

“Formação”, uma palavra intransitiva

Maria Alice Gouvêa Campesato*

Resumo

A formação docente tem sido tema recorrente em produções e pesquisas, no âmbito acadêmico ou fora dele, especialmente na última década. Tal interesse pela temática está articulado a diversos fatores, como a inadequação das escolas às demandas de um mundo cada vez mais veloz e globalizado e aos resultados dos estudantes nas avaliações de larga escala. Este artigo propõe-se a apresentar um breve panorama da formação docente no Brasil e problematizar alguns de seus aspectos relacionados à contemporaneidade. Para tal, traz um recorte de uma dissertação de mestrado concluída, que investigou as percepções dos professores de uma escola pública do município de Porto Alegre sobre o tempo/espaço em suas articulações com o currículo. Nessa pesquisa foram utilizados, como ferramentas metodológicas, os seguintes mecanismos: grupo focal, entrevistas e análise de alguns documentos da instituição pesquisada. As análises foram realizadas a partir de uma perspectiva foucaultiana. Concluiu-se que a formação é percebida como de fundamental importância para que a docência, a escola, seus tempos, espaços e currículos possam ser (re)pensados. A formação docente, dessa forma, constitui-se como um espaço coletivo profícuo para o exercício do pensamento e a desnaturalização de conceitos e de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: formação docente, contemporaneidade, governamentalidade.

“Training”, an intransitive word

Abstract

Teacher training/education has been a recurring theme in academic and non-academic productions and researches, especially in the last decade. Such interest in the subject is linked to several factors, such as the inadequacy of schools facing the demands of an increasingly fast and globalized world, and the results of students in large-scale evaluations. This article proposes to present a brief panorama about teacher education in Brazil, and to problematize some aspects related to contemporaneity. To do so, it brings a cut of a completed master's dissertation, which investigated the perceptions of the teachers of a public school in the city of Porto Alegre about time/space in their articulations with the curriculum. In this research, methodological tools, focal group, interviews and analysis of some documents of the institution

* Dotoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos. Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Mestrado Profissional Unisinos. Professora da rede pública do município de Porto Alegre. E-mail: mcampesato@yahoo.com.br.

were used. The analyzes were carried out from a Foucaultian perspective. In this investigation, it was concluded that the training/education is perceived as of fundamental importance so that the teaching, the school, its times, spaces and curricula, can be (re) thought. Teacher training/education, in this way, constitutes a collective space that is useful for the exercise of thought and the denaturalization of concepts and pedagogical practices.

Keywords: teacher training/education, contemporaneity, governmentality.

Introdução: um breve panorama da formação docente no Brasil

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada [...]. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva.

(LARROSA, 2010, p. 53)

A formação de professores, em nosso país, tem sido um tema frequente em dissertações, teses e produções realizadas dentro e fora dos ambientes acadêmicos, especialmente na última década. Tal interesse pela temática pode estar associado a diversos fatores, como: a aparente descrença no modelo atual de escola, que tem sido constantemente criticado por não estar atendendo às demandas de um “novo tempo”; a necessidade de ressignificar o papel dessa instituição no contexto mercantil e globalizado; e os baixos índices apresentados pelos estudantes brasileiros nas avaliações externas. Articulados entre si, esses fatores se complementam e são interdependentes.

De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47-48), discursos “sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade”. Essa demanda pode ser um dos aspectos que contribuem para o interesse em pesquisas sobre o tema.

Em consulta ao banco de dados de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), encontramos 77 trabalhos sobre a formação continuada de professores. Os trabalhos estão organizados por temáticas que os aproximam (Quadro 1), gerando os seguintes grupos:

Quadro 1 - Formação continuada de professores:
teses e dissertações distribuídas por grupos temáticos

Grupo temático	Número de trabalhos
Formação geral	20
Alfabetização/Letramento	1
Educação infantil	2
Ensino superior	3
Inclusão/Educação especial	5
EAD	2
Políticas públicas	4
EJA	1
Áreas do conhecimento: (Física: 2; História: 1; Matemática: 4; Educação Física: 2; Ciências/Biologia/Astronomia: 9; Português/Literatura: 1; Língua Estrangeira: 2)	21
Tecnologias	12
Outros	6

Fonte: Quadro criado pela autora (2016).

