

REGULAMENTAÇÕES E NECESSIDADES FORMATIVAS PARA OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UM OLHAR FOUCAULTIANO

Netúlio Alarcon Fioratti ¹, Wellington Soares de Lima ² e Lourdes Aparecida Della Justina ³

Resumo: As recentes alterações na legislação nacional acerca da formação de professores (Resolução 02/2019 - BNC-Formação) suscitam diversos questionamentos sobre qual docente queremos formar, assim como a formação de professores de Ciências envolve desafios específicos à disciplina. Ao considerar o âmbito do pensamento de Michel Foucault, podemos identificar importante catalisador e indutor às discussões teóricas sobre o tema da formação docente. Assim, neste trabalho realizamos uma análise de legislação recente e uma obra teórica de necessidades formativas ao professor de Ciências suscitando pensamentos foucaultianos com o objetivo de instigar reflexões sobre sua formação e prática docente diante do que se espera em nossa profissão. Concluimos haver poucos pontos de convergência entre os contextos analisados (documentos e necessidades formativas) e também, que os questionamentos foucaultianos podem constituir importantes meios pelos quais surjam as necessárias reflexões e possíveis resistências às regras estatais.

Palavras-chave: BNC-Formação; Formação docente; Ensino de Ciências; Foucault.

REGULATIONS AND TRAINING NEEDS FOR SCIENCE TEACHERS: A FOUCAULTIAN VIEW

Abstract: Recent changes in national legislation on teacher training (Resolution 02/2019 - BNC-Training) raise several questions about which teacher we want to train, as well as the training of Science teachers involves specific challenges to the discipline. When considering the scope of Michel Foucault's thought, we can identify an important catalyst and inducer to theoretical discussions on the topic of teacher training. Thus, in this work, we carried out an analysis of recent legislation and a theoretical work on the training needs of the Science teacher, raising Foucauldian thoughts in order to instigate reflections on their training and teaching practice in the face of what is expected in our profession. We conclude that there are few points of convergence between the analyzed contexts (documents and training needs) and also that Foucauldian questions

¹Doutorando em Educação em Ciências pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: n.fioratti@gmail.com.

²Doutorando em Educação em Ciências pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Email: professorwsl@gmail.com.

³Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: lourdesjustina@gmail.com.

can be important means by which the necessary reflections and possible resistance to state rules arise.

Keywords: BNC-Training; Teacher training; Science teaching; Foucault.

1. Introdução

Ser professor em Educação em Ciências pode demandar alguns disciplinamentos gerais e outros mais específicos para a área. O fato é que ser professor já vem carregado de normatividades subjetivas, e outras nem tão subjetivas assim, que determinam o trabalho docente, em especial sobre o rótulo de “bom e o mau profissional”, e estas regras estão imersas em discussões legais, normativas, teóricas, profissionais, enfim, são amplos os ambientes onde se direcionam os requisitos e competências para se ser um professor.

Por disciplinamento, entendemos como sendo o termo utilizado por Michel Foucault para remeter a práticas e ações que são tomadas mediante imposições sociais, sejam elas implícitas ou explícitas. Trata-se de um disciplinamento de corpos sobre o como se portar em situações diversas, mas também, como no caso deste trabalho, um disciplinamento documental, curricular. Assim, como problema de pesquisa, temos profissionais que se deparam com diferentes olhares sobre o ser professor, o qual é mobilizado por fontes teóricas, fatores sociais, imponências políticas e legais etc.

O objetivo deste ensaio, é instigar nos profissionais de Educação em Ciências, reflexões sobre suas formações e práticas na busca de compreender o papel docente frente ao processo educacional, por meio de uma análise crítica de documentos normativos de regulação e constituição da profissão, entre o que se espera e o real, subsidiada teoricamente pelo pensamento foucaultiano. Esperamos que o resultado das análises mencionadas reúna informações para contribuir com reflexões acerca da formação docente que legitimem a resistência a normas estatais constituídas por meio de medidas pouco democráticas como é o caso da BNC-Formação, uma vez que sua publicação não foi bem recebida no meio científico e institucional.

Mudanças na legislação que tratam do contexto da formação docente (Resolução 02/2019 - BNC-Formação) ampliam ainda mais o debate, especialmente por distanciar-se de proposições anteriores, aparentemente, para se alinhar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por este motivo, terem sido mal recebidas por entidades representativas dos educadores, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (BAZZO; SCHEIBE, 2021) que ressalta as ênfases deste novo documento que prioriza uma formação exclusivamente técnica.

Formação técnica que prioriza o conteúdo e saberes científicos sem considerar contextos e questões sociais. Formação técnica que prioriza formar um professor para realizar formas de adestramento científico, o qual reconhecemos como um ensino apenas tradicional e positivista. Talvez o problema não se concentre nesta formação ser técnica, mas sim, naquilo que ela pode estar deixando de discutir.

Por entendermos o modo de questionar típico das problemáticas abordadas por Michel Foucault como importante para a análise da situação apresentada, a ótica sob a qual o trabalho foi desenvolvido é decorrente de nossos estudos sobre o pensamento foucaultiano, condição explicada na próxima seção deste texto. Foucault não fala diretamente à formação de professores e tampouco ao Ensino de Ciência, assim, utilizamos autores que permitiram essa intermediação. O olhar foucaultiano é uma ótica para discussão e análise e não necessariamente o referencial teórico do texto. Este olhar é voltado para relações de poder e saber que permeiam as interações sociais.

Em seguida, voltamos nossas análises para elementos sobre as necessidades formativas aos professores de Ciências trazidas por referências da área, nos fornecendo indícios teóricos sobre o como se constitui o sujeito docente específico desta área. Vale lembrar que nos mantivemos no âmbito da formação docente como um todo, pensando nas “características” que este professor deveria ter, e não necessariamente a elementos da prática docente. Ainda realizamos breves inserções dos documentos normativos legais que analisaremos logo a seguir, para que já se inicie uma introdução de reflexão.

Posteriormente, desenvolvemos uma análise da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), assim como Parecer e Resolução do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Parecer 22/2019 e Resolução 02/2019 - BNC-Formação), por entendermos que se trata da legislação mais recente acerca da formação docente no âmbito Federal para a formação de professores. Neste tópico, também procuramos tecer algumas relações com as necessidades formativas.

