

## As políticas educacionais da formação do professor na década da educação no Brasil

Educational policies of teacher education in the decade in Brazil

*Silvair Félix dos Santos\**, *Alexandre Ferreira da Costa\*\**

*\*Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis), \*\* Universidade Federal de Goiás (UFG)*

---

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo interpretar as concepções das políticas educacionais da formação do professor na Década da Educação no Brasil à luz da Análise do Discurso presente na literatura acadêmica. Apresenta um viés metodológico qualitativo e situa-se no campo teórico da Análise do Discurso, em que procuramos nos orientar por uma concepção discursiva que pudesse demonstrar os objetos discursivos, as relações e o lugar de aparecimento de um “novo” processo de formação do professor no período da década da educação brasileira de 1997 a 2007. Por meio das concepções de sujeito, de dialogia, de gêneros, da relação entre sujeito e o outro em Bakhtin (1993), das Ordens de Discurso, do processo de produção, distribuição e consumo em Fairclough (2001), de enunciados, formação dos discursos e da constituição de formação discursiva em Foucault (2007), dialoga-se com o mapeamento das normas sobre a formação de professor nos discursos refratados na produção das regulamentações. Os dados analisados nessa pesquisa indicam que não há uma política para a formação de um sujeito-profissional-professor com um formato específico e acabado, porém existem ações e dispositivos normativos que direcionam para uma determinada “formação de professor”.

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

---

**Abstract:** This paper aims to interpret the concepts of educational policies of teacher education in the Decade of Education in Brazil in light of this Discourse Analysis in the academic literature. Presents a qualitative methodological bias and lies in the theoretical field of discourse analysis, we seek to be guided by a conception of discourse that could demonstrate the discursive objects, relations and the place of appearance of a "new" process of teacher training in period of decade of Brazilian education from 1997 to 2007. Through the concepts of subject, dialogism, genre, the relationship between subject and other in Bakhtin (1993), the Orders of Discourse, the process of production, distribution and consumption in Fairclough (2001), set out the formation of discourses and the constitution of discursive formation in Foucault (2007), dialogues with the mapping rules on teacher training in speeches refracted in the production regulations. The data analyzed in this research indicate that there is a policy for the formation of a fellow-professional-teacher with a specific format and finished, but there are actions and regulatory provisions that lead to a certain "teacher training".

**Keywords:** Teachers formation; Formation policies; Discourse Analysis.

---

## Introdução

Os enunciados normativos, as tentativas de adequação e o cumprimento que dispunha a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promovida pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, demonstravam haver uma lacuna entre as normas propostas e as leituras dos professores em formação. Diante disso, propusemos investigar os textos da legislação brasileira (leis, decretos e pareceres/resoluções do Conselho Nacional de Educação) sobre a formação de professores pós LDBEN, a fim de mapear a regulamentação constituída durante a década da educação nacional, interpretando as concepções das políticas de formação à luz da Análise do Discurso, bem como, analisando os discursos presentes nessa legislação, de maneira a captar as concepções de formação do sujeito professor.

Nesse sentido, o objeto de estudo proposto para este trabalho procura mapear a legislação educacional brasileira de formação de professores na Década da Educação de 1997 a 2007, utilizando como *corpus* de análise a Constituição Federal do Brasil de 1988, as leis n. 9.394/1996 e n. 10.172/2001, os decretos, os parâmetros curriculares nacionais de 1997, os pareceres e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Diante dessa legislação que institui as políticas de formação na década da educação de 1997 a 2007 no Brasil, o problema a ser investigado no processo de formação do professor pode ser percebido por meio das políticas que o constituem? Compreendemos que se for possível efetuar um mapeamento das normas específicas sobre a formação do professor, podemos compreender melhor as concepções e os modelos instituídos pelas próprias normas.

Os resultados desta investigação é a compreensão de que a norma está intrinsecamente mediada pelas relações do sujeito com outro, conforme apresentado por Bakhtin (2006). Os enunciados e os discursos normativos permitem uma análise do objeto “formação” e o seu processo de constituição, assim como um aparecimento do próprio objeto em questão, como apresentado por Foucault (2008). Pois, as normas e os discursos são produzidos, distribuídos e consumidos por meio de investimento ideológico na sociedade, como apresentado em Fairclough (2001), no caso da formação de professor de uma concepção ou de um modelo de sujeito.

No entanto, a identificação dos limites das relações normas-discursos como função de poder-saber são essenciais nas demarcações sujeito-objeto, conforme Foucault (2008). Do mesmo modo, a autoridade de uma pessoa em relação a outra, válida ou não, a fonte e a exatidão das normas, como colocado por Bakhtin (2006).

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

## 1 As normas e os gêneros do discurso

A concepção dos gêneros do discurso de Bakhtin (2000) pode, na produção dos textos normativos, estabelecer relações diretas dos enunciados históricos e sociais apresentados por meio dos textos científicos, culturais, literários, filosóficos e didáticos da sociedade brasileira. Trabalhar com a produção de normas escritas é pensar na possibilidade de relacionamento com as diferentes concepções de sociedade e de suas representações textuais.

A contribuição de Bakhtin (2000) sobre o processo de escrita se constitui numa possibilidade de diálogo entre a concepção de constituição de sujeito, de mundo e a aplicação da vivência em relação ao futuro, a forma de se expressar e aos processos de formação em relação com a vida, com o próprio homem e com o mundo concebido. Para esse autor, é no mundo real [mundo da vida] que deve haver um espaço de construção, de perguntas e de respostas sobre problemas formulados em que se possibilitem iluminar as identidades e as aflições, as complexidades e as simplicidades do homem social. Para ele, o uso da escrita permite além dos diálogos, não apenas a formulação de perguntas sobre os processos que ultrapassam os limites do senso comum, mas a possibilidade de enunciação e de réplicas como acontecimentos únicos no contexto da formação do sujeito.

