

UMA POSSÍVEL ARTE DE GOVERNAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

UNA POSIBLE ARTE DE GOBERNAR LA FORMACIÓN DE PROFESORES ALFABETIZADORES

A POSSIBLE ART OF GOVERNING THE TRAINING OF LITERACY TEACHERS

Leandra Boer POSSA¹

Patricia Luciene de Albuquerque BRAGAMONTE²

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

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

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

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

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

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

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

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

Contextualización y marcas iniciales de análisis

Formación continua. Teoría. Práctica. Reflexión. Diagnóstico. Hipótesis. Niveles. Grupo homogéneo. Inclusión. Meta. Alfabetización de todos los niños. Intervención. Registro. Evaluación. Premios. Formación continua.

Empezar este artículo con ese grupo de palabras no fue una elección al azar, ya que más que palabras sueltas, representan a las prácticas que gobiernan a la formación y la actuación de los profesores alfabetizadores.

Se hace importante considerar que esas prácticas no existen desde siempre, pero que, al constituirse, produciendo y produciéndose por el profesor, se toman como verdades de este tiempo, como la verdad que produce el profesor alfabetizador.

Provocados por esas cuestiones, pasamos a preguntarnos: ¿Cómo esas prácticas de gobierno se han puestas en circulación? ¿Cómo se han difundido y se constituido como modos de ser y de actuar de los profesores alfabetizadores? ¿Cómo estas prácticas conforman lo que se les compete a ellas, cómo deben actuar y qué deben enseñar, legitimándose como verdades de este tiempo?

Es importante decir que esas preguntas provocan el efecto de “sentido al trabajo, moviliza quienes necesita, remueve todo el campo de saberes y queda todo abierto, en una mezcla de incertidumbre y promesa”. (COSTA, 2005, p. 200). Ellas están “intrínsecamente relacionadas a las formas particulares de ver, comprender y atribuir sentido” (COSTA, 2005, p. 201).

Por ello, metodológicamente, buscamos en algunos documentos científicos y de políticas educacionales contemporáneas, entender el discurso que mueve a las prácticas de formación y actuación de profesores de alfabetización, teniendo en cuenta que el discurso no es pura denominación de cosas desde la utilización de letras, palabras y frases, pero sí es una sucesión de hechos en que se vinculan relaciones de poder, articuladas en un orden del saber, que legitiman ciertos modos de decir las cosas. En eso, consideramos los “discursos, [como] un conjunto de reglas, propias de la práctica discursiva [...] como prácticas que forman a los objetos de que hablan” (FOUCAULT, 2005, p. 60).

Discursos que gobiernan a los modos como se constituyen profesores alfabetizadores, los contenidos y reglas de actuación en que las relaciones del saber-poder gobiernan las prácticas, por formación, desde la creación de necesidades contemporáneas expresas en políticas globalmente determinadas en documentos internacionales. En conformidad con Ball (2014), las redes políticas orientadas por un imaginario neoliberal que actúa en la producción de una performatividad que:

[...] no es sólo otra manera de referirse a sistemas de gestión y desarrollo, pero se remete también al trabajo que los sistemas de gestión de desempeño hacen en las subjetividades de los practicantes [...] forma por excelencia de gobierno neoliberal que abarca la subjetividad, las prácticas institucionales, la economía y el gobierno. Es tanto individualizador cuanto totalizante [...] nos invita y se nos incentiva a ser efectivo, a trabajar en relación a nosotros mismos, a mejorar a nosotros mismos y a sentirnos culpables o inadecuados si no lo hacemos [...] La performatividad funciona más poderosamente cuando está dentro de nuestras cabezas y de nuestros almas [...] (BALL, 2014, p. 66).

Por lo tanto, la opción metodológica de análisis a las prácticas discursivas como uno de los aparatos que producen cosas, sujetos y modos de ser y hacer de los profesores alfabetizadores se nos llevó a organizar el primer paso para desarrollar este artículo. Se constituyó por la inmersión en materiales/documentos, y de ellos sistematizar una materialidad de análisis que se consideró las prácticas de alfabetización y como ellas se han narradas y construidas en distintos discursos y momentos históricos/políticos: marcadas por luchas, embates presumidamente ideológicos, con presiones económicas, producciones documentales y propuestas institucionales.

