

UMA POSSÍVEL ARTE DE GOVERNAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

UNA POSIBLE ARTE DE GOBERNAR LA FORMACIÓN DE PROFESORES ALFABETIZADORES

A POSSIBLE ART OF GOVERNING THE TRAINING OF LITERACY TEACHERS

Leandra Boer POSSA¹

Patricia Luciene de Albuquerque BRAGAMONTE²

RESUMO: Este artigo busca, no encaixe de alguns documentos científicos e de políticas educacionais, entender como são produzidas, nas últimas décadas, práticas de formação e invenção de uma categoria docente no Brasil: os professores alfabetizadores. Tendo como objetivo analisar estratégias de mobilização e regulação das práticas de alfabetização como invenção e governo de uma episteme para formação e produção de professores alfabetizadores. Ao analisar as forças e práticas de mobilização e de regulação foi possível identificar ressonâncias neoliberais que operam uma rede de alianças capazes de produzir um modelo de alfabetização que serve como referência à formulação dos processos de formação continuada dos professores e para a invenção, nas últimas décadas, do professor alfabetizador no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Governamentalidade. Formação docente. Professores alfabetizadores.

RESUMEN: *Este artículo busca entender mediante documentos científicos y de política educativa, cómo se producen en las últimas décadas prácticas de formación e invención de una categoría docente en Brasil: los profesores alfabetizadores. Con el objetivo de analizar estrategias de movilización y regulación de las prácticas de alfabetización como invención y gobierno de una episteme para la formación y producción de profesores alfabetizadores. Al analizar las fuerzas y prácticas de movilización y de regulación o hemos identificado resonancias neoliberales que operan en una red de alianzas capaces de producir un modelo de alfabetización que sirve como referencia a la formulación de los procesos de formación continua del profesorado y para la categorización del profesor alfabetizador en Brasil durante las últimas décadas.*

¹ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Professora do Centro de Educação, da Pós-graduação em Educação e Políticas Públicas e Gestão Educacional. Pós-Doc em Políticas Públicas de Educação/CAPES. GEPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6833-7572>>. E-mail: leandrarp@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Docente em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Pesquisadora do GEPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão da UFSM. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-7761-0921>>. E-mail: patriciaabragamonte@gmail.com

PALABRAS-CLAVE: *Gubernamentalidad. Formación docente. Profesores alfabetizadores.*

ABSTRACT: *This article aims, following a number of scientific papers and educational policies, to understand how are developed training practices in recent decades and the invention of a teaching category in Brazil: literacy teachers. Striving to analyze strategies for mobilization and regulation of literacy practices such as the invention and governance of an episteme for the training and generation of literacy teachers. In analyzing the forces and practices of mobilization and regulation, it was possible to identify neoliberal resonances that operate a network of alliances capable of producing a literacy model that serves as a reference to the formulation of the processes of continuous teacher training and, in the last decades, to the invention of the literacy teacher in Brazil.*

KEYWORDS: *Governmentality. Teacher training. Literacy teachers.*

Contextualização e marcas iniciais de análise

Formação continuada. Teoria. Prática. Reflexão. Diagnóstico. Hipóteses. Níveis. Turma heterogênea. Inclusão. Meta. Alfabetização de todas as crianças. Intervenção. Registro. Avaliação. Premiação. Formação Continuada.

Iniciar este artigo com esse grupo de palavras não foi uma escolha aleatória, pois mais do que palavras soltas, elas representam as práticas que governam a formação e a atuação dos professores alfabetizadores.

Importa considerar que essas práticas não estavam desde sempre aí, mas que, ao se constituírem, produzindo e sendo produzidas pelo professor, são tomadas como verdades deste tempo, como a verdade que produz o professor alfabetizador.

Provocadas por essas questões passamos a nos perguntar: Como essas práticas de governo foram postas em circulação? Como se disseminaram e se constituíram como modos de ser e de atuar dos professores alfabetizadores? Como estas práticas conformam o que lhes compete, como devem agir e o que devem ensinar, legitimando-se como verdades deste tempo?

É importante dizer que essas perguntas exercem o efeito de “sentido ao trabalho, mobiliza[ndo] quem pesquisa, remexe[ndo] todo o campo de saberes e deixa[ndo] tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa”. (COSTA, 2005, p. 200). Elas estão “intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido” (COSTA, 2005, p. 201).