2. Aspectos teóricos-metodológicos – Por que Foucault?

Santos (2012, p. 218) comenta que as fundamentações teóricas das discussões e investigações acerca da formação de professores no Brasil são quase constantemente de “inspiração ‘neo-marxista’ recorrendo, quase sempre às categorias resultantes dos modos como o filósofo Karl Marx tem sido lido no país” e mesmo que haja mudanças, percebe-se que os centros de formação de professores mais influentes estão certos de que a referida inspiração seja a mais produtiva para isso (SANTOS, 2012). Entendemos que esse autor traz uma característica da pesquisa na formação de professores que não pode ser desprezada, tendo em vista a importância da possibilidade de multiplicidade de olhares para o fenômeno estudado.

Considerando estes aspectos que constituem as práticas formativas, Peters e Besley (2008) traz argumentos significativos para considerar as teorizações foucaultianas como embasamento teórico para a problematização da formação de professores uma vez que elas

[...] oferecem ferramentas de análise que inspiram abordagens históricas, sociológicas e filosóficas que cobrem uma vasta gama de tópicos: genealogias dos alunos, estudantes, professores e conselheiros/orientadores; as construções sociais das crianças, a adolescência e a juventude, epistemologias sociais da escola em formas institucionais mutantes, bem como estudos sobre o

surgimento das disciplinas e de sua relação com os regimes de disciplinas e punição; estudos filosóficos sobre conceitos educacionais que cresceram com o humanismo europeu, em especial nas formações do Iluminismo e especificamente kantianas – homem, liberdade, autonomia, punição, governo e autoridade (PETERS; BESLEY, 2008, p. 21).

Fischer (2003), ao concluir uma análise que faz extenso uso do pensamento de Michel Foucault, apresenta elementos para considerar a utilização da teorização foucaultiana como embasamento teórico metodológico para pesquisas em educação:

[...] talvez Michel Foucault seja um autor que possa revolucionar a pesquisa em educação na medida em que fizermos dos conceitos desenvolvidos em sua obra ferramentas efetivamente produtivas na construção de nossos objetos de investigação, em direção a pesquisas que privilegiem o estudo cada vez mais cuidadoso de práticas educacionais, de práticas didático-pedagógicas, de **políticas públicas**, de propostas curriculares. Refiro-me aqui a práticas discursivas e não discursivas, que deem conta das discontinuidades históricas no campo da educação, do pensamento pedagógico; [...] (FISCHER, 2003, p. 385, grifo nosso).

Embora as discussões realizadas por Michel Foucault possam ser compreendidas como embasamento teórico-metodológico para a discussão de muitos dos tópicos inseridos nas áreas de Educação e de Ensino, concordamos com Valeirão (2009, p. 13) no que diz respeito ao fato de que o Foucault “não oferece uma diretriz para a pesquisa educação e tampouco oferece sugestão na formulação”, o que Foucault traça são possibilidades de análises, olhares e, principalmente, questionamentos aos sujeitos e fatos, assim como quando o autor comenta que

[...] a noção de problematização em Foucault envolve o desligamento de uma visão *a priori*, busca um pensamento livre das práticas e crenças estabelecidas, uma vez que o autor não quer um modelo seguro de pesquisa baseado no conhecimento estabelecido do problema a ser pesquisado (VALEIRÃO, 2009, p. 14).

É neste contexto que se desenvolvem as análises deste trabalho com a discussão acerca dos elementos investigados não utilizando uma diretriz rígida específica, porém, concordamos que seja necessário o esclarecimento acerca do percurso dessa pesquisa teórica na qual foram analisados textos referentes à formação de professores tendo o pensamento de Michel Foucault como lente, especialmente utilizando conceitos apresentados em “A ordem do discurso” (FOUCAULT, 1995) e “O sujeito e o poder” (FOUCAULT, 1996).

Popularmente conhecido como filósofo do poder, Michel Foucault tratou de como as relações entre o poder e o saber sustentam-se por um enraizamento

através da sociedade, por meio de uma microfísica, algo que posteriormente foi comentado pelo próprio pensador quando manifestou compreender-se como tendo tratado de processos de constituição do sujeito e não exatamente sobre o poder (FOUCAULT, 1995).

Tendo em mente o citado no parágrafo anterior, ao analisar regulamentos do âmbito das políticas do governo federal, poder centralizado, corre-se o risco de ser entendido como diferente do âmbito tratado por Foucault, diferente de um poder estabelecido por meio de uma microfísica. Ora, se os discursos são produzidos ou alterados especialmente por sujeitos que detêm algum poder claramente reconhecido por aqueles que são assujeitados, então, é inevitável a realização de diálogos acerca de elementos produzidos pelo poder estatal.

Consideramos relevante a discussão acerca de enunciados proferidos por quem detém significativo poder centralizado. É inegável que os referidos discursos farão parte da constituição dos sujeitos docentes pois são enunciados que irão constituir diversos outros sujeitos antes dos próprios docentes. Esses enunciados se constituirão em dispositivos de constituição de sujeitos, como os acontecimentos de formação docente, observados neste trabalho. Outrossim, pensar sobre qual o poder que determinados sujeitos têm de instaurar regimes de verdade é refletir sobre a legitimação dessa verdade. A pergunta “quem fala?” suscita muitos desdobramentos:

Qual o status do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele? Também cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva “posição de sujeito” – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes (FISCHER, 2001, p. 208).

Desta forma, o que deve ser naturalizado são a reflexão e o questionamento acerca de quem fala e daquilo que é dito. Naturalizar uma regra, uma norma imposta por poderes centralizados, entendê-la como sendo algo sempre aí, é esquecer que para Foucault o poder se estabelece por meio de relações, não há poder individual, sem que haja quem seja sujeito deste poder, logo é possível entender que das relações de poder emergem naturalmente as resistências (SANTOS, 2012, p. 226).

Também é importante considerar que os enunciados, especialmente aqueles produzidos em âmbito estatal, emaranhados em questões político-partidárias, fatalmente são sujeitos de diversos outros discursos que se relacionam em uma rede multidimensional de poder-saber, complexificada na sua constituição material dentro do espaço e do tempo. O enunciado de uma norma não emerge a partir de discursos simples de serem compreendidos e, muitas vezes, sequer possíveis de serem determinados, mas também não estiveram sempre aí, não são naturais e suficientes *per se*.

Ainda no contexto de problematizar as normas estatais, convém refletir sobre o fato de que os sujeitos não repetem apenas os discursos que recebem, esses discursos são interpretados, e a eles são atribuídos novos significados (BRAGA; BARROS, 2011) e assim já se constitui uma forma inicial de resistência ao poder, natural ao processo. Neste contexto, consideramos importante salientar que o natural é que haja a possibilidade de emergir a resistência a partir do poder que um enunciado de norma estatal institui.

[...] onde há poder há resistência [...] resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício (FOUCAULT, 2017, p. 104).

