fonte: Undime. Escrito por Globo Educação. (08/11/2011). Disponível em: <http://undime.org.br/brasil-tem-um-deficit-de-quase-300-mil-professores-de-disciplinas-basicas/> (Site acessado em: 23/11/2014).

## Anexo 30 – Um apagão de professores?

### Um apagão de professores?

Segundo Palma, se queremos efetivamente garantir o magistério valorizado e com qualidade – porque é preciso ter clareza, sem professor com qualidade não tem educação com qualidade – precisamos investir nesse professor. Não apenas com ações de educação continuada ou de formação inicial, mas principalmente, com planos de carreira. É necessário que a carreira de professor seja atrativa ao jovem.

Nós hoje estamos sofrendo – o autor diz que é criticado quando diz isso, mas diz ter consciência de ser verdade, pois recebe os relatórios de aulas não dadas – o perigo, ou estamos na eminência de um apagão de professores e ele diz não estar exagerando.

Diz que fala com clareza, porque acompanha o dia-a-dia das escolas, recebe relatórios, todo mês, do número de aulas que não foram dadas e o número é grande. Aulas que não são dadas porque não tem o titular da sala, ou que não são dadas pelas faltas que os professores dão efetivamente.

Fonte: Docência 'in loco'. Escrito por Rosana Rogeri. (28/01/2012). Disponível em: <http://www.docenciainloco.com/eventos/mais-dinheiro-na-educacao-trara-mais-qualidade/> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 31 – Apagão de professores

**SINDICACAU**

Clássica
Flipcard
Revista
Mosáico
Menu Lateral
Fotografia
Linha Do Tempo

AUG  
31

### apagão de professores



O apagão de professores será um dos principais problemas que o Brasil terá, caso queira enfrentar firmemente o problema da educação no Brasil.

Os dados do Censo Escolar 2009 são assustadores quando mostram que cresceu o número de “professores leigos” no Brasil, que são os professores sem formação superior, mas que ainda estão dando aula. Segundo o MEC, 7,7% dos docentes ainda estão nesta situação. Dos quase 2 milhões de professores, a expectativa é que o Brasil chegasse em 2010 sem esses professores.

Fonte: Blog Acertos de Contas, Sindicacau. (31/08/2010). Disponível em: <http://sindicacau.blogspot.com.br/2010/08/apagao-de-professores-estaduais-sao-as.html> (Site acessado em 23/11/2014).

## Anexo 32 – Desinteresse por carreira de professor pode causar “apagão” de profissionais

**DESINTERESSE POR CARREIRA DE PROFESSORES**  
 Posted by *fmecenas* on abril 11, 2011 · 7 Comentários

**DESINTERESSE POR CARREIRA DE PROFESSOR PODE CAUSAR “APAGÃO” DE PROFISSIONAIS**



Fonte: Desafiando Pessoas. Escrito por FMECENAS. (11/04/2011). Disponível em: <http://fmecenas.wordpress.com/2011/04/11/desinteresse-por-carreira-de-professores/> (Site acessado em 23/11/2014).

### Anexo 33: “O apagão na educação”

**TRABALHO DOCENTE**

## “O APAGÃO NA EDUCAÇÃO”

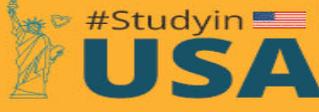
 Curtir
COMPARTILHE




http://brasile:
CURTIDAS  
**3**

PUBLICIDADE

Junte-se à feira virtual



**#Studyin USA**

Inscreva-se agora

*“A Educação é arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações.” (Kant)*

O professor é um profissional teórico-prático que na constituição do conhecimento em sala de aula se revela como um ser humano histórico. O mestre no contexto escolar está situado entre o aluno como ser histórico

Fonte: Brasil Escola, Canal do Educador. Escrito por Amélia Hamze. (S/data). Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/o-apagao-na-educacao.htm> (site acessado em 06/02/2016).

### Anexo 34: Apagão de professores: e agora?



5 Alimentos Proibidos :  
Se não comer esses 5 alimentos, você pode perder gordura abdominal todos os dias.



Bauri e grande região - Sábado, 06 de fevereiro de 2016 máx. 33° / mín. 23°

Busque no JCNET

**Notícias**

- ▶ Política
- ▶ Economia
- ▶ Geral
- ▶ Polícia
- ▶ Bairros
- ▶ Esportes
- ▶ Regional
- ▶ Cultura
- ▶ Nacional
- ▶ Internacional

**Canais**

- ▶ Classificados
- ▶ Agendinha
- ▶ Cinema
- ▶ Bauri Pocket

**Colunas**

- ▶ Tribuna do Leitor
- ▶ Entrelinhas
- ▶ Em Confiança
- ▶ Horóscopo
- ▶ Programação de TV

**Serviços**

- ▶ Falecimentos
- ▶ JC na escola
- ▶ Loterias

08/10/2012 03:00 - Ciências

## Apagão de professores: e agora?

Alberto Consolaro  0  Compartilhar 23

Há 30 anos os engenheiros eram muitos e faculdades fecharam; o resultado colhemos agora: não temos profissionais preparados para o desenvolvimento estrutural e tecnológico.

Os engenheiros passaram a ser mal pagos, desvalorizados pelo mercado de trabalho e a “vocaçã” migrou para outras áreas; agora estamos importando este tipo de profissional, especialmente de Portugal. Quem diria!

A “vocaçã” está diretamente relacionada com o estilo de vida que a profissã oferece, a remuneraçã e os benefcios paralelos como o reconhecimento da sociedade. Ninguém escolhe uma profissã para sofrer, passar privações e ser hostilizado, a menos que não tenha outra opçã ou possibilidade do ponto de vista econômico ou intelectual.