Por isso, metodologicamente, buscamos no encaço de alguns documentos científicos e de políticas educacionais contemporâneas, entender o discurso que movimenta as práticas de formação e atuação de professores de alfabetização, tendo em vista que o discurso não é mera denominação de coisas através da utilização de letras, palavras e frases, mas uma série de acontecimentos em que estão vinculadas relações de poder, articuladas a uma ordenação do saber, que legitimam certos modos de dizer as coisas. Nisso, consideramos os “discursos, [como] um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...] como práticas que formam os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p. 60).

Discursos que governam os modos como se constituem professores alfabetizadores, os conteúdos e regras de atuação em que relações de saber-poder governam as práticas, via formação, a partir da criação de necessidades contemporâneas expressas em políticas globalmente determinadas em documentos internacionais. Como afirma Ball (2014), redes políticas orientadas por um imaginário neoliberal que age na produção de uma performatividade que:

[...] não é apenas outra maneira de referir-se a sistemas de gestão e desempenho, mas se remete, também, ao trabalho que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes [...] forma por excelência de governamentalidade neoliberal que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante [...] convida-nos e incentiva-nos a ser efetivo, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizemos [...] A performatividade funciona mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e de nossas almas [...] (BALL, 2014, p. 66).

Portanto, a opção metodológica de analisar as práticas discursivas como um dos aparatos que produzem coisas, sujeitos e modos de ser e fazer dos professores alfabetizadores levou-nos a organizar o primeiro passo para desenvolver este artigo. Este se constituiu pela imersão em materiais/documentos, e deles sistematizar uma materialidade de análise que considerou as práticas de alfabetização e como elas vêm sendo narradas e construídas em diferentes discursos e momentos históricos/políticos: marcadas por um complexo de lutas, embates presumidamente ideológicos, com pressões econômicas, produções documentais e propostas institucionais.

Os materiais que nos serviram de referência – os anais do Seminário Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 1983), do Seminário

Multidisciplinar de Alfabetização (BRASIL, 1984) e do Seminário Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe (BRASIL, 1988); a regulamentação do Ciclo Básico de Alfabetização (SÃO PAULO, 1983); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); e os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999)³ – permitiram que identificássemos que algumas das condições de possibilidade das novas práticas de alfabetização que governam os processos formativos do professor alfabetizador se constituíram de forças vindas de vários lugares.

Destes materiais, organizamos duas categorias de análise: as forças e práticas de mobilização e as forças e práticas de regulação. A partir delas foi possível identificar como são operados campos de força que ao final denominamos ressonâncias neoliberais na formação de professores alfabetizadores.

No interior destas disputas e em decorrência delas identificamos que o interesse pela alfabetização foi se consolidando como fundamento de uma nova ordem política, econômica e social que, ao mesmo tempo, foi produzindo saberes. É, pois, esta configuração e seu movimento de constituição que tomamos como objeto de estudo, tendo em vista que estes determinam certa composição para um modelo específico de práticas que passam a denominar um possível professor específico que se adjectiva como alfabetizador.

No Brasil, isso fica mais evidente a partir da década de 1980⁴, onde se intensifica a mobilização em torno dos direitos das crianças à educação, pela necessidade de reordenação dos sistemas educacionais na expansão do ensino, pela definição de responsabilidades que ampliam as alianças (públicas, privadas e de organizações da sociedade civil) para erradicação do analfabetismo a partir do combate à repetência no ensino primário – especialmente na 1º série – e a evasão.

³ Os materiais estarão detalhadamente expostos nas referências e ao longo do artigo em forma de citação e como fragmento que justificam a análise.