Para que consideremos a reflexão acerca da formação docente dentro daquilo que é amplamente discutido e praticado na sociedade contemporânea, realizamos, na seção a seguir, um breve relato acerca das necessidades formativas para professores de Ciências, de acordo com referências teóricas, e algumas introduções iniciais às reflexões sobre os aspectos legislativos. Em seguida, na seção subsequente, é apresentada a análise de documentos normativos no âmbito federal acerca da formação docente para, enfim, observarmos pontos na qual uma análise de convergência/divergência pode ser realizada.

3. Necessidades formativas aos professores de Ciências

Trazemos aqui algumas das necessidades que se esperam de um professor, em especial do professor de Ciências. Sabemos que várias destas necessidades refletem diretamente em um possível estereótipo sobre o ser um "bom" professor, de forma que ao atender determinadas características o sujeito pode ou não receber tal "rótulo". Reforçamos que nosso objetivo neste trabalho não é delimitar ou classificar quem são estes professores bons ou ruins, mas sim refletir e problematizar o que nos é trazido para que determinemos ainda, mesmo que de forma subjetiva.

Pensando nisso, fazemos uso do livro "Formação de professores de Ciências: tendências e inovações" de Ana Maria Pessoa de Carvalho e Daniel Gil-Pérez (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011), que nos traz características aos professores de Ciências que podem contribuir para discussão da postura deste profissional no âmbito da pesquisa. Percebemos que tal texto nos serve como aporte teórico principal para a discussão pretendida neste ensaio, uma vez que não temos o enfoque em investigar as carências das formações, nem a prática docente, mas sim, na caracterização do que é ser um professor de Ciências. Por este motivo, não temos uma preocupação temporal de referencial, sejam eles mais novos ou antigos, procuramos traçar o que se espera, e quais características são projetadas sobre este profissional. Sabemos que a Ciência é viva e de constante transformação, todavia, reconhecemos a inserção desta política em um sistema que inviabiliza mudanças rápidas e promove alterações amenas ao longo de décadas.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) apontam nove necessidades formativas a um professor de Ciências: (1) a ruptura com visões simplistas; (2) conhecer a matéria a ser ensinada; (3) questionar as ideias docentes de “senso comum”; (4) adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das Ciências; (5) saber analisar criticamente o “ensino tradicional”; (6) saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; (7) saber dirigir o trabalho dos alunos; (8) saber avaliar; (9) adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática. Exploraremos elas rapidamente para que possamos, pois, utilizá-las como referência diante dos documentos a serem observados.

“Romper com visões simplistas” do Ensino de Ciências vem da compreensão de reconhecer as diversas formas de ensinar. Além disso, explora as questões sobre o “saber” e o “saber fazer” tão interdependentes nesse processo, e a relevância da coletividade no trabalho docente, por meio, por exemplo, de discussões em grupo. As demais necessidades aparecem como blocos que conseqüentemente alcançarão esta primeira (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Aproveitando as discussões sobre coletividade no trabalho docente, um tema muito presente em currículos educacionais e que conseqüentemente permeia discussões em cursos de formação inicial e continuada é o da interdisciplinaridade, ou qualquer tipo de inter-relação com diferentes docentes de um ambiente escolar. Para Galiuzzi (2003, p. 165) “[...] o professor precisa estar aberto para o intercâmbio com outros professores, para reconhecer frente à colegas a própria incompletude, o seu desconhecimento [...]”, afinal segundo Foucault (2020) os sujeitos são produtos de saberes, poderes e ética.

Diante disso, percebemos que apesar de serem trazidas de forma curricular conteúdos e temáticas que carecem de olhares interdisciplinares e com apoio de diferentes áreas, a atitude docente é posta como obstáculo a ser rompido para que a mesma ocorra, distribuindo-se, por exemplo, em duas situações: o professor, “detentor do saber” precisa se abster desta posição, para permitir a contribuição dos demais, e, por outro lado, se não se sabe trabalhar por completo tal tema, não se arrisca a trabalhá-lo, como acontece com algumas temáticas mais delicadas, a exemplo da Educação Sexual. Sobre tal tema, o Estado está em constante disputa pelo “sexo” com os indivíduos e suas organizações familiares, afinal, deter normas e padrões mobiliza poder (FOUCAULT, 2017). Cabe ao docente perceber tais questões de conflitos nos ambientes escolares.

Convém refletir se as condições oferecidas pela gestão das redes de ensino favorecem que o trabalho ocorra, afinal, um planejamento coletivo demanda horas de trabalho conjunto e ainda uma organização específica do trabalho docente e da distribuição das disciplinas que permitam o formato de trabalho interdisciplinar, tendo em vista que tanto o horário de trabalho docente quanto as aulas dos estudantes são organizados por meio de uma matriz que estipula uma carga horária exata. Possuindo atividades integradas, seriam necessárias reestruturações organizacionais dependentes da administração e gestão escolar, e também, da colaboração do corpo docente, ou seja, a forma como se pensa e se estrutura a escola hoje, dificulta (se não impossibilita) uma abordagem interdisciplinar.

O “saber”, é bastante constituído pela necessidade de “conhecer a matéria a ser ensinada”. Matéria essa que se configura como conteúdo e saberes científicos, que são essenciais na prática docente com vista ao desenvolvimento de atividades inovadoras e que reconheçam contextos educacionais (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Tais saberes podem ser obtidos junto às formações dos cursos de licenciatura específicos às áreas e disciplinas de Ciências e Biologia, conforme preconiza a LDB.

Temos aqui uma problemática, tendo em vista que por vezes se permite apenas um notório saber para ensinar, ou ainda, formações não específicas às áreas de atuação. Apesar disto, temos profissionais que talvez reconhecem suas limitações formativas, todavia, sabemos também que o sistema escolar exige o trabalho destes docentes dessa forma. Se trata de um poder que permeia a formação docente e aparece como dado, como pronto, em que os sujeitos docentes são inibidos a refletir sobre alternativas, uma vez que o sistema educacional oferece cursos de formação continuada durante períodos limitados, com temáticas definidas, podendo ser gerais para o contexto educacional, ou para conteúdo específico de diferentes disciplinas, que conseqüentemente não serão suficientes para o trabalho de conteúdos curriculares. Assim, cria-se a ideia de que existe a oferta, e que os profissionais possuem formação adequada.

Uma formação mais específica às disciplinas, talvez seja vista como autoridade científica enquanto docente de uma determinada área, ou talvez de uma troca de poder em alguns casos para aquele com mais conhecimento, o “saber sobre o conteúdo” é que denota o respeito ao profissional. Todavia, ao menos num primeiro momento, demonstra que tal formação favorece o desenvolvimento de algumas competências tidas como necessárias ao professor de Ciências, uma vez que se trata principalmente, conforme Carvalho e Gil-Pérez (2011), do conhecer a Ciência e o processo científico, bem como sua história e as problemáticas que a permeiam.