Dessa forma, a produção das normas não trabalha apenas com as palavras, mas com os componentes e com os valores do mundo e da vida dos sujeitos por meio de um conjunto de procedimentos, dentre eles, a possibilidade de formação do homem e de seu próprio mundo. Ensina Bakhtin (2000, p. 313), que “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado”.

Mesmo que não se saiba quem seja o sujeito autor dos enunciados normativos, Bakhtin (2000) diz que a inter-relação entre o discurso do outro, assim inserido, e o resto do discurso (pessoal) não tem analogia com as relações sintáticas existentes e nem

analogias com a relação do objeto de sentido dentro dos limites de um único enunciado. As inter-relações têm analogia com as relações existentes entre as réplicas dos diálogos. Dessa forma, em Bakhtin (2000), se entende que os textos normativos estabelecem entre si um duplo diálogo: primeiro entre os enunciados dos próprios sujeitos que os constituem, indiferentemente das hierarquias estabelecidas, segundo entre os demais textos normativos constituídos historicamente e socialmente pelos sujeitos. O conceito estabelecido por Bakhtin (2000), em que os gêneros sofrem modificações em consequência do momento histórico no qual estão inseridos e em cada situação social, origina um gênero com as características que lhe são peculiares.

Tratar as políticas públicas do processo de formação é pensar nas peculiaridades que constituem os aspectos das produções das normas nessa esfera. Assim, ao considerar o momento histórico e a situação social, a quantidade dos gêneros utilizados pode ser infinita. As análises dos enunciados materializados por um sujeito, ou por um grupo de sujeitos com diferentes finalidades, dentre elas a normativa, pode ser tratada como uma variedade de gêneros do discurso.

Para Bakhtin (2000), o sujeito ao escolher um determinado gênero discursivo, a sua escolha será determinada em relação à esfera pela qual o seu discurso transita, por seu conteúdo temático, pelas condições de produção e pela composição dos participantes. Para esse autor, as produções discursivas do sujeito representam não apenas a sua única voz, mas diversas vozes em que são realizadas as assimilações e as reestruturações das vozes ou dos discursos.

Como formas de diálogos dentro do discurso, as vozes nas condições de produção não representam apenas uma retomada de outros diálogos, mas de um processo de diálogos polifônico construído histórico e socialmente.

Pode-se identificar nas ações de cunho investigativo das condições de produção normativa não apenas as categorias da construção composicional dos textos, mas as suas relações de enunciados sociais e históricos constituídos ao longo de um tempo. Nesse viés, para Foucault (2004, p. 17), em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que podemos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais.

Mesmo este trabalho não tratando especificamente de um sistema de ensino, mas das concepções que constituem as normas, segundo Foucault (2004), o sistema de ensino se constitui como um processo que qualifica e fixam papéis para diferentes sujeitos num determinado processo. Não tratamos especificamente da relação entre sistema de ensino e

formação, mas de um sujeito pertencente ao conjunto das políticas educacionais na legislação nacional, especificamente, nas relações com as normas que regulamentam os enunciados das condições de existência enquanto exercícios discursivos da norma.

Não tratamos apenas do papel de escritor das normas, mas o de sujeito que se restabelece na sua figura como um elo, uma porta, um canal de tradução e de mediação entre os vários discursos normativos propostos em uma dada época. De todo modo, o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação das políticas, mas o motivo do porquê, pelo que se luta e o poder do qual se quer apoderar. Para Foucault (2008, p. 24-25), é preciso que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares. Nós próprios não estamos seguros do uso dessas distinções no nosso mundo de discursos, e ainda mais quando se trata de analisar conjuntos de enunciados que eram, na época de sua formulação, distribuídos, repartidos e caracterizados de modo inteiramente diferente.

De qualquer maneira, para Foucault (2008), esses recortes – quer se trate dos que admitimos ou dos que são contemporâneos dos discursos estudados – são sempre, eles próprios, categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados. São, por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis.

Assim, Foucault (2004) propõe, no campo discursivo, que há uma constituição de relações que aproximam os diferentes sujeitos e que exercem uma relação de forças nas práticas discursivas determinadas por uma ordem demarcada por um conjunto de normas que englobe discursos, instituições, organizações arquitetônicas e decisões regulamentares em suas práticas singulares. Segundo Foucault (2007, p. 99), no conjunto teórico da constituição do poder político se faz segundo o modelo de uma operação jurídica que seria da ordem da troca contratual. Dispomos da afirmação de que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de forças.

Nas falas de Foucault (2004), os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala, que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que indefinidamente para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Em Foucault (2004, p. 15), os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e políticos não podem ser dissociados da prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos.

## 2 A constituição normativa da formação do professor

Procuramos analisar as ações normativas que descrevem os efeitos de sentidos produzidos na estrutura de formação de professor em uma visão mais ampla nos aspectos da legislação, porém, restrita à temática abordada na estrutura normativa que sustente um acontecimento discursivo nas políticas da educação nacional. Para Foucault (2008, p. 30), uma descrição dos acontecimentos discursivos busca as unidades que se formam no próprio acontecimento.

Para se pensar na estrutura de formação de professor é necessário prever os fundamentos epistemológicos e conceituais que sustentam as ações de formação do sujeito. Buscamos nos apoiar na existência de um sujeito de uma determinada estrutura em Bakhtin (1993, p. 24). Se considerarmos a formação do professor em relação às suas responsabilidades, compreendemos que as normas são criadas, formuladas e constituídas por ações de diferentes sujeitos, sejam ativas ou passivamente responsáveis. É nessa participação dos sujeitos que se define como e quais são as suas relações, intervenções e responsabilidades.

Para Bakhtin (1993, p. 9), a responsabilidade é a fundação da ação moral, o modo pelo qual nós superamos a culpa da cisão entre nossas palavras e nossas ações, mesmo que não tenhamos um *alibi* na existência. É neste aspecto de participação que a relação moral do sujeito dialoga com as ações normativas dos discursos. As participações dos sujeitos independem do chamamento de *outrem* e independem de uma convocação específica. A participação já está posta na vivência, na realidade, na singularidade e na irrepetibilidade do sujeito. Em Bakhtin (1993), as pessoas são únicas, reais e capazes de evoluírem enquanto sujeitos.