⁴ “A temática da formação [foi] ganhando relevância, desde o final da década de 1980, quando, além de se tornar evidente a relação entre o fracasso escolar e o fracasso na alfabetização, [começa-se] a reconhecer o caráter contraditório da instituição escolar, abrindo-se a possibilidade para análise e intervenções no nível das condições especificamente escolares” (MACIEL, 2014, p. 122-124). Entre essas condições, ganha especial importância os estudos e a divulgação de Emília Ferreiro, com publicação no Brasil do livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1984). O construtivismo e o professor que alfabetiza se tornam objeto de estudo, ainda, porque se estabelecia a análise de que “[...] a conquista da escola pelas camadas populares não estava sendo acompanhada de investimentos significativos na qualificação dos professores, para atuar nessa nova realidade [...] Se compararmos o assunto formação do alfabetizador com os demais assuntos identificados na pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, verificamos que esse é um dos assuntos mais estudados, nas últimas quatro décadas, sobre o processo de alfabetização” (MACIEL, 2014, p. 122-124).

Os problemas em relação à alfabetização de crianças, especialmente com relação aos métodos de ensino e formação de professores, passam a ocupar não apenas os docentes envolvidos com o tema, mas também uma variedade de especialistas – administradores, legisladores, intelectuais de diferentes áreas –, operando “tanto para construir os problemas sociais para os quais a ação governamental é dirigida quanto para ativamente regular, controlar, coordenar os alvos ali estabelecidos” (ROSE, 1998, p. 38).

A partir dos anos 90, a preocupação com a alfabetização de crianças começa a fazer parte de uma série de reformas educacionais e de redefinições de políticas públicas, que, além de estarem inseridas em mobilizações mundiais⁵, incorporam experiências e inovações trazida dos anos 80 pelas iniciativas pioneiras de alguns estados e municípios do Brasil.

Nos últimos dez anos [80-90], a quase-totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial [...] Daí estes Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década (BRASIL, 1997, p. 19).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo: analisar estratégias de mobilização e regulação das práticas de alfabetização como invenção e governo de uma episteme para formação e produção de professores alfabetizadores.

Para tanto, realizamos a análise de algumas práticas de mobilização entre a década de 1980 e 1990 e examinamos as principais regulamentações governamentais para a alfabetização nestes períodos. Nesse recorte, os materiais empíricos de maior visibilidade foram os anais dos seminários de alfabetização; a legislação do Ciclo Básico de Alfabetização; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e os Referenciais para a Formação de Professores.

Nessa perspectiva, nos filiamos aos estudos pós-estruturalistas, especialmente aos Estudos Foucaultianos, pois entendemos a governamentalidade como uma importante ferramenta analítica para esta análise.

⁵ O ano de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, é marcado por vários encontros, congressos e, a convite da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia. Nesse encontro, os países-membros, entre os quais o Brasil, assumiram compromissos de erradicar o analfabetismo.

Nas pesquisas de Foucault, a governamentalidade é compreendida como uma noção “que tanto aponta para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto” (VEIGA-NETO, 2000, p. 193), “quanto para o contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as [tecnologias] voltadas para [a dominação] do eu” (Foucault, 2005, p. 49).

Nesse sentido, a noção de governamentalidade possibilita pensar que as práticas e os procedimentos de formação de professores são orientados por uma racionalidade específica em nosso tempo; que organiza determinadas formas de conduzir as condutas dos docentes, das crianças e dos demais sujeitos envolvidos com a alfabetização, pois:

[...] se tomamos governo enquanto condução da conduta, conforme expresso por Foucault no célebre texto *O sujeito e o poder* (Foucault, 1995a), desde sempre educar é governar, e ao professor que educa cabe apropriar-se de um determinado conjunto de saberes e práticas que, entre outros aspectos, medeiam a relação que cada um estabelece consigo mesmo (self-government) de modo a direcionar sua própria conduta como docente [...] (COUTINHO, SOMMER, 2011, p. 98).

Desse modo, na continuidade deste texto, voltamos nosso olhar para os movimentos que se colocam como condições de algumas práticas formativas dos professores alfabetizadores, buscando mostrar como elas são gestadas nas tramas discursivas e nas relações políticas institucionais que permeiam uma episteme para a formação de um profissional que atua na alfabetização de crianças.

Para apresentar algumas análises construídas a partir das recorrências encontradas nos materiais analíticos, organizamos esta discussão a partir de duas subseções que denominamos: Movimentos de mobilização e de regulação; e Ressonâncias neoliberais e a formação continuada.