Sobre o “questionar as ideias docentes de ‘senso comum’” muito se relaciona e aproxima aos estereótipos de professor e às compreensões sobre a prática docente construída ao longo de sua vida escolar sendo, portanto, necessário que o professor reflita constantemente sobre suas práticas, as ampliando e modificando quando necessário (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Cabe salientar que não se trata de um olhar de culpabilização do sujeito como Foucault (2017) nos lembra, que muitas vezes no âmbito educacional são induzidas pelo Estado, de forma a examinar o professor enquanto mobilizador de ações erradas.

De acordo com Langui e Nardi (2012) possivelmente em sala de aula, pode acontecer de o professor realizar ações mediante intuições motivadas por suas trajetórias formativas tanto profissionais quanto pessoais e de experiências, o que é totalmente conseqüente de seu trabalho, todavia é essencial que suas atitudes sejam fundamentadas em teorias pedagógicas não transformadas em teorias particulares. O que questionamos é se esta prática docente é criada de forma pessoal ou simplesmente reprodutiva e repetitiva mediante o disciplinamento implícito existente.

“Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das Ciências” constitui uma necessidade docente que por vezes é minimizada em cursos de

formação inicial, uma vez que se configura mais com os aspectos pedagógicos do processo de ensino, sobre o como o estudante nos chega e como sairá, algo que diz respeito, de fato, ao processo de aprendizagem (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). De maneira similar que questionamos as formações generalistas para o trabalho com a disciplina específica de Ciências, nos inquieta que tais necessidades pedagógicas constem de forma reduzida na LDB e PNE, que se refletem nos cursos de graduação como disciplinas mínimas “obrigatórias” para um ser professores. Quais disciplinas possuem maior valor? A ditos de áreas duras ou pedagógicas? Não queremos refletir sobre a matriz curricular dos cursos de formação inicial, mas sim, na valorização que os discentes projetam sobre estas tais disciplinas.

Assim, cabe a reflexão também sobre como o objeto de estudo é percebido, pois ele sempre existe mesmo antes de suas descrições, portanto, o olhar para o objeto e percebê-lo implica em reconhecê-lo de uma forma que por vezes pode não ser o que de fato o objeto é, mas sim o que ele pode representar a tais sujeitos (FOUCAULT, 2020). Por vezes, o que é estudado pode não estar sendo percebido de forma igualitária pelo estudante e pelo adulto e tampouco discutimos se tais compreensões correspondem, de fato, ao que o objeto de estudo é.

Conhecer os aspectos pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem pode alinhar à necessidade de “saber analisar criticamente o ensino tradicional”, uma vez que perceber tal processo baseado nas relações entre professor e aluno, alinhados à contextos educacionais, gerará no professor anseios para transformação de sua prática, pois passa-se a reconhecer de forma cada vez mais ampla os limites e limitações que estão e são imersos nas realidades estudantis e das práticas docentes (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Ensinar Ciências (bem como outras disciplinas) carece de formações específicas para o processo de ensino e aprendizagem, mesmo que estas formações em cursos de licenciatura possam aparecer como reduzidas, compartimentadas e desvalorizadas. Apesar disto, Galiazzi (2003) destaca que a formação inicial vem transformando os olhares dos professores, quando afirma que os docentes atuantes

[...] tem preocupações que se distanciam da transmissão do conteúdo. De seus discursos surge a importância sobre a construção do conhecimento pelo aluno, a autonomia em aprender, a necessidade do trabalho coletivo, o papel fundamental da reflexão sobre a prática na formação permanente do professor e na qualidade de seu trabalho da reflexão, a integração do conhecimento trabalhado na escola com o conhecimento do aluno (GALIAZZI, 2003, p. 154).

Este distanciamento do tradicionalismo recai sobre a necessidade formativa “saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva”. Carvalho e Gil-Pérez (2011) retomam as discussões sobre a variedade de metodologias e inexistência de modelos únicos que garantam aprendizagens além de citarem as importâncias das mudanças conceituais movidas pela

consideração daquilo que os estudantes já possuem e a confrontação com os novos saberes.

Observando numa perspectiva de poder, movimentam-se e articulam-se formas de que alunos e estudantes transformem seus pensamentos sobre algo, de que eles minimamente desestabilizem e tentem reconstruir suas compreensões. Acreditamos que se trata de fornecer uma amplitude de perspectivas e olhares para um determinado objeto de estudo que os alunos possam compreender as relações da ciência e dos saberes comuns. Talvez se trate de usar sua autoridade docente para garantir a multiplicidade de ideias e ainda tal postura pode estar presente em outras necessidades formativas que apontamos ou ainda apresentaremos.

“Saber dirigir o trabalho dos alunos” se relaciona a um processo educativo que possui base na pesquisa científica, pelo fato de se buscar uma postura docente que estimule grupos, a autonomia estudantil e a discussão de ideias, se conformando assim, diferentes momentos nos quais o professor oferecerá aos estudantes, condições adequadas e suficientes para eles atingirem os saberes científicos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Os alunos ficam sujeitos às ações docentes no processo de ensino e aprendizagem. Embora eles possam criar, assimilar e constatar que chegaram aos objetivos propostos, tudo foi efetivado pelas tarefas e atividades delimitadas de forma induzida ou não pelo professor. Como Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 55) expressam, “Não se trata, como podemos ver, de um ‘deixar fazer’, nem tampouco de uma imposição autoritária, incompatível com um real envolvimento dos alunos”.

Algumas (se não todas) destas necessidades podem ser provenientes de disciplinas da formação inicial que instigam a prática docente, assim os professores em formação podem melhorar suas competências para a aprendizagem, desenvolver um olhar crítico a respeito daquilo que percebem e podem visualizar esta prática como um princípio de aprendizagem contínua e não de simples aplicação teórica (LANGUI; NARDI, 2012).

A posição de um professor reflexivo na sua prática é também expressada na necessidade de “saber avaliar”. Carvalho e Gil-Pérez (2001) reforçam que a reflexão das formas e maneiras de como se avalia são essenciais para superar o “senso comum” desta atividade docente, se tratando de um processo constante e contínuo. Além disso, a autora e autor expressam que devemos tentar ao máximo nos despir de preconceitos e estereótipos sobre perfis estudantis e suas áreas, para que possamos avaliar baseados apenas nos critérios avaliativos pressupostos.