Los materiales que nos servían de referencia – los anales del Seminário Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 1983), del Seminário Multidisciplinar de Alfabetização (BRASIL, 1984) y del Seminário Alternativas

de Alfabetização para a América Latina e o Caribe (BRASIL, 1988); la regulamentación del Ciclo Básico de Alfabetização (SÃO PAULO, 1983); los Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); y los Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999)³ – permitieron que identificáramos que algunas de las condiciones de posibilidades de las nuevas prácticas de alfabetización que gobiernan los procesos formativos del profesor alfabetizador se constituyeron de fuerzas procedentes de muchos lugares.

Con estos materiales, organizamos dos categorías de análisis: las fuerzas y prácticas de movilización y las fuerzas y prácticas de regulación. Con ellas fue posible identificar como se operan campos de fuerza que denominados resonancias neoliberales en la formación de profesores alfabetizadores.

En el interior de estas disputas y en su recurrencia identificamos que el interés por la alfabetización se ha consolidado como fundamento de un nuevo orden político, económico y social que, al mismo tiempo, se produjo saberes. Es esta configuración y su movimiento de constitución que tomamos como objeto de estudio, teniendo en cuenta que eso determina cierta composición para un modelo específico de prácticas que empiezan a denominar un posible profesor específico que se adjetiva como alfabetizador.

En Brasil, eso queda aún más evidente desde la década de 1980⁴, donde se intensifica la movilización respecto a los derechos de los niños a la educación, por la necesidad de reordenación de los sistemas educacionales en la expansión de la enseñanza, por la definición de responsabilidades que amplían las alianzas (públicas, privadas y de organizaciones de la sociedad civil) para la erradicación del analfabetismo desde el combate a la repetición en la enseñanza primaria – especialmente en el 1º año – y la evasión.

³ Los materiales estarán muy minuciosamente expuestos en las referencias y a lo largo del artículo en forma de citación y como fragmento que justifican el análisis.

⁴ “El tema de la formación [ha] ganado relevancia, desde el final de la década de 1980, cuando, además de hacerse evidente la relación entre el fracaso escolar y el fracaso en la alfabetización, [se empieza] a reconocerse el carácter contradictorio de la institución escolar, ofreciendo la posibilidad para análisis e intervenciones en el nivel de las condiciones específicamente escolares” (MACIEL, 2014, p. 122-124). Entre esas condiciones, los estudios y la difusión de Emília Ferreiro tienen especial importancia, con la publicación en Brasil del libro *Piscogênese da Língua Escrita* (1984). El constructivismo y el profesor que alfabetiza se hacen objeto de estudio, todavía, porque se establecía el análisis de que “[...] la conquista de la escuela por las clases populares no estaban siendo acompañadas de investimentos significativos en la calificación de los profesores, para actuar en esa nueva realidad [...] Si comparamos el tema formación del alfabetizador con los demás temas identificados en la investigación Alfabetización en Brasil: el estado del conocimiento, verificamos que ese es uno de los temas más estudiados, en las últimas cuatro décadas, sobre el proceso de alfabetización” (MACIEL, 2014, p. 122-124).

Los problemas en relación con la alfabetización de niños, especialmente respecto a los métodos de enseñanza y formación de profesores, empezaron a ocupar no sólo los docentes involucrados con el tema, sino también una variedad de especialistas – administradores, legisladores, intelectuales de distintos áreas -, operando “tanto para construir los problemas sociales para los cuales la acción gubernamental se dirige cuanto para activamente regular, controlar, coordinar los objetos establecidos” (ROSE, 1998, p. 38).

Desde los años 90, la preocupación con la alfabetización de niños empieza a hacer parte de una sucesión de reformas educacionales y de redefiniciones de políticas públicas que, más allá de estar inseridas en movilizaciones mundiales⁵, incorporan experiencias e innovaciones traídas de los años 80 por las iniciativas pioneras de algunos estados y municipios de Brasil.

En los últimos diez años [80-90] la casi totalidad de las redes de educación pública ha desarrollado, bajo la forma de reorientación curricular o de los proyectos de formación de profesores en servicio (en general los dos), un gran esfuerzo de revisión de las prácticas tradicionales de alfabetización inicial [...] Desde entonces los Parâmetros Curriculares Nacionais sonaron como un tipo de síntesis de lo que fue posible aprender y avanzar en esta década (BRASIL, 1997, p. 19).