Movimentos de mobilização e de regulação

Ao encontrar vestígios das práticas do professor alfabetizador na década de 1980, nos deparamos, no âmbito das mobilizações, com uma série de encontros, seminários, fóruns, congressos, entrevistas e modificações nos espaços e tempos escolares.

Dentre esses, focamos nossa atenção nos seminários que se inseriam em uma proposta interdisciplinar, multidisciplinar e de intercâmbio que debatiam os fenômenos da alfabetização a partir da necessidade de: mudanças na estrutura serial e anual do processo

de alfabetização, projetando-a para o sistema de oferta em ciclos; reformulação dos sistemas de ensino em seis estados federativos do Brasil; e modificação do tempo e dos espaços do processo de alfabetização. Essas necessidades indicavam a demanda de novas práticas (BRASIL, 1983).

Durante a leitura dos anais do Seminário Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 1983), do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização (BRASIL, 1984) e do Seminário Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe (BRASIL, 1988), percebemos que o discurso pedagógico mostra explicitamente esse jogo de incitação da alfabetização, inserindo-a no contexto de alianças e cooperações, potencializando suas ações para a corresponsabilização.

O Seminário [...] reuniu educadores e pesquisadores de diferentes áreas para discutir os aspectos mais relevantes do tema, focalizado sob os ângulos da alfabetização [...]. Como questões básicas foram colocados os problemas relativos à aprendizagem da língua materna [...] destacando-se a situação e formação do corpo docente [...] Ao final do Seminário, foi apresentado um Documento-Síntese contendo [...] várias recomendações referentes à formação e aperfeiçoamento dos professores (BRASIL, 1983, s/p).

[...] a democratização da educação básica e da alfabetização, em particular, requer a concentração de reflexões e esforços de toda a sociedade [...] a União, estados, territórios, Distrito Federal e municípios devem compartilhar com a sociedade o controle da execução da política educacional em todos os níveis. (BRASIL, 1988, p. 305).

Sob diferentes perspectivas esses seminários colocaram em circulação procedimentos de alfabetização, propostas didáticas, princípios de organização de espaços escolares, de utilização de livros didáticos e fundamentos para formação de professor alfabetizador, através da divulgação de pesquisas e experiências ‘bem-sucedidas’ na área.

A implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que aconteceu em vários estados brasileiros na década de 1980, também está inserida nesse movimento de mobilização. O CBA modificou os tempos, os espaços, os critérios de ensino, de avaliação e a organização curricular destinados à alfabetização das crianças e, por conseguinte, as práticas dos professores alfabetizadores:

ANDRÉ FRANCO MONTORO, Governador do Estado de São Paulo
[...] Considerando que as séries iniciais do ensino de 1º grau nas escolas estaduais devem [...] respeitar as características individuais dos alunos
[...] maior flexibilidade na organização curricular e na avaliação do

desempenho de cada aluno individualmente na fase de alfabetização, [...] É instituído [...] o Ciclo Básico com as seguintes finalidades: assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem [...] processo ensino - aprendizagem abrange o desempenho do aluno, a atuação do professor e o funcionamento da escola (SÃO PAULO, 1983, s/p).

A multiplicidade de novas análises da alfabetização, o investimento das diferentes perspectivas na especificidade pedagógica do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita e a reorganização dos espaços e tempos de alfabetização produziram, de certa forma, lacunas e falhas nas práticas dos professores alfabetizadores, mostrando que para alfabetizar as crianças era necessário corrigir/aprender novos conhecimentos e também novas posturas:

Pressupõe, por definição, um professor com sensibilidade e formação suficientes para identificar, entender e incorporar no processo a diversidade linguística do aluno. Um professor que tenha o bom senso [...] Que saiba tomar decisões a respeito de momentos e espaços adequados (BRASIL, 1984, p. 17).

Nesse movimento de mobilizar, a formação foi apontada como um dos caminhos para despertar no professor o desejo de suprir fragilidades formativas, gerar para si necessidades profissionais para constituir-se na posição de alfabetizador deste tempo e, por assim dizer, criar um governo de si e por si para se constituir num empreendedor, tendo em vista os conhecimentos que passa a entender como necessários para atuar com a alfabetização de crianças. Nestes documentos se explicita que para o governmentamento é imprescindível mobilizar o desejo, pois a condução dos indivíduos se vincula à vontade dos governados (MILLER; ROSE, 2012).