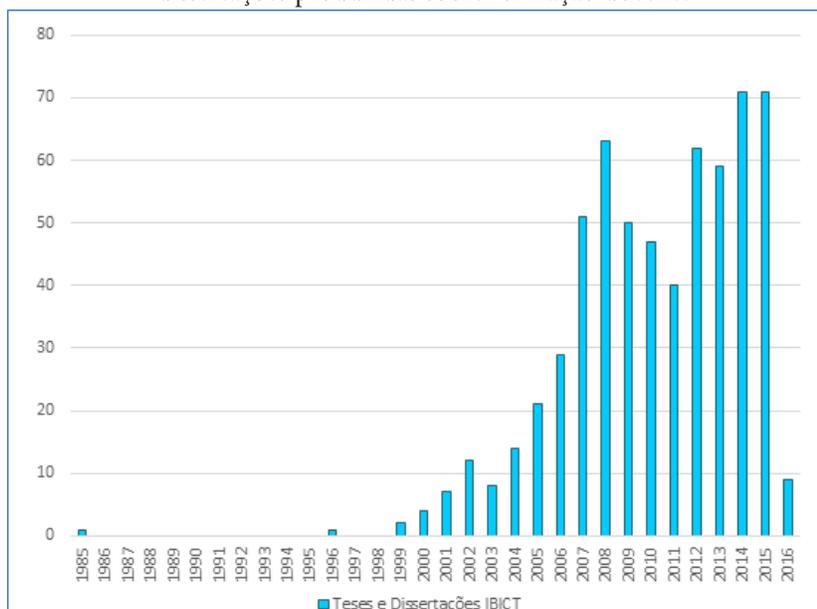
Percebe-se um grande número de trabalhos relacionados a Tecnologias, Formação geral e Áreas do conhecimento, destacando-se as chamadas Ciências Exatas e da Natureza. Esse destaque, em grande parte, deve-se à demanda pelos cursos voltados às tecnologias; ao incentivo do governo federal à formação de docentes nessas três áreas específicas; e, em consequência, à criação de novos cursos de formação de professores em tais áreas, como o Projeto Gestor, criado em 2006, e o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo), criado em 2007. Além disso, diversas universidades brasileiras têm oferecido cursos de licenciatura relacionados a tecnologias, como, por exemplo: Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Curso de Licenciatura em Informática, 2005 e 2010, respectivamente); Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal Rural da Amazônia e Universidade Federal do Paraná (Licenciatura em Computação, 2010, as três primeiras, e 2014, a última); Universidade Federal da Bahia (Computação na Educação, 2010); Universidade Federal do Oeste do Pará (Licenciatura em Informática Educacional, 2013). Diver-

As instituições privadas de ensino superior também vêm oferecendo cursos de licenciatura nas áreas de ciência e tecnologias, e os institutos federais têm investido em aberturas de cursos voltados à área de tecnologia.

No que se refere aos trabalhos acadêmicos na temática Tecnologias, houve um crescimento considerável de 2008 a 2015: dos 12 trabalhos mencionados, 9 foram desenvolvidos nesse período. Isso também ocorreu nas áreas das ciências: na área da Matemática, os 4 trabalhos realizados foram produzidos entre 2008 e 2015; e em Ciências/Biologia/Astronomia, dos 9 trabalhos, 7 se deram igualmente nesse período.

Independentemente da área de interesse, é importante destacar que houve um avanço significativo em pesquisas acadêmicas sobre a formação docente. Conforme se pode observar na Figura 1, a produção teve grande crescimento no período focalizado, especialmente a partir de 2007: dos 622 trabalhos encontrados, 523 foram realizados após esse ano, confirmando a alegação de que o interesse pelo tema é relativamente recente.

Figura 1 - Levantamento de teses e dissertações produzidas sobre formação docente



Fonte: Gráfico criado pela autora (2016).

A motivação para o avanço descrito pode estar nas importantes mudanças verificadas nas políticas educacionais brasileiras a partir de 2006, quando foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Esse fundo foi instituído por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Foi criado para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. (BRASIL, 2017). Essa iniciativa trouxe um aumento considerável de recursos financeiros para a educação brasileira: conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2017), o “aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$2 bilhões em 2007, aumentou para R\$3,2 bilhões em 2008, R\$5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país”.