Con lo que se ha expuesto, este artículo tiene como objetivo: analizar las estrategias de movilización y regulación de las prácticas de alfabetización como invento y gobierno de una episteme para la formación y producción de profesores alfabetizadores.

Para tanto, realizamos el análisis de algunas prácticas de movilización entre la década de 1980 y 1990 y examinamos las principales reglamentaciones gubernamentales para la alfabetización en estos períodos. En ese recorte, los materiales empíricos de más visibilidad han sido los anales de los seminarios de alfabetización; la legislación del Ciclo Básico de Alfabetização; los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); y los Referenciais para a Formação de Professores.

Bajo esa perspectiva, nos afiliamos a los estudios post-estructuralistas, especialmente a los Estudios Foucaulteanos, pues entendemos el hecho de gobernar como una importante herramienta analítica para este análisis.

⁵ El año 1990, Año Internacional de la Alfabetización, se marca por muchos encuentros, congresos y, por invitación de UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial, Brasil hizo parte de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Tailandia. En ese encuentro, los países miembros, entre ellos Brasil, asumieron compromisos de erradicar el analfabetismo.

En las investigaciones de Foucault, el hecho de gobernar se comprende como una noción “que tanto señala para una razón o táctica del gobierno, una racionalidad gubernamental que descubre la economía y que hace la población su principal objetivo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 193), “cuanto para el contacto entre las tecnologías de denominación de otros y las [tecnologías] volcadas a [la denominación] del yo” (FOUCAULT, 2005, p. 49).

En ese sentido, la noción de gobernar posibilita pensar que las prácticas y los procedimientos de formación de profesores se orientan por una racionalidad específica en nuestro tiempo; que organizan determinadas formas de conducir a las conductas de los docentes, de los niños y de los demás sujetos involucrados con la alfabetización, pues:

[...] se tomamos el gobierno en calidad de conducción de la conducta, conforme expreso por Foucault en el célebre texto. El sujeto y el poder (FOUCAULT, 1995^a), desde siempre educar es gobernar, y al profesor que educa cabe apropiarse de un determinado conjunto de saberes y prácticas que, entre otros aspectos, median la relación que uno establece consigo (self-government) del modo a direccionar su propia conducta como docente [...] (COUTINHO, SOMMER, 2011, p. 98).

De ese modo, en la continuidad de este texto, volcamos nuestra mirada para los movimientos que se ponen como condiciones de algunas prácticas formativas de los profesores alfabetizadores, buscando mostrar cómo se las gestionan en las tramas discursivas y en las relaciones políticas institucionales que desarrollan una episteme para la formación de un profesional que actúa en la alfabetización de niños.

Para presentar algunos análisis contruidos desde las recurrencias encontradas en los materiales analíticos, organizamos esta discusión desde dos subsecciones que denominamos: Movimientos de movilización y de regulación; y Resonancias neoliberales y la formación continua.

Movimientos de movilización y de regulación

Al encontrarse vestigios de las prácticas del profesor alfabetizador en la década de 1980, nos deparamos, en el ámbito de las movilizaciones, con una serie de encuentros, seminarios, fórums, congresos, entrevistas y modificaciones en los espacios y tiempos escolares.

Entre esos, enfocamos nuestra atención en los seminarios que se insirieran en una propuesta interdisciplinar, multidisciplinar y de intercambio que debatían los fenómenos de la alfabetización desde la necesidad de: cambios en la estructura serial y anual del proceso de alfabetización, proyectándola para el sistema de oferta en ciclos; reformulación de los sistemas de enseñanza en seis estados federativos de Brasil; y modificación del tiempo y de los espacios del proceso de alfabetización. Esas necesidades indicaban la demanda de nuevas prácticas (BRASIL, 1983).

A lo largo de la lectura de los anales del Seminário Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 1983), del Seminário Multidisciplinar de Alfabetização (BRASIL, 1984) y del Seminário Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe (BRASIL, 1988), nos dimos cuenta que el discurso pedagógico muestra explícitamente ese juego de incitación de la alfabetización, introduciéndola en el contexto de alianzas y cooperaciones, potencializando sus acciones la corresponsabilidad.