As relações e as responsabilidades estão presentes nos próprios sujeitos, nas suas concepções, observações, criações e leis. Neste viés bakhtiniano, o sujeito pode contribuir em relação à cultura, aos hábitos, às normas, aos ideais e às relações com o outro [sujeito], e daí poder-se-ão estabelecer as suas responsabilidades em seus próprios atos. O que nos interessa do sujeito e das suas participações é a possibilidade do mapeamento e da identificação de seu lugar, de seus enunciados, de seus discursos, de sua posição de sujeito nas questões normativas como sujeitos responsáveis pelo processo das políticas educacionais de formação. Bakhtin (1993, p. 38) explica que o sujeito contemporâneo sente-se seguro de si, próspero e inteligente, presente no mundo autônomo de um domínio da cultura e de sua lei de criação imanente. Mas “ele se sente inseguro, deficiente e destituído de compreensão, quando se trata dele mesmo, quando ele é o centro emissor de atos ou de ações responsáveis, na vida real e única” (BAKHTIN, 1993, p. 38).

Talvez possamos pensar diante das contribuições de Bakhtin (1993) que somente na experiência dos outros tenhamos condições de aprendermos a nos tornar responsáveis, porém somente a nossa efetiva participação, as nossas reais, únicas e singulares ações nos garantem a *relativa autonomia da verdade* em que tanto buscamos em nossa caminhada da vida em relação às normas.

Ao se deparar sobre as ações de formação do sujeito numa sociedade, se faz necessário compreender que a ação de formação só se sustenta apoiada numa política da verdade de formação do sujeito. Assim como Bakhtin, Foucault (2007, p. 11) diz que o problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa, mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. Para esse autor, o problema não é mudar a "consciência" das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade.

Compreendemos que neste trabalho, o objetivo não se trata de tentar mudar as normas ou os procedimentos instituídos para a formação de professor, mas o de procurar a possibilidade de entender como são estabelecidas as relações e os caminhos percorridos pelas próprias normas de formação do sujeito.

Na perspectiva de Bakhtin (1993) e de Foucault (2007), a interação do sujeito em formação com a política educacional se constitui por meio da compreensão das particularidades culturais e do acatamento de um processo político, econômico e institucional de produção de normas como uma verdade. Nesse contexto, o processo de compreensão das políticas de formação de professor pode conduzir melhor os caminhos e as opções disponíveis socialmente para um sujeito. A partir das contribuições desses autores, pensar em formação é possibilitar uma relação entre sujeito e suas escolhas sociais, suas capacidades de realização, suas oportunidades de decisão e suas identidades sociais. Identidades que são parcialmente elaboradas no cotidiano pelas atividades sociais ou profissionais das ações normativas.

Mesmo aparentemente contraditórias, as políticas educacionais de normatizações do processo de formação de professor estabelecem princípios gerais e fundamentais na história da formação do sujeito que denotam possíveis dispersões. As recorrências sobre a formação de professor trazem em si, suas próprias singularidades na história das próprias políticas educacionais de formação.

Nesse aspecto, as normas da formação de professor a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996, carregam em seu escopo alguns enunciados discursivos que representam o pensamento e a influência de outras relações normativas no processo de sucessão, de estabilização ou de reativação, conforme observado a seguir por meio do artigo 61 da Lei n. 9.394/1996, título VI, dos profissionais da educação:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996 [Lei n. 9394], art. 61).

Os enunciados discursivos do artigo 61 da Lei n. 9.394/1996 carrega consigo alguns elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que cercam a produção de um discurso normativo e nele se refletem. No entanto, as intervenções e os embates discursivos-ideológicos dos sujeitos sobre as políticas educacionais nacionais corroboram para o processo de sucessão ou de substituição, de estabilização ou de reativação dessas normativas. No entanto, não estamos tratando de funcionalidades específicas de uma ou de outra norma, mas das possibilidades de construção dos diferentes diálogos como forma de recuperação das singularidades discursivas dessas políticas.

Assim, as normas que representam um discurso para cumprimento de objetivos de determinadas carências de um grupo de sujeitos convalidam a história das características discursivas adotadas nos enunciados e nos princípios do processo de formação. No caso citado anteriormente, o artigo 61 da Lei 9.394/1996 pressupõe um discurso de atendimento normativo das ações de ensino-formação em diferentes níveis e modalidades a partir dos fundamentos teórico-prático. Como por exemplo, o discurso sobre a capacitação em serviço com aproveitamento de formação e de experiências anteriores. Nesse sentido, torna-se relevante considerar que o fato de observarmos as normas que constitui apenas o processo de formação de professor não significa que se excluem as demais ações normativas que dialogam direta ou indiretamente com os mecanismos deste processo normativo de formação.

### **3 A constituição do sujeito nas políticas**

Para Bakhtin (2006), o sujeito ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas de sua sociedade, de seu núcleo familiar e de suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou de ler, tendo em vista o seu contexto social.

Assim, no artigo 3º da resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003 da Câmara



de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, afirma que os sistemas de ensino “instarão” os professores a aderir aos programas de capacitação por meio de estímulos de carreira e progressão funcional nos termos da lei<sup>1</sup>. O enunciado desta resolução diz que a adesão aos programas de capacitação e formação em serviço será “voluntária”, sendo garantido o pleno exercício profissional dos formados em nível médio, na modalidade normal, em sala de aula nos termos da lei [§1º]. A oferta de programas de capacitação e “formação em serviço” deverá ser feita sem comprometer o calendário escolar, assegurando aos alunos da educação básica o cumprimento integral da carga horária do ano letivo [§2º].