Em 2007, o Programa Mais Educação é instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, sendo depois regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, cujo objetivo principal é “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). Além dos aspectos pedagógicos favorecidos pela ampliação do tempo dos estudantes nas escolas, esse programa possibilitou que as instituições de ensino de todo o território nacional adquirissem equipamentos e materiais pedagógicos e oportunizassem a seus alunos vivências fora do ambiente escolar. Esses benefícios foram viabilizados pelo repasse de recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Tais políticas têm como foco principal a melhoria da qualidade da educação no país e estão articuladas à crescente inserção do Brasil na economia mundial e às exigências de um mundo globalizado e em constante aceleração, cujas políticas demandam que os sujeitos estejam, cada vez mais, aptos a tais exigências. Assim, a formação docente, na contemporaneidade, vem a se constituir segundo a lógica de uma “governamentalidade neoliberal”. Conforme aponta Oliveira (2009, p. 208), nessa direção, “adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional”. Uma delas, de acordo com Oliveira, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),

justificado “nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE”: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (p. 208).

Em atendimento às novas políticas educacionais, criaram-se no Brasil diversos programas federais de incentivo à formação docente: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004), programa destinado aos professores de educação básica dos sistemas públicos de educação; Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) (2005), que prioriza os professores atuantes na educação básica; Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) (2008), voltados aos professores indígenas; Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (Parfor) (2009), destinado a professores e intérpretes de Libras que não tenham formação universitária ou que possuam essa formação em área diferente daquela em que atuam; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (2010), para alunos de licenciatura que participem de projetos de iniciação à docência; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo) (2012), para os professores que desejem atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas rurais; Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) (2013), que apoia projetos de caráter institucional desenvolvidos por instituições públicas de ensino superior que possuam cursos de licenciaturas legalmente autorizados e em funcionamento, de acordo com o Observatório do PNE (BRASIL, 2014b).

Tais programas surgiram como resposta ao grande problema da formação docente no país: do número total de profissionais que exerciam a docência na educação básica no Brasil, no ano de 2014, apenas 76,2% tinham formação universitária, e somente 49,1% dos professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental possuíam formação superior na área em que lecionavam. No ensino médio, apenas 59,2% dos professores tinham a formação superior adequada e compatível com a área de conhecimento em que lecionavam, conforme os dados do Observatório do PNE (2016).

A formação docente no Brasil: algumas considerações

Os diversos programas de formação de professores, apontados aqui de forma muito breve, constituem um aspecto parcial no processo educativo desses profissionais, pois estão voltados à formação inicial ou à prepa-

ração para a docência. Embora os *Referenciais para formação de professores* (BRASIL, 1998), anunciados pelo MEC, compreendam a formação como um processo “contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender,” (BRASIL, 1998, p. 63), tal processo parece não se efetivar, de fato, no cotidiano das escolas ou das redes de ensino. O ambiente escolar nem sempre oferece as condições necessárias para que o professor continue sempre aprendendo, conforme previsto pelos *Referenciais*.

De acordo com Fiorentini e Crecci (2013, p. 15), o MEC “propõe que secretarias estaduais e municipais apostem em uma perspectiva de desenvolvimento profissional na qual professores e gestores se engajem em estudos coletivos, na avaliação dos resultados e no planejamento pedagógico dentro das próprias escolas”, o que, entretanto, acontece de forma fragmentária nesses espaços. Os autores apontam que muitos dos encontros ou cursos de formação voltam-se a questões burocráticas, como, por exemplo, as relacionadas a resultados de avaliações externas. É o caso da rede estadual paulista, em que

as políticas vinculadas às avaliações e aos testes têm comprometido o desenvolvimento profissional dos professores, que ficam à mercê de uma política de prestação de contas, em detrimento da realização de estudos que tomem a prática de ensinar como objeto de reflexão e investigação. (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 15).

Conforme os estudos de Gama e Terrazan (2012, p. 130), por mais que os encontros de formação continuada de professores aconteçam no interior das escolas, “ainda privilegiam uma formação individualizada, mediante a qual o professor procura, de forma isolada, melhorar suas práticas de sala de aula sem uma interação com a proposta pedagógica da escola ou com um plano de desenvolvimento institucional”.

André (2010, p. 175) salienta a importância da clareza com relação ao objeto de estudo da formação docente e aponta os esforços reiterados dos estudiosos dessa temática “para clarificar o que constitui realmente o objeto” dessa formação. A autora argumenta que há uma diversidade de entendimento sobre o assunto, o que torna o debate mais profícuo. Segundo ela, “para alguns pesquisadores o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência (p. 175), como é o caso de Mizukami et al. (2002). A pesquisadora cita ainda, nessa discussão (p. 175),

Imbernón (2002), para quem a formação docente é um processo contínuo e que “abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão”. André conclui que, de acordo com os estudos mais recentes sobre a temática, a formação docente deve ser concebida como “um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (p. 176). Nessa mesma linha, os estudos de Gama e Terrazan (2012, p. 138) assinalam que “a formação existente na escola ainda não apresenta características de uma formação centrada na escola e construída a partir de uma identidade grupal, coletiva e institucional”.