El Seminario [...] reunió educadores e investigadores de diferentes áreas para discutir los aspectos más relevantes del tema, focalizando bajo los ángulos de la alfabetización [...]. Como cuestiones básicas has sido puestos los problemas relativos al aprendizaje de lengua materna [...] destacándose la situación y formación del personal docente [...] Al final del Seminario, se presentó un Documento-Síntesis conteniendo [...] varias recomendaciones referentes a la formación y perfeccionamiento de los profesores (BRASIL, 1983, s/p).

[...] la democratización de la educación básica y de la alfabetización, en particular, requiere la concentración de reflexiones y de esfuerzos de toda la sociedad [...] la Unión, los estados, territorios, Distrito Federal y municipios deben compartir con la sociedad el control de la ejecución de la política educacional en todos los niveles (BRASIL, 1988, p. 305).

Bajo distintas perspectivas, esos seminarios ponen en circulación procedimientos de alfabetización, propuestas didácticas, principios de organización de espacios escolares, de utilización de libros didácticos y de fundamentos para formación del profesor alfabetizador, desde la difusión de investigaciones e experiencias “bien sucedidas” en el área.

La implementación del Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que ocurrió en muchos estados brasileños en la década de 1980, también se ha insertado en ese movimiento de movilización. CBA cambió los tiempos, los espacios, los criterios de enseñanza, de

evaluación y la organización curricular destinados a la alfabetización de niños y, por consiguiente, las prácticas de los profesores alfabetizadores:

ANDRÉ FRANCO MONTORO, Gobernador del Estado de São Paulo [...] Considerando que los años iniciales de enseñanza de 1º grado en las escuelas estaduais deben [...] respetar a las características individuales de los alumnos [...] más flexibilidad en la organización curricular en la evaluación del desarrollo de cada alumno individualmente en la fase de alfabetización, [...] Se instituye [...] el Ciclo Básico con las siguientes finalidades: asegurar al alumno el tiempo necesario para superar las etapas de alfabetización, según su ritmo de aprendizaje [...] proceso enseñanza aprendizaje abarca el desempeño del alumno, la actuación del profesor y el funcionamiento de la escuela (SÃO PAULO, 1983, s/p).

La multiplicidad de nuevos análisis de la alfabetización, el investimento de las distintas perspectivas en la especificidad pedagógica de enseñanza y del aprendizaje de la lectura y de la escrita y a reorganización de los espacios y tiempos de alfabetización produjeron, de cierto modo, hueco y fallas en las prácticas de los profesores alfabetizadores, mostrando que para alfabetizar a los niños erase necesario corregir/aprender nuevos conocimientos y también nuevas posturas:

Presupone, por definición, un profesor con sensibilidad y formación suficientes para identificar, entender e incorporar en el proceso la diversidad lingüística del alumno. Un profesor que tenga el sensatez [...] Que sepa tomar decisiones respecto a momentos y espacios adecuados (BRASIL, 1984, p. 17).

En ese movimiento de movilizar, la formación se señala como uno de los caminos a despertar en el profesor el deseo de suplir fragilidades formativas, generar para si las necesidades profesionales para constituirse en la posición de alfabetizador de este tiempo y, por así decirlo, crear un gobierno de si y por si para constituirse en un emprendedor, teniendo en cuenta los conocimientos que pasa a entender como necesarios para actuar con la alfabetización de niños. En estos documentos se explicita que para el gobierno es imprescindible movilizar el deseo, pues la conducción de los individuos se vincula a las ganas de los gobernados (MILLER, P; ROSE, N, 2012).

[...] con los equipos ya formados, antes del comienzo del año lectivo de 82, en enero, se realizó un primero curso para los pedagogos y los profesores alfabetizadores en el área de Lingüística, sobre fonética y fonología. Este curso representó el primer paso para despertar en los

nuevos profesores la necesidad de repensar su práctica y descubrir nuevos caminos en el proceso de alfabetización (BRASIL, 1984, p. 90, grifos nuestros).

Tras entender que en la década de 1980 las prácticas formativas de los profesores alfabetizadores estaban imbricadas con los movimientos de movilización, percibimos que en los años 90 esas prácticas se relacionaban a una sucesión de reformas educacionales y redefiniciones de políticas públicas, como los Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) y los Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), constituyéndose en movimientos de regulación, o sea, políticas regulatorias que predicen patrones, condiciones de trabajo y actuación, reglas individuales y para el grupo, con la perspectiva explícita de descentralizarse porque no están bajo el control de alguien o del Estado, pero porque implica en la conducta de cada sujeto.