[...] com as equipes já formadas, antes do início do ano letivo de 82, em janeiro, foi realizado um primeiro curso para os pedagogos e os professores alfabetizadores na área de Linguística, sobre fonética e fonologia. Este curso representou o primeiro passo para despertar nos professores a necessidade de repensar a sua prática e descobrir novos caminhos no processo de alfabetização (BRASIL, 1984, p. 90, grifos nossos).

Após entendermos que na década de 1980 as práticas formativas dos professores alfabetizadores estavam imbricadas com os movimentos de mobilização, percebemos que nos anos 90 essas práticas relacionavam-se a uma série de reformas educacionais e redefinições de políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,

1997) e os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), se constituindo em movimentos de regulação, ou seja, políticas regulatórias que predizem padrões, condições de trabalho e atuação, regras individuais e para o grupo, com a perspectiva explícita de ser descentralizada porque não estão sob o controle de alguém ou do Estado, mas porque implica na conduta de cada indivíduo.

Movimentos de regulação que se constituem em políticas regulatórias que não são coercitivas porque passam pela mobilização, estando respaldadas por saberes disseminados pelos próprios indivíduos que já se assumem como professores alfabetizadores.

Na esteira das práticas de mobilização, que produziram estrategicamente o envolvimento e o discurso da formação como a salvação, capaz de modificar e até substituir práticas institucionais, padrões de atuação, modelos de comportamento docente e interpessoal, passa-se a identificar práticas de regulação capazes de capturar os professores para a certeza de outras condutas definidas através das prescrições que se constituíam verdadeiras e legitimadas. Um movimento de regulação, um modo de orientação das condutas.

Também estão engendrados nessa teia de relações os debates em torno da Educação, em consonância com as recomendações dos organismos internacionais⁶, especialmente a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990) onde a alfabetização é entendida não só:

[...] como domínio de instrumentos essenciais para a aprendizagem [...] como a leitura e a escrita [...] quanto os conteúdos básicos da aprendizagem [...] como habilidades, valores e atitudes [...] necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...] (UNESCO, 1990, p. 3).

Para efetivar essa nova concepção de alfabetização, a própria Declaração vai apontar a melhoria urgente “das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente [como] elementos decisivos [...] dado que saber ler e escrever constitui-se [no] fundamento de outras habilidades vitais” (Idem, p. 5-6). Ou seja, além de ser considerada

⁶ Dentre os organismos internacionais destacam-se o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

indispensável aos indivíduos de uma nação, também movimenta a ideia de preparo para a vida produtiva.

A entrada de certos saberes no rol das políticas de regulação será fruto de direitos e reivindicações, de mobilizações que, capturadas pelo Estado, fazem parte de um modo de governar.

Através das análises empreendidas foi possível perceber que algumas reivindicações da década de 1980 passam a fazer parte das estratégias que compõem as políticas de alfabetização nos anos 90, tornando-se manifestações da governamentalidade do Estado. Assim, se delineiam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Foram analisados subsídios [...] de experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações [...] Os componentes curriculares [PCN] foram formulados a partir da análise da experiência educacional acumulada em todo o território nacional (BRASIL, 1997, p. 42).

A concretização dos PCN está relacionada aos seus objetivos que “se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética” (BRASIL, 1997, p. 47). A partir desse novo foco, as práticas dos professores, especialmente no início da escolarização, ganharam centralidade, pois os seus objetivos só seriam alcançados mediante determinadas vivências pelos alunos.

Dessa forma, o estabelecimento de novas práticas de alfabetização, voltadas à gestão da vida – uma vida empreendedora –, disseminou “novos regimes de inteligibilidade e de enunciação sobre o professor e seu trabalho” (MACHADO, 2011, p. 61), (re)orientando os processos de formação para alinhar os docentes a essas verdades.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, definidores do que o aluno precisa aprender, pode-se deduzir o que as agências formadoras precisam oferecer, tanto para a formação inicial como para a formação continuada dos professores [...] As concepções que orientam esses documentos, e a discussão que a comunidade educacional vem desenvolvendo sobre elas, são balizadoras do que se espera da formação de educadores (BRASIL, 1999, s/p).