Adentramos a aspectos do erro por exemplo. O erro também pode ser visto como algo que faz sentido se apresentar onde origina, ou seja, se ele aparece, é porque em algum momento, tal compreensão tenha feito mesmo que de forma mínima, um sentido ao sujeito. Assim, para Foucault (2020), compreender o se diverge nos enunciados observados sobre determinado objeto, favorece sua compreensão (tanto do erro quanto do objeto). Pode ser pelo erro, que se alcance o esperado.

Ainda em tempo,

[...] o professor deve considerar-se corresponsável pelos resultados que estes [estudantes] obtiverem: não pode situar-se

frente a eles, mas com eles; sua pergunta não pode ser “quem merece uma valorização positiva ou não”, mas “que ajuda precisa cada um para continuar avançando e alcançando os resultados desejados” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 59).

Galiuzzi (2003), na prática, já reconhece em alguns discursos e atitudes docentes um “saber avaliar” voltado para um aspecto mais processual, contínuo e formativo. Todavia, novamente refletimos sobre o sistema que impõe formas de trabalho sobre o avaliar docente majoritariamente classificatório. Os professores devem sempre tornar suas avaliações em notas ou conceitos que são baseados em erros e acertos (e por vezes comportamentos) que ocorreram em um determinado período. Alternativas poderiam ser pensadas via pareceres descritivos de cada estudante, todavia, a quantidade de crianças e adolescentes em uma sala de aula, dificultaria que tais relatórios pudessem ser feitos, tendo em vista os tempos destinados às atividades docentes fora da sala de aula.

A última necessidade formativa a retratarmos é “adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática”. Tal necessidade possui relação com outras necessidades, mas esta aponta mais diretamente o professor com compreensão de construção da Ciência e do processo de pesquisa para que possa orientar os estudantes em vieses mais construtivistas que consideram o aluno também como sujeito fundamental em sua aprendizagem. Para almejar tais necessidades, uma reflexão sobre o ciclo de vida profissional dos professores é fundamental para a percepção de um sistema orquestrado para funcionar de forma ineficiente e que ainda remete a culpabilizações aos docentes:

[...] entrada na carreira, quando está descobrindo e explorando para a sobrevivência; estabilização com independência e emancipação, pertencendo a um corpo profissional; diversificação de métodos e materiais de ensino; questionamentos sobre seu trabalho, desencantando-se devido à monotonia das aulas; serenidade e distanciamento afetivo, com perda de ambição, aceitando a realidade; lamentações e queixas devido aos alunos e a política educacional; desinvestimento com relação à carreira, retirando-se para “cultivar o seu jardim” (LANGUI; NARDI, 2012, p. 22).

Algumas das problemáticas tecidas e refletidas sobre as nove necessidades formativas de Carvalho e Gil-Pérez (2001), podem se estender para outras áreas de conhecimento ou para o contexto educacional como um todo. Da mesma forma, são pouquíssimas as regulamentações direcionadas ao professor de Ciências, sendo em geral, as normativas prescritas de maneira ampla. A seguir apresentaremos reflexões sobre algumas leis, documentos e resoluções com vistas a relacionar os aspectos de pesquisa acadêmica aos normativos.

4. Uma análise de legislações sobre a formação docente

Inicialmente faremos uma breve análise sobre documentos federais e mais amplos do âmbito educacional, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação - LDB



9394 (BRASIL, 1996) e ao Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e, posteriormente, sobre o Parecer CNE/CP 22/2019, considerado para Resolução 02/2019 (BNC-Formação).

4.1 Os documentos legais no âmbito federal

Realizamos uma análise dos documentos mais gerais no âmbito nacional que tendem a estabelecer algumas prerrogativas sobre o trabalho docente, a LDB 9394 (BRASIL, 1996) e ao Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

O Art. 61 da LDB 9394 (BRASIL, 1996) trata da formação adequada para os profissionais da educação. Nesta, a partir de 2017 passa-se a reconhecer os mesmos também com aqueles que demonstram “notório saber” nas áreas de ensino. Esta lei aprovada em 2017 foi palco de muitas discussões e embates onde se questionavam a precarização da profissão e a qualidade de ensino e aprendizagem que se alcançaria. Conforme apresentamos anteriormente, tal aspecto cria divergências à Carvalho e Gil-Pérez (2001) que explicitam necessidades sobre um “saber o conteúdo” fundamentais na mediação de atividades.

O que parece soar contraditório na própria legislação, é que este Art. 61 artigo que considera um notório saber, apresenta um parágrafo único, que aponta os fundamentos da formação dos profissionais da educação:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
 - II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
 - III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.
- (BRASIL, 1996).

Mediante tais afirmativas, algumas reflexões emergem: uma formação básica sólida estaria ao alcance de um profissional de notório saber? Este profissional teria realizado os estágios supervisionados? Ou ainda, as experiências anteriores contemplam currículos ou indicações e recomendações de outras instituições? Gostaríamos apenas de demonstrar, que a lei pode incitar algumas interpretações e formas diferentes sobre o ser professor, sendo assim, um artifício de poder, de certa forma, relativo.

O Art. 62 aponta aspectos de responsabilidade do poder público em fornecer formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais, enfatizando a necessidade de políticas diferenciadas às formações pedagógicas, incluindo, por exemplo, acesso a cursos de ensino superior. É observado também uma responsabilização aos institutos de ensino superior sobre a oferta destas formações no Art. 63 e, às pós-graduações, aspectos de gestão e administração escolar conforme Art. 64. Um projeto de valorização docente é trazido no Art. 67 que visa, por exemplo, um aperfeiçoamento remunerado e progressão funcional. Esta valorização docente é a única diretriz voltada aos profissionais

da educação trazida no mais recente Plano Nacional de Educação (PNE), o qual traça metas e estratégias com o objetivo de melhorias à Educação brasileira (BRASIL, 2014).

Questões voltadas à formação continuada de professores são trazidas de forma indireta na Meta 3 a qual tem como foco a renovação do Ensino Médio. Já a Meta 13, traz aspectos de forma consequente por almejar melhor qualidade no ensino superior com aumento proporcional de docentes mestres e doutores. Esta Meta 13 pode fazer com que mais profissionais adquiram tais formações mesmo que não atuem no ensino superior. Além disso, vale atentarmos que a formação inicial teria um corpo docente mais qualificado (BRASIL, 2014). Professores que possuem mestrado e doutorado automaticamente podem possuir olhares diferenciados para a pesquisa e de acordo com Carvalho e Gil-Pérez (2011), a atividade docente que considera aspectos de pesquisa pode contribuir nas necessidades formativas, uma vez, que concentra o olhar educativo num processo de transformação contínua, coletividade e diversidade de pessoas, métodos e instrumentos.