Nessa normativa, o sujeito, aqui constituído como “professor” se submete a um discurso normativo recheado de pseudos “estímulos profissionais” com vista à sua formação e valorização. No entanto, as formas de incentivo tornam-se “condicionadas a uma capacitação em serviço” e ainda “vinculadas ao comprometimento do desempenho profissional nas atividades da escola”. Dessa forma, o professor se constitui, normativamente, não apenas de seus enunciados e de suas marcas, conforme apontados por Bakhtin (2006), mas se vê constituído, enquanto perfil profissional, nas concepções adotadas por Fairclough (2001), em que a ideologia se materializa como uma forma de significação da realidade nas práticas discursivas, principalmente nos trechos “formação em serviço” da resolução CNE/CEB 01/2003 destacados anteriormente.

Nesse sentido, a ideologia que constitui o professor interpela a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação nas sociedades. Quanto à constituição do sujeito profissional expressa nos artigos 61, 62 e 65 da Lei 9.394/1996, consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela esteja em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos. Os enunciados das normas estabelecem para a formação dos profissionais da educação, um modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Essa política de formação de docentes, segundo as normas após a LDBEN/1996, para atuar na educação básica se dá em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em Foucault (2008), as relações discursivas são restabelecidas por meio das

---

<sup>1</sup> Do Parecer CNE/CEB 10/99, do art. 5º da resolução CNE/CEB 03/97, utilizando também, para tanto, o recurso do licenciamento periódico disposto no art. 67, II, da lei 9.394/96, os recursos da educação à distância, de maneira a atender as metas instituídas na lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação sobre “formação dos professores e valorização do magistério”, em especial as metas 5, 7, e as de 10 a 19.

normas que se constituem na própria história e na filiação de possibilidades de desenhar [reescrever, reeditar, reelaborar] as verdades adotadas no contexto dos discursos, recuperando e implementando as singularidades específicas em cada nova relação.

Nesse sentido, no artigo 61 da Lei n. 9.394/1996 e conforme a redação dada pela Lei n.12.014/20092 consideram-se “profissionais da educação” escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, tais como:

- (I) “professores” habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- (II) “trabalhadores em educação” portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- (III) “trabalhadores em educação”, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Como se pode observar, nos discursos das normas, conforme já apontado anteriormente, a existência de sinônimos para a designação de professor é bastante ampla nesses textos. Porém essa amplitude não torna mais fácil nem mais claro o processo de formação do professor. Pelo contrário, ao tratar o professor a partir de diferentes vocábulos, abre-se várias possibilidades que dificultam a implementação das normas, bem como, torna-se ainda mais complexo a compreensão de seu processo de regulamentação.

Para alguns perfis de professores [em formação], a norma exige uma sobreocupação do tempo e do espaço do sujeito [professor]. Uma relação de simultaneidade entre formação e o cumprimento do exercício profissional em corresponsabilidade do cumprimento do papel do outro [aluno]. Dessa forma, em Foucault (2008), os discursos de um sistema de diferenciação com o outro adotam em sua estrutura normativa relações previamente estabelecidas discursivamente pelos diferentes sujeitos em diferentes grupos sociais, ou no caso em análise, nas funções sociais professor verso aluno.

Em Bakhtin (1993), certamente, os instrumentos normativos se constituem nas condições de formação especializada, a qual possibilita um melhor olhar, uma melhor postura e uma melhor crítica. No processo de constituição das condições de formação social se amplia os olhares sobre cada categoria e cada ato nas relações entre os discursos e

---

<sup>2</sup> Mesmo tendo a data da lei ultrapassado o período da década da educação de 1997 a 2007, a sua redação é importante pois se insere diretamente em nosso objeto de análise.

os conteúdos da ciência, da literatura, da filosofia e das leis. Algumas das condições são ilustradas no Decreto n. 3.276/1999 sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Porém, no artigo 2º deste decreto, entretanto, normatiza que os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

- (I) “compatibilidade” com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;
- (II) possibilidade de “complementação de estudos”, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;
- (III) formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a “assegurar as especificidades do trabalho do professor” na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;
- (IV) “articulação” entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

O processo de produção das políticas de formação de professor estabelece uma relação de diálogos variados com implicações nos ambientes sociais e políticos na constituição do sujeito como se observa nos trechos “compatibilidade”, “complementação de estudos”, “assegurar as especificidades do trabalho do professor” e “articulação” anteriormente destacados das normas.

Pensar na construção de normas é pensar não só nos aspectos jurídicos e políticos do texto normativo, mas na língua como um processo instrumental e ao mesmo tempo de confrontos e de posições dialógicas. Um texto normativo não trata apenas de uma escrita para os sujeitos diretamente envolvidos, mas de uma estrutura conceitual de interação entre outros sujeitos das estruturas de formação.

Nas intervenções dos discursos dos textos normativos no contexto da formação, as normas não são representadas por apenas um único sujeito, mas se compõem em estratégias de condução das ações individuais em um grupo de sujeitos. Não se trata de estilos e de opções comunicativas, mas uma forma inicial de aceitação das possibilidades de aparecimento e de permanência de enunciados em seus diferentes contextos vivenciados.

Assim, o parecer CNE/CP n. 9/2001 estabelece que conceber e organizar um curso de formação de professores implica: (a) definir o conjunto de “competências” necessárias à atuação profissional; (b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica – currículo e avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de

formação. Obviamente que não estamos discutindo as “competências” de um ou de outro perfil de formação de professor, mas o processo que conduz os diferentes enunciados para os vários diálogos e suas analogias.

De acordo com as normas da LDBEN/1996, a formação de professor deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica em que o desenvolvimento das competências profissionais do professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as “competências” previstas para a conclusão da escolaridade básica. Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente os conhecimentos da função de docência.