[...] a proposta de formação expressa neste documento se orienta pelo propósito da construção de competências profissionais [...] os conteúdos da formação não terão qualquer utilidade, do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção das competências [...] (BRASIL, 1999, p. 85).

Em consonância com os PCN, os Referenciais para a Formação dos Professores delinearam os modos pelos quais se instrumentalizaram as experiências formativas dos professores alfabetizadores, assumindo uma perspectiva única na definição dos processos que já vinham acontecendo.

A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão os diferentes momentos da formação de professores [...] para criar um sistema de formação [...] em um plano comum (BRASIL, 1999, p. 48).

Assim, os movimentos de mobilização colocaram em circulação procedimentos de alfabetização, propostas didáticas, princípios de organização de espaços escolares e fundamentos para formação de um tipo específico de professor alfabetizador que atendessem aos preceitos da racionalidade vigente.

Esses discursos, capturados numa estrutura legal – movimentos de regulação –, vão trazer à tona outra modulação discursiva, voltada para organização e ordenação das experiências pedagógicas, pela via de um currículo de alfabetização – os Parâmetros Curriculares Nacionais – e de uma formação que atenda suas especificações – os Referenciais para a Formação de Professores – em um processo de universalização de determinadas práticas e de produção de um tipo específico de professor.

Buscando entender esses movimentos pela óptica da governamentalidade é possível dizer que o conjunto de análises, reflexões, cálculos e táticas sobre a alfabetização de crianças, a conjugação de forças e a utilização de diferentes instrumentos – pesquisas, sistemas de treinamento – permitiram formular e justificar esboços idealizados para as práticas dos professores alfabetizadores, levando a efeito a criação de políticas e programas que na década de 1990 têm por finalidade regular não só as decisões, mas as ações individuais, coletivas e institucionais.

Ressonâncias neoliberais e a formação continuada

Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais para a Formação de Professores, a formação continuada, em especial dos professores que alfabetizam, constituiu-se uma das áreas estratégicas para as reformas educacionais do

país, que deveriam adequar as “políticas sociais [...] ao cenário de reformulação política e econômica do sistema” (BRASIL, 2006, p. 11).

Assim, foram sendo introduzidas novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais para a “construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (Idem, 2006, p. 12), como apresenta o Referencial para a Formação dos Professores:

As ações de formação inicial e continuada devem garantir condições para que os professores possam desenvolver continuamente as seguintes competências: pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade [...] orientar suas escolhas e decisões [...] por princípios éticos [...] gerir a classe, a organização do trabalho [...] intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento [...] fazer escolhas didáticas e estabelecer metas [...] utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos (BRASIL, 1999, p. 82-83).

A partir das enunciações referenciadas acima é possível perceber os processos de subjetivação investidos no enredo da formação para a produção de docentes que sejam capazes de cuidar, acolher, incluir, refletir, orientar, resolver problemas, ser responsável, flexível, fazer escolhas e tomar decisões. As recorrências discursivas apontam ainda para a cooperação, repúdio à discriminação e à injustiça, que se referem à capacidade de gerenciar riscos.

Sob a égide neoliberal, a prática de desenvolvimento de competências está vinculada às ações de governo das condutas dos outros e de si. O acento das técnicas de governo, nessa racionalidade, está na liberdade de escolha. Para tanto, na formação continuada, dispõem-se das melhores opções, aquelas que devem ser realizadas – ser flexível, acolhedor, justo, solidário –, “de modo que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas” (VEIGA-NETO, 2000, p. 199) e seja capaz de responsabilizar-se por elas.

Ensinar os professores alfabetizadores a gerenciarem suas próprias condutas e “ajudá-los a assumir a responsabilidade pela própria formação” (BRASIL, 1999, p. 107) são também diretrizes desses documentos. Nesse sentido, os docentes são estimulados a empresariarem suas ações formativas, na busca de soluções inovadoras para o sucesso da alfabetização.

O desenvolvimento da competência profissional permite ao professor uma relação de autonomia no trabalho, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações reais, complexas, diferenciadas. Em síntese, favorece uma verdadeira apropriação dos saberes já produzidos pela comunidade educativa para elaborar respostas originais (BRASIL, 1999, p. 61).