Um número maior de mestres e doutores nos ambientes escolares pode favorecer muitos critérios educativos, mas também reconfigura e faz emergir novas relações de poder nos ambientes escolares e em suas relações frente ao sistema a ser seguido. Talvez possa ser este um dos motivos de a tal meta estar longe de ser cumprida.

De forma similar e alinhada à Meta 13, a Meta 14 também estimula a formação continuada de profissionais pois requer o aumento do número de vagas em programas de pós-graduação *stricto sensu*. A Meta 15 aponta a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação alinhada à LDB, tentando qualificar em nível de ensino superior (licenciatura) todos os profissionais atuantes da educação básica, de acordo com suas áreas de conhecimento (BRASIL, 2014).

Formação continuada em suas respectivas áreas de atuação são foco da Meta 16, que abre horizontes para que estas ocorram de forma contextualizada considerando necessidades e demandas. Nesta meta, também se determina que até 2024, 50% dos profissionais da Educação Básica possuam pós-graduação. Estratégias de valorização são traçadas na Meta 17 apontando equiparação salarial em relação às escolaridades e os demais profissionais com mesma formação. Esta última deveria ter sido cumprida até o ano de 2020. Além disso, um plano de carreira é estipulado na Meta 18, com direito ao cumprimento do piso mínimo salarial (BRASIL, 2014).

Diante destas considerações, tecemos a seguir reflexões sobre um documento de 2019 - o Parecer CNE/CP 22/2019, considerado para Resolução 02/2019 (BNC-Formação), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, fornecendo assim, normativas para a formação profissional do professor.

4.2 A Base Nacional Comum para Formação Inicial

As análises desta seção foram realizadas a partir do Parecer CNE/CP 22/2019 (BRASIL, 2019a) considerado para emissão da Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019b). A preferência foi por realizar análise do parecer, pois este sintetiza o discurso em torno do qual a resolução foi redigida e elaborada, além do mais, o parecer traz uma minuta da resolução que não sofreu alterações significativas no contexto desta análise.

O texto do parecer inicia exaltando a BNCC como tendo “inaugurado uma nova era da Educação Básica em nosso país” e comentando que para a efetivação da BNCC “os professores devem desenvolver um conjunto de competência profissionais que os qualifiquem [...]” (BRASIL, 2019a, p. 01) tendo como base a nova legislação.

Ainda em sua primeira seção, o Parecer da BNC-Formação traz o histórico da produção deste documento, onde não há pormenores acerca de processos de construção coletiva. Resta claro que houve um rito processual de estilo e há menção de realização de “[...] uma série de reuniões com diferentes setores da Educação brasileira, tendo como ápice desse processo a Audiência Pública, realizada em 8 de outubro de 2019 [...]”. É possível perceber uma pretensa legitimação do discurso pela materialização de um rito, entendendo o rito como aquilo que “fixa a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 1996, p. 39).

Ao longo das páginas 4, 5, 6 e 7 do Parecer da BNC-Formação são apresentados indicadores de desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações em larga escala como argumento para a necessidade de repensar a formação docente. Será que, realmente, a formação docente é um dos principais fatores para o resultado das avaliações em larga escala a ponto de esses resultados aparecerem nesta base nacional para formação docente?

Certamente, quanto mais preparado o professor melhor será a qualidade do processo educativo conduzido por ele, porém, vale ressaltar que a formação docente há de ser melhorada continuamente pela natureza da própria profissão, não por resultados insuficientes em avaliações externas à escola. Outrossim, resultados de avaliações em larga escala devem ser considerados para outras políticas do sistema educacional, especialmente àquelas que ditam as alocações de recursos. Além disso, parece terem esquecido das metas e estratégias que visam a melhoria da qualidade da formação dos docentes previsto no PNE (BRASIL, 2014).

Como visto, Carvalho e Gil-Pérez (2011) discutem sobre o processo avaliativo e reconhecem que o desenvolvimento dos estudantes deve ser considerado para repensar práticas docentes, todavia, em nenhum momento expõem este quesito como única de forma a culpabilizar o docente responsável pela disciplina, mas sim, como já dissemos, como uma forma de melhoria educacional pela própria natureza da profissão, até porque independente de um nível maior de aprendizagem estudantil a formação docente deve ser constante.

Percebemos que os discursos que circundam tal documento começam a estabelecer relações que caso o desenvolvimento dos estudantes não esteja bom, a culpa venha a ser recaída sobre o profissional direto em sala de aula e, conseqüentemente, confere a ele o título de “mau professor”, fazendo-o

repensar práticas para superar tal perspectiva, mas não visando sua reflexão de prática docente. Se tratará de uma busca por resultados e não pelo processo.

Na página 8 do Parecer da BNC-Formação é feita uma argumentação acerca da baixa valorização da profissão docente pela sociedade brasileira comparada a outros países. Pergunta-se: será que insistir no discurso da desvalorização não reforça o discurso? Políticas públicas de valorização da carreira não atuariam como elemento indutor para valorização docente pela população? Vale lembrar que o incentivo a formação era (e ainda é) prevista no PNE de 2014 e algumas metas com previsão de cumprimento em até 6 anos, mas, ao que tudo indica, a menos de 3 anos do fim de vigência do atual plano, não existiram grandes avanços neste critério, embora se tragam algumas ações que foram realizadas para tal fim como leis voltadas ao piso salarial.

Também é importante pensar se uma perspectiva utilitarista (termo melhor comentado na sequência) da educação associada à própria desvalorização do trabalho não impulsionou a sociedade a desacreditar no professor por desacreditar, na verdade, no próprio processo educativo como meio para compreensão da condição e realização da existência humana? A profissão docente passa por uma desvalorização não só salarial, mas também, moral e social que deixa de ser almejada e desejada por jovens e adolescentes, sendo muitas vezes também, um trabalho para complementação de renda.

É questão foucaultiana refletir, mesmo que não se chegue a uma resposta conclusiva, acerca dos discursos que se entremeiam e constituem o sujeito docente da forma em que ele está, bem como a constituição do sujeito que recebe o trabalho docente, os sujeitos que recebem a educação, e aí é possível incluir estudantes, familiares, responsáveis e seu entorno.

Foucault (1996) discute a disciplina como princípio de rarefação dos discursos, isto é, podemos entender tanto a formação das disciplinas como os desdobramentos dessa formação como elementos que podem restringir a quantidade de sujeitos que adentram a este âmbito de discussão impossibilitando, portanto, a emergência de diversos novos elementos que poderiam surgir das intersubjetividades ali presentes.