Neste sentido, as réplicas ou diálogos normativos procuram estabelecer uma formação de professores “como um processo autônomo”, numa estrutura com identidade própria dos cursos de formação de professores. Uma decisão regulamentar nas políticas para a formação de professor constitui um sujeito nas suas relações profissionais e o projeta para dentro das normas educacionais, em medidas administrativas prévias, com parâmetros definidos para sua atuação profissional. Pois a revisão dos caminhos identificados no processo de normatização das políticas nos textos das leis coloca em discussão as relações estabelecidas no próprio perfil do que se deseja promover em relação à formação do sujeito.

Por se tratar de uma análise documental, não se discute apenas as questões sobre a estrutura adotada na área das políticas da educação nacional, mas o “contexto normativo” adotado nas normas específicas do processo de formação de professor. Para Bakhtin (2006), a estrutura se constitui numa relação entre um sujeito com o outro e se baseia numa estrutura conceitual tratada não apenas de maneira informativa, mas de forma constitutiva e estratégica de ações discursivas destinadas a regulamentar o comportamento do sujeito numa esfera específica.

Assim, a produção de textos normativos pode corroborar para uma inserção do sujeito social e historicamente marginalizado do centro decisório e normativo. Não se questiona as discussões teóricas, conceituais e normativas do discurso de formação do sujeito nas políticas, mas as possibilidades de implantação e de regulamentação das concepções teórico-metodológicas relacionadas às próprias políticas.

Na esfera das políticas educacionais, as normas são estabelecidas de acordo com as nossas relações enquanto sujeitos produtivos, históricos, reais e capazes de participações na constituição das leis. Os discursos normativos das políticas possibilitam um exercício de poder por meio de estratégias que se desdobram através das implantações, das distribuições, dos recortes, dos controles de territórios e das organizações sociais na posição ocupada pelo sujeito.

Assim, nas normas que regulamentam as políticas de formação do professor, pode haver, sob o ponto de vista da leitura desse sujeito-professor, uma reativação de outras normas utilizadas em outros momentos históricos e em outro contexto social. Sobre as estratégias em relação à formação do sujeito, o “artigo 205 da Constituição Federal de 1988”, coloca que o cidadão será “preparado para o mundo do trabalho, concomitantemente com a sua preparação para o exercício da cidadania”, esse é o ponto da constituição normativa do sujeito: uma complexa relação entre “formação” e “possibilidade de atuação como profissional”. Essa complexidade ainda é maximizada ou minimizada dependendo das formas de participação do sujeito [professor ou não] nos processos de criação e de regulamentação das normas.

#### **4 A formação do sujeito professor e as políticas de formação**

Mesmo restringindo as análises normativas no período da década da educação de 1997 a 2007, o processo das políticas de constituição normativa de formação de professor inicia-se, um pouco antes, com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 [CF/1988]. Neste texto normativo o “sujeito professor” é tratado nos artigos 37, 40, 201, 207, 19 e 59, além dos artigos 206 e 60, sob várias formas, dentre elas, como “profissional do magistério”. O artigo 205 da CF/1988 estabelece que a educação “visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e dialoga com o artigo 206 da CF/1988 que prevê a “valorização do profissional da educação, com previsão na lei”, denominado sob a categoria de “trabalhador” e considerado “profissional da educação”. Nesse mesmo texto da CF/1988, no artigo 214, menciona-se que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração decenal, que define as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação das normas contidas na própria CF/1988.

No entanto, o sujeito professor ao ser constituído pelas normas da Constituição Federal de 1988 adota um discurso e um breve percurso histórico-social com diferentes concepções profissionais diante das leis e das normas que o regulamenta enquanto sujeito-profissional. No parecer CNE/CP n. 4, de 11 de março de 1997 (p.03), é apresentada uma proposta de resolução referente ao programa especial de formação de professores para o “1º e 2º graus” de ensino [ensino fundamental e médio] – “Esquema I” que enfatiza a importância da definição de uma política nacional ampla para a formação profissional de docentes que trate integradamente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e, a formação continuada. Na resolução CNE/CP n. 2, de 26 de junho de 1997 são dispostas as normas para os programas especiais de formação pedagógica de

docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio que trata da formação de docentes por meio de programas que se destinam a suprir a falta de professores habilitados nas escolas, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

Já o parecer CNE n. 776/1997, de 03 de dezembro de 1997 (p. 2) orienta as diretrizes curriculares dos cursos de graduação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e aponta para o sentido de assegurar uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade da formação.

Em outro parecer do CNE/CES n. 151/1998, aprovado em 17 de fevereiro de 1998 (p.2) sobre consulta do teor normativo do § 4º do artigo 87 da Lei 9.394/96, responde que cabe ao Conselho Nacional de Educação – CNE e, em especial à sua Câmara de Educação Superior, se pronunciar sobre questões que suscitem dúvidas em relação à formação de professores para todos os níveis de ensino, sob a prerrogativa do artigo 90 da Lei 9.394/1996 que confere ao CNE atribuições para resolver questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se instituiu pela “nova Lei”.

Propondo regulamentar as novas ações, o parecer CNE/CEB n. 1, de 29 de janeiro de 1999 (p. 16) trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio que analisa o reconhecimento de curso e recomenda mudanças em seu atual modelo de organização. Opondo-se aos efeitos da Lei 5.692/1971 que, tornou obrigatória a profissionalização ao nível do 2º grau [ensino médio] e transformou a formação de professores em “habilitação para o magistério”, desprovida das condições necessárias ao atendimento de suas reais finalidades, o Plano Nacional de Educação (PNE) sugere rever a estrutura fragmentada dos cursos, recomendando como princípio orientador de formação, a articulação teoria e prática. Desse modo, no âmbito do PNE, elaborado por diversos setores da sociedade brasileira, ao qual foi apenas, no Congresso, a proposta da União, mantém-se a desejabilidade da formação inicial em cursos de licenciatura, sem desconhecer a formação admitida por lei.