Movimientos de regulación que se constituyen en políticas regulatorias que no son coercitivas porque pasan por la movilización, están respaldadas por saberes diseminados por los propios individuos que ya se asumen como profesores alfabetizadores.

En las prácticas de movilización, que produjeron estratégicamente el involucramiento y el discurso de la formación como la salvación, capaz de cambiar y hasta sustituir prácticas institucionales, patrones de actuación, modelos de comportamiento docente e interpersonal, se empieza a identificar prácticas de regulación capaces de capturar los profesores para la certidumbre de otras conductas definidas desde las prescripciones que se constituyan verdaderas y legitimadas. Un movimiento de regulación, un modo de orientación de las conductas.

También están engendrados en esa red de relaciones los debates respecto a la Educación, en consonancia con las recomendaciones de los organismos internacionales⁶, especialmente la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990) donde la alfabetización se entiende no solo:

[...] como dominio de instrumentos esenciales para el aprendizaje [...] como la lectura y la escrita [...] cuanto los contenidos básicos del aprendizaje [...] como habilidades, valores y actitudes [...] necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus potencialidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente del

⁶ Entre los organismos internacionales se destacan el Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Económica para Latinoamérica y el Caribe (CEPAL).

desarrollo, mejorar a la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo [...] (UNESCO, 1990, p. 3).

Para que se efectuara esa nueva concepción de alfabetización, la propia Declaración señala la mejora urgente “de las condiciones de trabajo y de la situación social del personal docente [como] elementos decisivos [...] dado que saber leer y escribir se constituye [en el] fundamento de otras habilidades vitales” (Ídem, p. 5-6). O sea, además de considerarse indispensable a los individuos de una nación, también se mueve la idea de preparo para la vida productiva.

La entrada de ciertos saberes en el rol de las políticas de regulación será fruto de derechos y reivindicaciones, de movilizaciones que, capturadas por el Estado, hacen parte de un modo de gobernar.

Desde los análisis emprendidos, se pudo percibir que algunas reivindicaciones de la década de 1980 empiezan a hacer parte de las estrategias que componen las políticas de alfabetización en los años 90, convirtiéndose manifestaciones de gobierno del Estado. Así, se linean los Parâmetros Curriculares Nacionais:

Se analizaron subsídios [...] de experiências de classe difundidas em encontros, seminários y publicaciones [...] Los componentes curriculares [PCN] se han formulado desde el análisis de la experiencia educacional acumulada en todo el territorio nacional (BRASIL, 1997, p. 42).

La concretización de los PCN se relaciona a sus objetivos que “se definen en términos de capacidades de orden cognitiva, física, afectiva de relación interpersonal e inserción social, ética y estética” (BRASIL, 1997, p. 47). Desde ese nuevo enfoque, las prácticas de los profesores, especialmente en el comienzo de la escolarización, han ganado centralidad, puesto que sus objetivos sólo se alcanzarían mediante determinadas vivencias de los alumnos.

De ese modo, el establecimiento de nuevas prácticas de alfabetización, volcadas a la gestión de la vida – una vida emprendedora -, ha diseminado “nuevas políticas de inteligibilidad y de enunciación sobre el profesor y su trabajo” (MACHADO, 2011, p. 61), (re)orientando los procesos de formación para alinear a los docentes en esas verdades.

Desde los Parâmetros Curriculares Nacionais, definidores de lo que el alumno necesita aprender, se puede decir que las agencias formadoras necesitan ofrecer, tanto para la formación inicial como para la formación continua de los profesores [...] Las concepciones que orientan a eses

documentos, y la discusión que la comunidad educacional ha desarrollado sobre ellas, son organizadoras de lo que se espera de la formación de educadores (BRASIL, 1999, s/p).

[...] la propuesta de formación expresa en este documento se orienta por el propósito de la construcción de competencias profesionales [...] los contenidos de la formación no tendrán cualquier utilidad, del punto de vista profesional, se no favorecen a la construcción de las competencias [...] (BRASIL, 1999, p. 85).