Discursos que valorizam a liberdade e os interesses do indivíduo de forma acentuada, onde para "ter sucesso" não é necessário mais nada que habilidades e capacidades individuais, que podem ser construídas ou moldadas por meio de um processo de treinamento, que serão tão mais valorizadas quanto mais méritos forem sendo alcançados, certamente contribuem para a desvalorização do processo educativo e de um de seus principais operadores, o professor, constituindo processos educativos que visam apenas a aplicação direta daquilo que se aprende em uma lógica de mercado, portanto uma visão utilitarista do processo educativo.

Se o empreendimento individual é suficiente, em um meio onde as informações transitam em velocidade vertiginosa, qual seria a razão de utilizar tanto tempo nas cadeiras escolares, dentro dos muros das escolas, em ambientes extremamente disciplinadores e castradores da criatividade, se o objetivo fosse apenas construir as competências suficientes para garantia do sucesso desse empreendimento?

Ao nosso olhar, o discurso que permeia o parecer e resolução supracitados não se objetiva em formar um profissional preocupado com uma aprendizagem significativa, rompimento de práticas tradicionais e tantas outras necessidades que Carvalho e Gil-Pérez (2011) nos trazem, mas pelo contrário, a intencionalidade é formar minimamente para o trabalho e por que não para o “cabresto”. Essa analogia final, talvez sirva para pensar que o cabresto não veda os olhos, mas mesmo assim, disciplina, prende e controla.

A condição social do trabalho como a prática onde o sujeito altera a realidade material e promove alterações em si passa a ser reduzida ao meio pelo qual será obtido recurso financeiro para garantia da manutenção das vontades de consumo e, então, a educação fica resumida a seu aspecto mais utilitarista, à transmissão de habilidades para o trabalho. Assim, é natural a desvalorização da carreira docente em virtude da objetificação do professor, novamente o professor passa a ser aquele que apenas opera um sistema por meio do qual se adquire capacidades e habilidades que serão trocadas por recursos materiais garantindo manutenção de uma lógica capitalista.

Na página 9 do Parecer da BNC-Formação se inicia a seção de “Referências e diretrizes internacionais” onde, em um determinado ponto, os autores comentam “[...] é importante conhecer mais de perto o que outros países, situados no topo da educação mundial, estão fazendo para melhorar a formação inicial de seus professores”. É inevitável associar o que se observa à questão da “autoridade de fala”, elemento que também é entendido por Foucault (1996) como meio de produzir efeitos de verdade no discurso, pois ao se remeter a níveis internacionais, remete a uma autoridade que países desenvolvidos tem sobre os demais e aos estigmas comparativos que garantem um ser melhor e como consequência um poder sobre os demais.

A observação de diretrizes internacionais é colocada de modo nada problematizado, de forma rasa um discurso de autoridade se estabelece deixando de lado aquilo que se construiu acerca do conhecimento da profissionalização docente nacional, por meio de pesquisas e produção de conhecimento nacional, para trazer à tona aquilo que se pretende valorizar. Reforçamos ainda que o PNE pouco foi citado em relação ao que se cumpriu e quais ações se realizaram para elevação da qualidade da educação nacional, o que para nós soa proposital e, demonstra um desalinhamento entre os documentos legais que deveriam estar articulados, suscitando questionamentos sobre os motivos das metas educacionais não terem sido cumpridas uma vez que visavam melhoria da educação nacional.

A aceitação do discurso da maior valorização da produção de conhecimento internacional, de que instituições e pesquisadores de renome internacional têm melhores informações a trazer, vem apenas fortalecer o discurso equivocado de que os professores nacionais, e agora também os pesquisadores, são insuficientes. Certamente as experiências internacionais são relevantes e devem ser consideradas, porém, é fantasioso considerá-las independente de uma análise profunda que transponha os conhecimentos construídos no exterior para a realidade nacional, que incluem para além de aspectos culturais e sociais, a falta de investimentos, incentivo e reconhecimento. Langui e Nardi (2012) ainda apresentam a importância de

considerarmos os contextos pelo qual passou o sujeito professor, antes de suas formações, afinal, ele já foi constituído e também moldado mediante diferentes situações vividas e sua personalidade.

Ainda ao comentar as referências internacionais, uma questão que pode ser entendida como foucaultiana e que consideramos relevante apontar é o contexto da verificação, do exame, do registro, do controle:

[...] os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de **avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliação dos estudantes ou recém-graduados**. Também podem estar articulados a **mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso na carreira docente**. [...] Vale salientar, entretanto, que não é necessária a adoção de todos esses mecanismos, mas que algum mecanismo seja adotado, de forma que os referenciais impactem nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2019a, p. 10, grifo nosso).

A discussão aqui não é exatamente acerca da avaliação, de forma independente ou propriamente dita, mas o contexto discursivo onde a ideia é empregada: parece claro um contexto de avaliação para examinar, autorizar e controlar quem serão os docentes.

Nas páginas 10 e 11 do Parecer da BNC-Formação o documento traz síntese de uma pesquisa realizada pelo "Instituto Canoa, contratada pelo movimento Profissão Docente" (BRASIL, 2019a, p. 10) porém esta pesquisa não é referenciada na seção de referências do texto, assim como não são pormenorizados quem constitui e qual a importância do instituto e movimento referido, deixando a verossimilhança e cientificidade dos dados apresentados a cargo da "autoridade de fala" (mal constituída) dessas instâncias.

É feita uma menção de um parágrafo ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), programa largamente conhecido no cenário da formação inicial de professores, e logo em seguida é iniciada seção sobre a BNCC, introduzida como "outra experiência que merece comentários" (BRASIL, 2019a, p. 11), equiparando o Pibid à BNCC. Comparação entre elementos muito diferentes, saliente-se.

A seção que trata da BNCC segue por uma página e meia, porém, pormenores desta seção não serão discutidos por não se tratarem do objeto deste trabalho. Ao final desta seção, em um parágrafo, o parecer faz a conexão entre aquilo que se apresenta na BNCC e aquilo que se espera para a formação docente:

[...] as competências que os professores precisam desenvolver são específicas, e vão além das competências da BNCC. **Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes**, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível (BRASIL, 2019a, p. 13, grifo nosso).

Sem esforço imaginativo, observando especificamente o trecho grifado, é possível perceber que o que se prescreve se trata de um processo educativo centralizado no docente, onde aquilo que se pretende ensinar parte inequivocamente do professor. O que se espera do docente no processo educativo, que se percebe neste trecho do texto, é que ele tenha postura de imposição e transmissão, que ele trabalhe sobre o estudante, o que contraria as necessidades formativas de um professor trazidas por Carvalho e Gil-Pérez (2011).