No caso específico dos professores, a formação mínima exigida por lei é a modalidade normal do ensino médio, para o trabalho pedagógico na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Em relação à resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de abril de 1999, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal, diz no artigo 9º que as escolas de formação de professores neste nível e modalidade, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação: (1) educação infantil; (2) educação nos anos iniciais do ensino fundamental; (3) educação nas comunidades indígenas; (4) educação de jovens e adultos e; (5) educação de

portadores de necessidades educativas especiais.

Em outro documento, artigo 3º da resolução CNE/CP n. 1 de 30 de setembro de 1999, dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados nos artigos 62 e 63 da Lei 9.394/1996 e no artigo 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/1961 com a redação dada pela Lei 9.131/95, diz que os institutos superiores de educação poderão ser organizados:

- (I) como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- (II) como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- (III) como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição.

Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos. No parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001 (p. 5) apresenta-se a proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira na busca de construir uma sintonia entre a formação de professores e os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesse parecer constam as normas instituídas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaboradas pelo Ministério da Educação.

Assim, nesse quadro discursivo de normas, e tendo em vista as necessidades educacionais do País, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola. Quanto às questões a ser enfrentada na formação de professores, item 3 do parecer [CNE/CP n. 9/2001], a revisão do processo de formação de professores, necessariamente, tem que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados.

Diante da LBD/1996, as normas da resolução CNE/CEB n. 1, de 20 de agosto de 2003 dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na própria Lei 9.394/1996. O artigo 2º normatiza os sistemas de ensino para envidarem esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. Em seu § 1º, diz que aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. No § 2º, para os docentes que já possuírem formação de nível médio, na modalidade normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada conforme o disposto citado no parágrafo anterior.

Nessa mesma vertente normativa, o artigo 3º, § 1º do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, em consonância com o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Nele indica-se que todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, que o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de pedagogia e o curso de educação especial são considerados cursos de formação de professores e de profissionais da educação para o exercício do magistério.

No entanto, diante das normas instituídas, os discursos regulamentados preveem que os sistemas de ensino e seus órgãos normativos devem estimular e perseguir a causa da qualidade na educação – outro ditame constitucional – o que implica em buscar e oferecer oportunidades de formação docente, “inclusive em serviço”. Isso só poderá ser feito por meio de estímulos à progressão funcional, com planos de carreira que contemplem a formação em nível superior e com incentivos diversos, inclusive com o recurso ao licenciamento periódico, disposto no artigo 67, II, da LDBEN.

Compreendemos que as políticas de formação de professor estabelecem a partir dos gêneros discursivos “pareceres” e das “resoluções” do Conselho Nacional de Educação uma relação direta com a proposta de constituição dos caminhos normativos a serem percorridos pelo professor enquanto processo de formação. Neste aspecto, a construção dos percursos possibilita um mapeamento discursivo sobre os vestígios dos enunciados formatados e adotados sobre as deliberações instituídas ao longo de uma “década da educação de 1997 a 2007”. Dessa maneira, os discursos normativos não são diretamente acessíveis em uma estrutura compreensível e aplicável às necessidades imediatas no processo de formação do professor brasileiro. A estrutura normativa para a formação de professor conta apenas com alguns procedimentos que alimentam um “pseudo sistema” sobre as regras da formação.



## 5 As políticas educacionais da formação do professor no Brasil

Segundo Neves (2000), foram encaminhados, no final do ano de 1997, ao Congresso Nacional dois planos nacionais de educação, um do governo [proposta liberal-corporativa] e outro da sociedade civil [proposta democrática de massas] que evidenciavam um estágio de correlação de forças sociais no campo educacional brasileiro. A primeira das diferenças entre os dois planos de educação reside na forma de participação e na sua elaboração pela sociedade civil, ou seja, participação apenas na forma de consulta. Outra diferença diz respeito aos objetivos de cada plano, sendo uma proposta de PNE do governo de um lado, e de outro uma proposta de PNE da sociedade.

Esse instrumento, o PNE, capaz de fortalecer e impulsionar as mudanças nas políticas educacionais compõe-se em um referencial de atuação política que tinha como pressupostos educação, democracia e qualidade. A elaboração de dois planos contribuiu para explicitar as divergências sociais sobre as políticas educacionais no Brasil. Neves (2000, p. 147) ensina que por Plano de Educação é entendido como o resultado de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio da correlação das forças sociais gerais e, mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de políticas de educação, em uma determinada formação social concreta e em um determinado momento.

Em relação às políticas públicas da educação nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, e no artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996, apresenta em sua introdução um breve histórico sobre o primeiro Plano Nacional de Educação de 1962. No item 4 da introdução da Lei n. 10.172, PNE 2001-2010 (p. 8) dentre outros objetivos e prioridades, destacamos a valorização dos profissionais da educação, em que na sua introdução enfatiza a necessidade de se ter atenção à formação inicial e continuada dos professores.

Assim, o PNE 2001-2010, ao estabelecer as diretrizes para a formação dos profissionais da educação e de sua valorização, observa que os cursos de formação devem obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, a Lei n. 10.172, PNE 2001-2010 (p. 66)<sup>3</sup>. A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do artigo 62 da LDBEN, em que as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática possam garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário.

<sup>3</sup> Item 10.2 das Diretrizes da formação dos professores e valorização do magistério do Capítulo IV, Magistério da Educação Básica da Lei n. 10.172, PNE 2001-2010, p.66.

Pois, a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visa à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

No PNE 2001-2010, o item “valorização do profissional da educação”, procura certa normatização ao longo de seu texto, em que para o magistério da educação básica, a formação dos professores e a valorização do magistério, os objetivos e metas são propostos nos termos dos itens 5, 8 e 15 da Lei n. 10.172, PNE 2001-2010, (p. 67)<sup>4</sup>, conforme o seguinte: (5) identificação e mapeamento dos professores em exercício em todo o território nacional; (8) estabelecimento de diretrizes e de parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores; e (15) incentivo das universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos estados, cursos de formação de professores.