Diante desses excertos é possível perceber o alinhamento das “capacidades de autogoverno dos sujeitos com os objetivos das autoridades políticas por meio da persuasão, sedução ao invés de coerção” (ROSE, 1998, p. 39), agindo “pelo poder da verdade [e] pelas fascinantes promessas de resultados eficientes” (MILLER; ROSE, 2012, p. 93).

[...] a melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida, constituem um compromisso da Nação [...] (BRASIL, 1999, p. 39-40).

Esse “conjunto de estratégias, de táticas, de arquiteturas, de maquinarias, cujo foco principal é a produção da verdade, organização, disseminação e o controle de um saber” (BUJES, 2001, p. 210), torna a população de professores que alfabetiza alvo de uma série de projetos de governo, que se materializam em programas de formação continuada.

Nesse sentido, os programas de formação continuada operam como um dos instrumentos – como estratégia/tática – de que o Governo vai dispor para “sincronizar os afetos, desejos e comportamentos docentes com seus objetivos políticos” (MACHADO, 2011, p. 66), de forma que os professores alfabetizadores se sintam pessoalmente investidos da responsabilidade pelo sucesso na e da alfabetização.

Essas análises possibilitaram a compreensão de que as práticas de formação do professor alfabetizador são possíveis e fazem sentido dentro dos preceitos da racionalidade neoliberal, produzindo verdades que constituem e posicionam esse professor.

Considerações finais

Com o objetivo de analisar estratégias de mobilização e regulação das práticas de alfabetização como invenção e governo de uma episteme para formação e produção de

professores alfabetizadores, buscamos não entender a totalidade, mas os microespaços de tempo que criam um ambiente de produção de políticas de governo para a invenção de saberes e relações de poder que incidiram na captura de professores alfabetizadores, no Brasil.

Nas tramas de um movimento de mobilização, vimos se estabelecer uma captura pelo Estado das reivindicações, essas que por via regulatória passam a ter efeito para um processo de invenção pelos e dos professores alfabetizadores.

Concluimos, sempre com a possibilidade de outros olhares, que as modulações destes jogos de saber e poder vindos de vários lugares e que se sistematizam na formação dos professores, se constituem de acordos discursivos – novas perspectivas de análise sobre a natureza e o significado da formação e atuação de professores com o objeto da aprendizagem da língua escrita pela criança.

Observamos que a modificação dos espaços e tempos escolares e as alianças internacionais convergiram para um modelo de alfabetização, para um afunilamento teórico e para a produção de determinadas práticas como referência à formulação dos processos de formação continuada dos professores e para a invenção, nas últimas décadas, do professor alfabetizador no Brasil.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BRASIL. Em Aberto. **Anais...** do Seminário Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar. INEP, Brasília, ano 2, n. 12, jan. 1983.

BRASIL. Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. **Anais...** do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização - Brasília: INEP, 1984. 158p.

BRASIL. **Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe.** Brasília: INEP, 1988. 325 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

BRASIL. **Orientações Gerais**. Objetivos, diretrizes e funcionamento. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, 2006.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2001.

COSTA, M. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (orgs). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 199-214.

COUTINHO, K.; SOMMER, L. H. Discursos de sobre Formação de Professores. In: **Currículo Sem Fronteiras**. v. 11, n. 1, p.86-103, jan./jun., 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

MACHADO, F. C. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (org.). **Política de inclusão: gerenciamento riscos e governando as diferenças**. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 57-69.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** / MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352p.

MILLER, P; ROSE, N. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. Trad. Paulo Ferreira Valerio. SP: Paulus, 2012.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

SÃO PAULO. **Decreto nº 21.833**, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. São Paulo, 1983.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (org.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro (RJ): Nau, 2000, v. p. 179-217.

Como referenciar este artigo

POSSA, Leandra Boer.; BRAGAMONTE, Patricia Luciene de Albuquerque. Uma possível arte de governar a formação de professores alfabetizadores. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 1050-1065, jul./set., 2018. E-ISSN:1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.11134

Submetido em: 28/02/2017

Revisões requeridas: 10/04/2017

Aprovado em: 16/05/2018