Tais estudos parecem coincidir com os resultados da pesquisa de mestrado realizada, que apontaram a importância da formação continuada de professores no espaço escolar. É necessário, porém, ressaltar que a constituição dos espaços de formação deve procurar problematizar aspectos que vão além de práticas pedagógicas, trocas de experiências ou questões pontuais ligadas a problemas de ordem burocrática. Nos espaços de formação continuada de professores, é preciso discutir com profundidade questões relacionadas à contemporaneidade – como velocidade, efemeridade, individualismo e consumismo –, assim como o papel da escola nesse contexto e o tipo de aluno que se pretende formar.

A formação docente e a governamentalidade neoliberal

Uma das questões desenvolvidas na pesquisa realizada e que foi destacada pelo grupo de professores investigados diz respeito às diversas mudanças ocorridas na sociedade a partir das últimas décadas do século XX. Trata-se de transformações que têm grande relação com aquilo que Bauman (2001) define como a passagem de uma sociedade sólida para uma líquida. Enquanto para o liberalismo econômico do livre comércio do século XVIII, baseado na troca de mercadorias, a ênfase se dava na produção, para o neoliberalismo que vivemos hoje, centrado na livre concorrência, o foco deixa de ser a produção de bens e passa a ser o consumo. Ocorre aqui uma mudança significativa no papel do Estado: o “deslocamento de uma governamentalidade centrada na naturalidade do mercado, que enfatizava o livre comércio, para uma governamentalidade centrada na competição” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189).

A governamentalidade, conceito criado por Foucault, é entendida como “o conjunto cons-tituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144). Com o deslocamento operado nessa esfera, a educação e os processos de subjetivação disciplinares, de organização, hierarquização e controle dos corpos também se modificam: se, na “modernidade sólida”, havia um investimento constante na preparação de um futuro, na “modernidade líquida”, o futuro é o aqui e o agora. Para os sujeitos da sociedade de produção, o espaço escolar era um lugar voltado ao estudo. O prazer e a satisfação eram constantemente adiados, e o prazer, para os alunos, restringia-se a aprender o que era ensinado (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). Na contemporaneidade, ou na modernidade líquida, não há adiamento da satisfação: ao contrário, a necessidade de prazer constante tornou-se um imperativo.

As escolas, progressivamente, parecem ter de se adaptar para atender a tal necessidade. Mesmo que “a ética da procrastinação continue muito presente, as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico na atualidade cada vez buscam mais a satisfação imediata”, conforme apontam Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 198). Assim, criam-se projetos pedagógicos de curto prazo, aproximando o espaço escolar de um espaço produtivo, porém com um componente novo: o *prazer constante*. Tal questão foi intensamente discutida pelo grupo focal e apontada nas entrevistas como um grande problema enfrentado pelos professores, que se sentem, cada vez mais, responsáveis por criar “aulas divertidas”, aproximando o universo escolar do “mundo do entretenimento” (LÓPEZ, 2015, p. 155).

Essas discussões são relevantes para que a docência e seus processos formativos possam ser pensados com profundidade nos espaços escolares. O conceito foucaultiano de governamentalidade pode auxiliar nesse aprofundamento das discussões, visto que, de acordo com Gallo (2012a p. 63), esse conceito “com-porta uma dupla dimensão: a governamentalidade política, articulada ao governo dos outros, ao exercício do controle social; e uma governamentalidade relativa às técnicas de si, esta permitindo a construção de estratégias de resistência ao governo político”. Essa dupla dimensão apontada por Gallo permite articular a docência e as formas de perceber-se docente. Isso parece de grande relevância quando se trata de pensar em formação continuada de professores. Se a velocidade, a efemeridade, a

busca pelo prazer constante, características da contemporaneidade, conduzem, por um lado, as condutas dos alunos no cotidiano escolar, por outro, também conduzirão as dos professores. Constatou-se, ao longo da pesquisa realizada, que o exercício da docência, na atualidade, exige que se (re)pen-se sobre o papel da escola e de toda sua maquinaria, e conseqüentemente, sobre o papel do professor. Os processos formativos deveriam questionar com mais solidez os discursos que atribuem aos docentes a responsabilidade pelos fracassos de seus estudantes e que parecem contribuir para as propostas pedagógico-metodológicas desenvolvidas nos espaços escolares e para a percepção que os sujeitos-professores têm de si. Conforme Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47), os diversos “*regimes do eu*” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser [...] e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura” e da contemporaneidade. O questionamento dessas visões precisa estar mais presente nos processos de formação de professores.