Destacamos que, normativamente, por meio das políticas propostas no Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, a formação de professor “se vê contemplada” por meio de algumas ações destacadas nas normas. Dessa forma, o processo de formação só se daria após um trabalho de identificação e de mapeamento das carências e das necessidades previstas no PNE, por parte do estado. As ações “deveriam buscar e cumprir a determinação normativa” contidas na LDBEN/1996 e no próprio PNE 2001-2010. Da mesma forma, enquanto se faz o mapeamento nacional dos perfis dos professores, foi previsto também no PNE 2001-2010 a elaboração de diretrizes para a formação de professor, assim como a oferta de cursos de formação de professores de forma interiorizada no País.

Com base nas normas do PNE 2001-2010, “a valorização só pode ser obtida” por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, (1) a formação profissional inicial; (2) as condições de trabalho, salário e carreira; e (3) a formação continuada. Pois, a simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição “extraída da prática” das vivências acadêmicas dos próprios professores, conforme os pressupostos de Bakhtin (1993).

Nessa perspectiva, o PNE 2001-2010, em cumprimento à Lei 9.424/1996 [Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério], previa a “elaboração ou reformulação dos planos de carreira do magistério”, que reforça o propósito através de metas específicas, na expectativa de que se constitua um importante passo e instrumento na valorização do magistério, conforme previsto nas diretrizes do PNE 2001-2010. Assim, a partir das diretrizes da formação dos professores e da valorização do

---

<sup>4</sup> Itens 5, 8 e 15 dos objetivos e metas da formação dos professores e valorização do magistério do Capítulo IV, Magistério da Educação Básica da Lei n. 10.172, PNE 2001-2010, p.67.

magistério do capítulo IV, magistério da educação básica no item 10.2 da Lei n. 10.172 – PNE 2001-2010 (p. 65), a valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

- (1) formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional;
- (2) domínio dos conhecimentos, objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- (3) sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- (4) jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- (5) salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; e
- (6) compromisso social e político do magistério.

Com destaque para o item (1) que prevê “formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional”, é preciso compreender que as normas de formação de professor previstas podem até “assegurar” essas condições. No entanto, percebemos um distanciamento entre o momento de concepção da norma e a sua efetiva regulamentação como observado por Bakhtin (1993), “uma lei é produtivamente ativa apenas no momento de trazer uma verdade válida em si em comunhão com o ser histórico real”, isto é, o registro estabilizado sob uma estética, concluída temporariamente sob um determinado gênero.

Nos demais itens propostos como requisitos do PNE 2001-2010 como diretrizes da formação dos professores e da valorização do magistério, por exemplo, (4), (5) e (6) recuperamos os pressupostos de Foucault (2008), em que os discursos se constituem a partir de uma rede estruturada aleatoriamente por meio das diferentes categorias de sujeitos que a compõe. Essas categorias de sujeitos são percebidas mediante o confronto discursivo da intervenção do discurso do outro, sejam para reforçar ou para negar sua aplicação no discurso, no caso, convalidar ou não as normas sobre o processo de formação de professor.

Assim, as diretrizes do PNE 2001-2010 estabelecem um caminho normativo para

as ações de formação de professor, no entanto, junto com as diretrizes, na própria lei, § 1º do artigo 3º da Lei 10.172/2001, diz que “o Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanha a execução do Plano Nacional de Educação”. Além dos procedimentos de acompanhamento das diretrizes, o PNE 2001-2010 também “se constitui”, enquanto norma, com algumas metas importantes para uma formação estabelecida no item 10.3-d da Lei n. 10.172/2001 – PNE 2001-2010 (p. 67), entre outras obrigações:

- (1) garantir a implantação dos planos de carreira para o magistério;
- (2) implementar jornada de trabalho de tempo integral em um único estabelecimento escolar;
- (3) destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas;
- [...]
- (5) identificar e mapear os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem a habilitação possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- [...]
- (22) garantir que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas;
- (23) ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo;
- (24) desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino;
- [...]
- (28) observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à formação de professor e valorização do magistério.

Conforme exemplificado, esses discursos normativos sobre o PNE 2001-2010

demonstram uma relação de enfrentamentos discursivos entre os diversos sujeitos que se relacionam direta ou indiretamente com as políticas públicas nacionais. As diferenças discursivas manifestam-se por meio das participações, dos objetivos de cada sujeito, e de pressupostos adotados por um ou outro grupo social. Este processo de enfrentamentos e de planejamento educacional, como o PNE 2001-2010, tem a função de determinar ações e mecanismos para determinadas políticas, no caso, para a formação de professor.

Assim, o PNE 2001-2010 faz alguns apontamentos para a “valorização dos profissionais da educação” como diretrizes de execução das políticas adotadas, como por exemplo, “ofertas de cursos para formação” e outros. Sobre o processo de formação de professor, destacamos os seguintes “requisitos nas ações” das diretrizes do PNE 2001-2010, item 10.2 da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001:

- (1) atribuição de salário competitivo no mercado de trabalho que requerem nível equivalente de formação;
- (2) elaboração de diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos;
- (3) estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos de formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- (4) formação com reflexão sobre a prática educacional e busca de aperfeiçoamento técnico, ético e político;
- (5) formação de professor dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- (6) formação profissional que assegure o desenvolvimento do educador enquanto cidadão e profissional;
- (7) garantia da formação continuada dos profissionais da educação pública;
- (8) identificação e mapeamento dos professores em exercício em todo o território nacional;
- (9) incentivo das universidades e instituições formadoras a oferecer no interior dos estados, cursos de formação de professores;
- (10) organização de sistemas de ensino e de programas de formação de professores como exigido no artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e
- (11) promoção de jornada de trabalho concentrada num único estabelecimento de ensino com tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula.