Economistas da ONU, Banco Mundial e a Organizaçã para a Cooperaçã e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizaram um levantamento sobre quais eram os profissionais mais bem pagos e valorizados pelo mercado de trabalho de vários paíes e os professores no Brasil estã entre os mais mal pagos do mundo.

Fonte: JCNET.com. br. Escrito por Alberto Consolaro. (08/10/2012). Disponível em: <http://www.jcnet.com.br/Ciencias/2012/10/apagao-de-professores-e-agora.html> (Site acessado em 06/02/2016).

## Anexo 35: Apagão baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG

**APAGÃO**

### Baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG

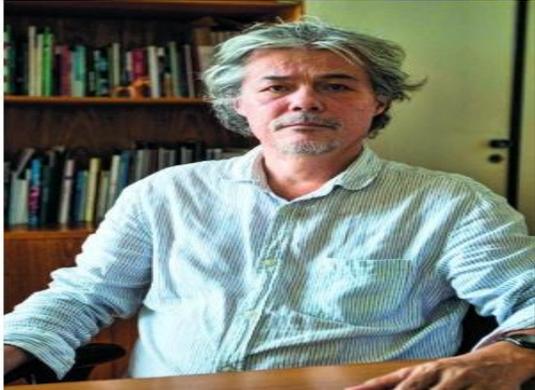
Estudo da instituição mostra queda de quase 90% na procura por cursos de formação de professores

Fontes: Normal Mais Notícias Curtir 22 mil Tweet G+1 22

PUBLICADO EM 18/05/15 - 03h00

**LUIZA MUZZI**

Reduções de quase 90% na procura por cursos de licenciatura da UFMG revelam um cenário nada promissor: mantida a atual tendência, não haverá, nos próximos cinco anos, candidatos a se formarem professores em uma das maiores universidades do país. Quando se avalia quem ingressou na última década em licenciaturas, a situação também preocupa. Enquanto o número de formandos diminui ano a ano, os abandonos crescem, com índices que ultrapassam 50% em alguns cursos.



Fonte: Jornal O Tempo. Reportagem de Luiza Muzzi. (18/05/15). Disponível em: <http://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evas%C3%A3o-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448> (Site acessado em 06/02/2016).

## Anexo 36: Apagão de Professores

Revista Gestão Universitária gestauniversitaria.com.br ISSN: 1984-3

Artigos Científicos Todos Notícias Artigos Oportunidades Entrevistas Divulgação

### Apagão de Professores

Em leitura a um texto de Muzzi (2015)[1] foi relatado que a baixa procura e evasão acendem alertas na UFMG. Oras, será que precisou de tanto tempo para perceberem isso? A classe docente é a mais desvalorizada e criticada no país.

De acordo com o texto da autora, é ressaltado que houve uma redução de quase 90% na procura por cursos de licenciatura e mais de 50% de evasão em alguns cursos em andamento. Isso nos faz refletir quais caminhos estamos trilhando.

Como se não fosse só este problema que passamos pela educação, percebe-se que muitos "profissionais" se passam por entendidos do assunto, aliás, sequer precisam passar pela licenciatura, e muitas vezes ter um curso superior. A educação é vista como um jogo de futebol, que todos se acham no direito de ser técnico, criticando, sugerindo e até impondo mudanças.

Fonte: Revista Gestão Universitário. Artigo escrito por Wolmer Ricardo Tavares – Mestre em Educação e Sociedade (19/05/2015). Fonte: <http://www.gestauniversitaria.com.br/artigos/apagao-de-professores> (Site acessado em 06/02/2016).

## Anexo 37: Apagão Docente

The screenshot shows the top navigation bar of the 'ensino SUPERIOR' website. The main header features the site's logo and a banner for Ricoh with the text 'Conheça as soluções eficientes que reduzem os custos operacionais e aumentam a produtividade.' Below the navigation menu, the article title 'Apagão docente' is displayed in a large font. A sub-header reads 'Tendência de queda na procura pelas licenciaturas coloca em risco o futuro da profissão com prejuízo ao desenvolvimento do país'. The article is dated '18 DE FEVEREIRO DE 2014' and is attributed to 'por Svendlla Chaves'. On the right side, there is a search bar and a login section labeled 'ENTRAR' with fields for 'Usuário' and 'Senha'.

Fonte: Revista Educação – Ensino Superior. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/apagao-docente/> (Site acessado em 11/01/2017).

## Anexo 38: Mozart Neves Ramos: “Pode haver um apagão generalizado de professores”

The screenshot shows the top navigation bar of the 'ÉPOCA' website. The main header features the site's logo and a navigation menu with categories like 'TEMPO', 'IDEIAS', 'VIDA', 'COLUNAS', 'GANIS', and 'ASSINE'. The article title 'Mozart Neves Ramos: “Pode haver um apagão generalizado de professores”' is displayed in a large font. Below the title, a sub-header reads 'Um dos maiores especialistas em educação do país afirma que, se não nos preocuparmos com a valorização do magistério, faltarão profissionais na sala de aula'. The article is attributed to 'FLÁVIA YURI OSHIMA' and is dated '18/10/2015 - 08h00 - Atualizado 18/10/2015 08h00'. At the bottom, there are social media sharing buttons for Facebook, Pinter, LinkedIn, Google+, Twitter, and a 'Assine já!' button.

Fonte: Revista Época. Flávia Yuri Oshima. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/10/mozart-neves-ramos-pode-haver-um-apagao-generalizado-de-professores.html> (Site acessado em 11/01/2017).