Por fim, salienta-se que as políticas públicas voltadas à formação docente estão inseridas na nova lógica neoliberal, em que o capital não é percebido como “exterior ao indivíduo; ambos guardam, entre si, relações de imanência. Cada indivíduo constrói seu capital-eu e é responsável por ele; ao mesmo tempo, cada indivíduo passa a ser o resultado daquilo que ele mesmo construiu como seu capital-eu” (VEIGA-NETO, 2012, p. 6). Ainda de acordo com o autor, encontra-se “aí a chave para compreendermos, entre muitas outras coisas, a importância que os neoliberais dão à educação escolarizada, cada vez mais convocada a ensinar como cada um deve tornar sua vida ‘melhor, mais rica e mais completa’” (p. 6). Tais questões aqui apresentadas podem contribuir para que a docência seja pensada de outras formas em espaços coletivos de formação continuada.

Considerações finais

Os discursos que se produzem a respeito da escola atual, cujo modelo tem sido constantemente criticado por não atender às demandas de um mundo cada vez mais veloz, mercantil e globalizado, tornam-se naturalizados e provocam a criação de outros discursos, que responsabilizam os professores pelo “fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47-48). Esse pensa-

mento constitui um balizador para diversas práticas pedagógicas que se dão nos espaços escolares contemporâneos e que, muitas vezes, não são pensadas nesses espaços, interferindo, consideravelmente, na forma como o professor se relaciona com a própria docência.

Tais discursos produzem, conforme Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 17-48), “uma demanda que vem justificando as políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos”, o que pode contribuir para a qualificação docente. No entanto, a oferta de cursos de formação não garante necessariamente tal qualificação, haja vista que, além das questões problematizadas neste trabalho, relacionadas à governamentalidade neoliberal, cada escola tem suas singularidades, e estas, também, devem ser consideradas nos processos formativos.

A partir da pesquisa realizada, pode-se constatar que os sujeitos investigados percebem a formação continuada de professores como um espaço coletivo profícuo para a discussão e compreensão de aspectos ligados à liquidez contemporânea. E mais: acreditam que, com isso, a escola, seus currículos, tempos e espaços poderão ser (re)pensados, assim como a própria docência. O grupo pesquisado também apontou que, embora a maioria dos professores do município de Porto Alegre (98%) tenha a formação exigida para seus cargos (ou mesmo uma formação excedente), diferentemente do que ocorre em outros municípios brasileiros, essa formação não é suficiente para lidar com as diversas realidades que compõem essa rede de ensino. Isso reforça a importância da formação continuada e da reflexão sobre o modo “como estamos sendo governados na atualidade”. De acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 197), esse discernimento é condição para se “compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas e em torno das escolas contemporâneas”.

Dessa forma, é crucial que sejam criados espaços coletivos permanentes de formação de professores nos âmbitos institucionais, quer sejam promovidos pelas mantenedoras (secretarias de educação, por exemplo), quer pelas equipes pedagógicas de cada escola. A formação, no entanto, não pode ser percebida como a solução para os problemas educacionais da atualidade, mas como uma possibilidade de compreendê-los, num exercício constante do pensamento. E, a partir daí, tentar desnaturalizar conceitos e práticas pedagógicas, criando outras formas de exercer a docência. Aqui, talvez, esteja o caráter “intransitivo” da formação.

Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez. 2010.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. *Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_17_12012010.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 2 jun. 2016.

BRASIL. *Observatório PNE*. Brasília, DF: 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Apresentação. Brasília, [2017?]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan.-jun. 2013.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-65, jan.-abr. 2012a.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (COEB), 2., 2012, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: COEB, 2012b.

GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de educação básica. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 126-140, jul.-dez. 2012.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. 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.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÓPEZ, V. M. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 141-158, mar.-jun. 2015.

MIZUKAMI, M. das G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. *Escola e aprendizagem da docência*. São Carlos: Edufscar, 2002.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 197-209, 2009.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009.

VEIGA-NETO, A. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. Texto apresentado e discutido no X Colóquio Sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Del%C3%ADrios%20avaliat%C3%B3rios%20revisado%20-%20VI%20CLBQC%20-%2021set12.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

.....

Recebido em: 2 maio 2017.

Aceito em: 26 jun. 2017.