Um outro aspecto que não pode deixar de ser comentado referente a este parágrafo é a insistência na necessidade de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que certamente são importantes, porém, associada aos demais contextos trazidos pelo parecer analisado aparenta que essas habilidades seriam a forma de garantir a existências de corpos docilizados (FOUCAULT, 2009) para a participação de um mercado de trabalho, pessoas capazes de suportar pressões no sentido de responsabilização individual pelos sucessos e insucessos que na realidade são controlados muito mais por políticas públicas ou questões de mercado que por sua vontade particular.

De fato, a formação acadêmica inicial não forma seus profissionais de maneira pronta e acabada apenas para cumprir seu papel de educador, afinal não há previsão de situações a serem trabalhadas em sala de aula, não existindo uma uniformização e generalização de processos educativos (LANGUI; NARDI, 2012). Diante disso, cabe a reflexão sobre de onde vem nossas compreensões de um profissional que sai ou deveria sair totalmente capacitado de sua formação inicial. Talvez, novamente, se trate de uma forma de apresentar leis e regulamentações que reforcem esta formação como suficiente em exercer a função, com o discurso implícito de que "a formação é ofertada, o que ocorre a partir daí, é de responsabilidade do docente".

A quarta e última seção do texto segue apresentando os elementos considerados para a formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior. Inicia com a apresentação de princípios da política de formação e da organização curricular dos cursos. Neste ponto, um aspecto que é assunto das análises foucaultianas, é aquilo apresentado acerca da formação disciplinar. Aqui a existência de disciplinas que não se agregam é claramente percebida como fator de limitação (FOUCAULT, 1996).

Em muitos casos, os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre elas e a prática escolar (BRASIL, 2019a, p. 13).

Os aspectos teóricos do parecer encerram-se ao apresentar as competências profissionais docentes que se dividiram em um âmbito de "conhecimento profissional", "prática profissional" e "engajamento profissional", claramente direcionados para a relevância do "saber fazer" docente. Neste ponto, reforçamos a intensidade da importância que é dada ao "saber fazer" em detrimento da prática reflexiva. Para esta análise apenas gostaríamos de citar

que termos como “práxis”, “prática reflexiva”, “reflexão”, “problematização” simplesmente não aparecem no texto.

A partir deste ponto o texto segue com uma grafia extremamente técnica que, por meio de tabelas e listas, exprime aquilo que os enunciadores esperam ver materializados na prática de formação docente, coerente com o que foi apresentado nesta análise.

Assim, consideramos que observar documentos legais de forma complementar, nos suscita questionamentos e reflexões que nos colocam a margem da construção de tais documentos. Os instrumentos de poder aos quais nós, enquanto profissionais docentes estamos submetidos, são lançados sobre nossa prática de forma divergente e contraditória.

5. Considerações finais

Poucos alinhamentos podem ser percebidos em relação às necessidades formativas de um professor e a resolução de diretrizes para a formação. Um destes alinhamentos que merece destaque é a questão da interdisciplinaridade, que por si só não garante um rompimento de práticas de ensino tradicionais, mas vale perceber que a formação disciplinar não é apontada como uma das melhores formas de ensino. Em contrapartida, não se oferecem alternativas, principalmente quanto ao sistema, para o desenvolvimento de ações que possibilitem tal prática.

Apesar de compreender, que os documentos federativos estão mais generalizados e não voltados ao ensino de Ciências percebemos que parece não existir características, “competências e/ou habilidades” (termo de nossa BNCC) que direcionam a atitudes docentes e configurem como mau ou bom profissional, ou ainda, ações que um docente necessita realizar frente ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, percebemos que num sentido legal, não são apresentadas estas questões, todavia, percebemos que socialmente, estereótipos e padrões tendem a ser constituídos por meio de discursos que são cobrados pelo Estado e “impõem” uma postura docente.

Como consequência de poucos alinhamentos, muitas foram as divergências percebidas ao decorrer da análise, por vezes até mesmo, se comparadas a documentos federativos maiores como o PNE de 2014. A falta de articulação entre o que se tem e o que se quer construir não parece possuir encaixes necessários que garantirão uma efetividade de aplicação e desenvolvimento educacional pensado na formação democrática.

Reconhecemos que a problemática foucaultiana é extensa e pode ser transposta de diversas formas para diversos contextos e isso que apresentamos são apenas alguns tópicos dessas infinitas possibilidades. Tentamos relacionar aquilo que se espera de um professor de Ciências e aquilo que se permite para que tais necessidades sejam assim alcançadas, todavia, mediante tantas divergências, parece que as linhas regulamentares estão em caminho contrário ao das perspectivas teóricas.

Diante de tantas incongruências e políticas que parecem orquestrar um sistema para de fato não funcionar ou organizar uma formação docente deficiente, se observam movimentos escritos e discursados que são usados

como um sistema de poder para dizer que existem as ações formativas e tudo ocorre de forma coerente para uma formação de qualidade. Todavia, vemos este aspecto como uma forma de articulação para que quaisquer problemas que ocorram dentro do ambiente escolar sejam de responsabilidade do professor, construindo uma culpabilização deste sujeito diante de resultados tidos como insuficientes.

Referências

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 13, n. 27, p. 669, 9 jan. 2020. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).
<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm#anexo. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b.

BRAGA, Denise da Silva; BARROS, Gislene Valéria de. O que é ser professor? Contribuições de Michel Foucault para (re)pensar a docência. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 6/7, p. 3-13, 2011.
<https://doi.org/10.26512/resafe.v0i6/7.4126>.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow, **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. (Vera Porto Carrero Trad., pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 14ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. v. 1.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 8ª. Ed., Rio de Janeiro: Forense, 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Acesso em: 17 out. 2021.



FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *In: Perspectiva: Revista de Ciências da Educação*, vol. 21, n. 2, p. 371-389, dez. 2003, Florianópolis: UFSC, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 17 out. 2021.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Unijuí, 2003.

LANGUI, Rodolfo; NARDI, Roberto. **Educação em astronomia**: repensando a formação de professores. São Paulo: Escrituras, 2012.

PETERS, Michael Adrian; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?**: novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Questionar a Formação de Professores de Outros Modos: Construindo Problematizações Foucaultianas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, [S. l.], n. 46-2, p. pp.211-231, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_11. Acesso em: 3 set. 2022.

VALEIRÃO, Kelin. **Foucault na educação**: ferramentas analíticas para a práxis educacional hoje. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

Recebido em: 19 de julho de 2022.
Aceito em: 29 de outubro de 2022.
Publicado em: 11 de dezembro de 2022.