En conformidad con los PCN, los Referenciales para la Formación de los Profesores linearon los modos por los cuales se instrumentalizaron las experiencias formativas de los profesores alfabetizadores, asumiendo una perspectiva única en la definición de los procesos que han ocurrido.

La formación continua no puede ser, por lo tanto, algo eventual, tampoco sólo un instrumento destinado a suplir deficiencias de una formación inicial malhecha o de mala calidad, pero, por lo contrario, debe ser siempre parte integrante del ejercicio profesional del profesor. Esa perspectiva lleva a afirmar la necesidad de cambiar el modo como se ocurren los diferentes momentos de la formación de profesores [...] para crear un sistema de formación [...] en un plan común (BRASIL, 1999, p. 48).

Así, los movimientos de movilización pusieran en circulación procedimientos de alfabetización, propuestas didácticas, principios de organización de espacios escolares y fundamentos para la formación de un tipo específico de profesor alfabetizador que atendiera a los preceptos de la racionalidad vigente.

Eses discursos, capturados en una estructura legal – movimientos de regulación -, van a plantear otra modulación discursiva, volcada a la organización y ordenación de las experiencias pedagógicas, a través de un currículo de alfabetización – los Parâmetros Curriculares Nacionais – y de una formación que atienda a sus especificaciones – los Referenciales para la Formación de Profesores – en un proceso de universalización de determinadas prácticas y de producción de un tipo específico de profesor.

Buscando comprender esos movimientos bajo la perspectiva de la gubernamentalidad, se puede decir que el conjunto de análisis, reflexiones, cálculos y táticas sobre la alfabetización de niños, la conjugación de fuerzas y la utilización de distintos instrumentos – investigaciones, sistemas de entrenamiento – permitieron formular y justificar borradores idealizados para las prácticas de los profesores alfabetizadores, llevando a efecto la creación de políticas y programas que en la década de 1990 tiene por

finalidad regular no sólo las decisiones, sino las acciones individuales, colectivas e institucionales.

Resonancias neoliberales y la formación continua

Con el implemento de los Parâmetros Curriculares Nacionais y de los Referenciales para la Formación de profesores, la formación continua, en especial de los profesores que alfabetizan, se constituye en uno de los sectores estratégicos para las reformas educacionales del país, que deberían adecuarse a las “políticas sociales [...] al escenario de reformulación política y económica del sistema” (BRASIL, 2006, p. 11).

Así, se ha introducido nuevas concepciones en relación a la identidad del profesor y su formación, privilegiando como base curricular el modelo de competencias profesionales para la “construcción de una práctica docente calificada y de la afirmación de la identidad, de la profesionalidad y de la profesionalización del profesor” (Ídem, 2006, p. 12), como presenta el Referencial para la Formación de los Profesores:

Las acciones de formación inicial y continua deben garantizar condiciones para que los profesores puedan desarrollar continuamente las siguientes competencias: plantearse por principios de la ética democrática: dignidad humana, justicia, respeto mutuo, participación, responsabilidad, dialogo y solidaridad [...] orientar sus elecciones y decisiones [...] por principios éticos [...] gestionar la crisis, la organización del trabajo [...] intervenir en las situaciones educativas con sensibilidad, acogimiento [...] hacer elecciones didácticas y establecer metas [...] utilizar distintos y flexibles modos de organización del tiempo, del espacio y del agrupamiento de los alumnos (BRASIL, 1999, p. 82-83).

Desde las enunciaciones referenciadas anteriormente, se puede percibir los procedimientos de subjetivación investidos en el enlace de la formación para la producción de docentes que sean capaces cuidar, acoger, incluir, reflexionar, orientar, resolver problemas, ser responsable, flexible y hacer elecciones. Las recurrencias discursivas señalan aún la cooperación, el rechazo a la discriminación y la ja injusticia, que se refieren a la capacidad de gestionar riesgos.

Bajo la égida neoliberal, la práctica de desarrollo de competencias está vinculada a las acciones gubernamentales y de las conductas de los otros y de uno. El acento de las técnicas gubernamentales, según ese raciocinio, está en la libertad de elección. Para tanto, en la formación continua se dispone las mejores opciones, las que se deben realizar – ser

flexible, acogedor, justo, solidario -, “del modo que uno piense que es libre para hacer sus elecciones” (VEIGA-NETO, 2000, p. 199) y sea capaz de responsabilizarse por ella.