A partir das normas propostas no PNE 2001-2010, recuperamos alguns conceitos de Bakhtin (1993), em que ele diz que as nossas criações, nossa cultura, nossas normas, nossas leis e nossa estética existem a partir do valor da construção dos processos. Ele analisa que não há dois momentos para uma mesma norma ou dois processos para uma mesma participação ou dois momentos para um único ato. Então, a partir desta posição discursiva, o sujeito tem que decidir como será a sua participação no “ato único”, “irrepetível” e “singular” da relação com o outro e com as normas. Principalmente em relação aos “possíveis requisitos propostos nas ações” de um plano ou de uma diretriz normativa, por exemplo.

Nesse sentido, o processo de formação do sujeito, a partir das referências do PNE 2001-2010 se faz, não só nas intervenções das relações, das aprovações e das escolhas, mas sobre “o quê”, “o quanto” e “o como” transmitir e referenciar uma norma à outra. Para Bakhtin (1993), não é a norma pura e simplesmente que está em questão, não são apenas as leis que conduzem a determinadas ações, mas são “necessariamente” as escolhas dos sujeitos diante das normas, das leis e dos conteúdos. Neste sentido, os atos políticos ou os rituais normativos são formas de ações “especializadas” que são utilizadas para marcar as posições, os lugares e as escolhas dos sujeitos.

Nesse sentido, o processo de formação de professor não se esgota na possibilidade de identificação de suas normas constitutivas, bem como, no apagamento de outros possíveis discursos normativos. Observamos que por meio do Plano Nacional de Educação é possível tratarmos de um dispositivo discursivo que se ajusta como um processo que permite organizar alguns procedimentos e ações acerca de uma proposta temática sobre as políticas educacionais no Brasil – a formação de professor.

## Considerações Finais

Utilizando a linguagem como prática social, a percepção da totalidade dos discursos nos direciona para uma produção das ordens que dialogam com as concepções estabelecidas na política educacional nacional. Mesmo contendo relações contraditórias e instáveis nos enunciados da formação de professor, as verdades das normas são produzidas e consumidas independentes de seus autores. Pois as estratégias da organização dos conceitos formam os temas e as teorias validam uma norma em sua própria estrutura. Assim, a produção das normas trabalha com os componentes e com os valores dos sujeitos por meio de um conjunto de procedimentos, como exemplo, a “formação de perfil” com suas peculiaridades necessárias para cada processo.

Assim, não é só a partir da escolha de uma ou de outra norma sob determinado

gênero ou enunciado, mas nas relações discursivas que uma escolha normativa representa na vida dos sujeitos atingidos por ela. Além de ser um registro em determinado gênero, as normas constituem-se de uma história e de um processo de sucessão das percepções dos sujeitos que as constituem nas políticas educacionais da formação do professor.

Dessa forma, são os acontecimentos que determinam a escolha dos gêneros mais adequados para o registro da situação comunicativa do enunciado. Pois a posição de sujeito nas questões normativas é relativa às experiências que se apoia nos exercícios das condições de existências do sujeito em formação. Posição que compreende hierarquia e relações previamente estabelecidas por diferentes sujeitos. Porém, as regularidades do processo de formação necessitam de reformulação para que se possa comportar um tipo de história e um modo de sucessão.

Nesse viés, os discursos afirmativos das políticas para a formação do professor estão justamente nas concepções, nos modelos e nos apontamentos das normas. Uns que vão na mesma direção das normas instituídas, mesmo admitindo-se que as influências e ideologias sejam adquiridas ou “importadas” de outros países e de outras culturas. Outras, porém, são diretrizes que se constituem nos embates e nas intervenções dos pesquisadores da área de educação. Embates que se mantêm prontos para as ações de diálogos e de proposições políticas, no entanto, na maioria das vezes, são abafadas pelas “ordens” normatizadas nos discursos das leis.

Nesse sentido, no mapeamento da legislação da educação brasileira de formação de professor na década da educação de 1997 a 2007, entendemos que “não há uma política específica e acabada para a formação do sujeito-profissional-professor”, porém existem ações e dispositivos normativos que direcionam a formação. Mas, esses dispositivos normativos direcionam a formação de professor para “dois conjuntos de perfis de sujeito”. De um lado se verifica alguns enunciados normativos da política de formação de professor, normatizando a “redução do espaço de formação”, “redução de despesas com o processo de formação”, “superposição da qualificação científica, pedagógica e política” e a presença da “figura do técnico-especialista como identidade profissional implícita nas prescrições legais”. E de outro lado, através dos pontos de vistas teorizados e vivenciados pelos discursos acadêmicos dos pesquisadores do campo da educação, constatando uma “conjugação de esforços”, que contemple a “produção da profissão docente nas situações problemáticas que requerem decisões” numa “formação com um perfil de teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação” nos discursos sobre a formação e sobre a “prática social como uma ressignificação dos saberes na formação de professores”.

Nesse sentido e diante das “normas”, percebemos que “não há uma política educacional na legislação brasileira na década da educação de 1997 a 2007 com um

formato específico e acabado para a formação de um sujeito-profissional-professor”, porém existem ações e dispositivos normativos que direcionam “uma formação”.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução da Câmara de Educação Básica CNE/CEB 01/2003, de 20 de agosto de 2003*. Brasília, DF: DOU, 2003.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília, DF: DOU, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer da Câmara de Educação Superior CES n. 151/1998*. Brasília, DF: DOU, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: DOU, 1997.
- BRASIL. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: DOU, 1996a.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: DOU, 1996b.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de S. R. Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.



FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Trad. Graciano Barbachan. São Paulo: Coletivo Sabotagem, 2004.

MAGALHÃES, Izabel. Teoria Crítica do Discurso e Texto. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. especial, p. 113-131, 2004. Disponível em:  
<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/05.htm> >. Acesso em: 20 set. 2012.

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

*Recebido em 14 de junho de 2013.*

*Aceito em 25 de junho de 2013.*

**SILVAIR FÉLIX DOS SANTOS**

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e professor do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG - Anápolis). E-mail: silvair@ueg.br.

**ALEXANDRE FERREIRA DA COSTA**

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