Enseñar a los profesores alfabetizadores a gestionar sus propias conductas y “ayudarlos a asumir la responsabilidad por la propia formación” (BRASIL, 1999, p. 107) también son directrices de esos documentos. En ese sentido, los docentes son estimulados a gestionar sus acciones formativas, en búsqueda de soluciones innovadoras para el suceso de la alfabetización.

El desarrollo de la competencia profesional permite al profesor una relación de autonomía en el trabajo, creando propuestas de intervención pedagógica, echando mano de recursos y conocimientos personales y disponibles en el contexto, integrando saberes, sensibilidad e intención para responder a situaciones reales, complejas, diferenciadas. En síntesis, favorece una verdadera apropiación de los saberes ya producidos por la comunidad educativa para elaborar respuestas originales (BRASIL, 1999, p. 61).

Ante esos trechos es posible percibir el alineamiento de las “capacidades gubernamentales de los sujetos con los objetivos de las autoridades políticas por medio de la persuasión, seducción al en vez de coerción” (ROSE, 1998, p. 39), actuando “por el poder de la verdad [y] por las fascinantes promesas de resultados eficientes” (MILLER; ROSE, 2012, p. 93).

[...] la mejora de la calidad de enseñanza, indispensable para le asegurar a la población brasileña el acceso pleno a la ciudadanía es una inserción en las actividades productivas que permita a la constante elevación del nivel de vida, constituyen un compromiso de la Nación [...] (BRASIL, 1999, p. 39-40).

Ese “conjunto de estrategias, de taticas, de arquitecturas, de maquinarias, cuyo enfoque principal es la producción de la verdad, organización, diseminación y el control de un saber” (BUJES, 2001, p. 210), hace el profesorado que alfabetiza el objeto de una serie de proyectos de gobierno, que se materializan en programas de formación continua.

En ese sentido, los programas de formación continua operan como uno de los instrumentos - como estrategia – de que el Gobierno dispondrá para “sincronizar los afectos, deseos y comportamientos docentes con sus objetivos políticos” (MACHADO, 2011, p. 66), de modo que los profesores alfabetizadores siéntanse personalmente investidos por la responsabilidad del suceso en y de la alfabetización.

Esos análisis posibilitaron la comprensión de que las prácticas de formación del profesor alfabetizador son posibles y tienen sentido dentro de los preceptos de la racionalidad neoliberal, produciendo verdades que constituyen y posicionan ese profesor.

Consideraciones finales

Con el objetivo de analizar a las estrategias de movilización y regulación de las prácticas de alfabetización como invención y gobierno de una episteme para la formación y producción de profesores alfabetizadores, no buscamos comprender el todo, pero los micro espacios de tiempo que crean un ambiente de producción de políticas de gobierno para la invención de saberes y relaciones de poder que incidieron en la captura de profesores alfabetizadores en Brasil.

En las tramas de un movimiento de movilización hemos visto establecerse una captura por el Estado de las reivindicaciones, esas que por vía regulatoria pasan a tener efecto para un proceso de invención por los y de los profesores alfabetizadores.

Concluimos, siempre con la posibilidad de otras perspectivas, que las modulaciones de estos juegos de saber y poder venidos de muchos lugares y que se sistematiza en la formación de los profesores, se constituyen de acuerdos discursivos – nuevas perspectivas de análisis sobre la naturaleza y el significado de la formación y actuación de profesores con el enfoque del aprendizaje de la lengua escrita por el niño.

Observamos que la modificación de los espacios y tempos escolares y las alianzas internacionales convergían para un modelo de alfabetización, para un atasco teórico y para la producción de determinadas prácticas como referencia a la formulación de los procesos de formación continua de los profesores y para la invención, en las últimas décadas, del profesor alfabetizador en Brasil.

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como referenciar este artigo

POSSA, Leandra Boer.; BRAGAMONTE, Patricia Luciene de Albuquerque. Uma possível arte de governar a formação de professores alfabetizadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 1052-1067, jul./set., 2018. E-ISSN:1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.11134

Submetido em: 28/02/2017

Revisões requeridas: 10/04/2017

Aprovado em: 16/05/2018