



A EMERGÊNCIA DA ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PESQUISAS AFINS

Carla Regina Calone Yamashiro - UNESP

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Resumo:

As políticas educacionais brasileiras mostram-se cada vez mais interessadas na formação continuada de professores e na análise de necessidades de formação de professores como uma etapa preliminar ao planejamento de ações formativas. Esta pesquisa tem como tema a prática da análise de necessidades de formação de professores, e como principal objetivo compreender as condições que favorecem essa prática a se tornar um referencial de saberes para a legitimação das práticas de formação continuada para professores. Para alcançar esse objetivo, serão utilizadas as ferramentas teórico-metodológicas foucaultianas próprias da *genealogia* e *arqueologia* na análise de documentos pertencentes ao âmbito da atual política educacional brasileira e de trabalhos científicos sobre a análise de necessidades de professores. Como resultados parciais desta pesquisa, este texto apresenta o levantamento bibliográfico de trabalhos a respeito da temática investigada, nos programas de pós-graduação do Brasil e de Portugal.

Palavras-Chave: Análise de necessidades formativas; Formação de professores; Governo; Biopolítica.

Introdução

As políticas educacionais brasileiras mostram-se cada vez mais interessadas na formação continuada de professores que tem sido considerada uma prática imprescindível ao desenvolvimento profissional docente tanto pelos documentos oficiais quanto pelas pesquisas na área da Educação.

Nesse contexto, no campo da formação de professores, a *análise de necessidades* tem sido utilizada como etapa preliminar ao planejamento de ações formativas, sendo considerada como instrumento diagnóstico ou como processo formativo (RODRIGUES e ESTEVES, 1993). O crescente interesse em torno da análise de necessidades de formação de professores acompanha a intensificação do interesse no controle da formação continuada de professores e pode ser observado pelas referências a esse tema nos vários documentos oficiais produzidos

para a normalização de aspectos associados à carreira do magistério e às políticas de formação desses profissionais.

Um desses documentos é o Decreto nº 6755, de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse documento apresenta, dentre outras normas, uma proposta de diagnóstico de necessidades formativas dos professores da Educação Básica. No parágrafo 1º do artigo 4º, esse documento normatiza que os objetivos da política de formação de professores serão cumpridos por meio de planos estratégicos formulados por Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; e, no artigo 5º, que esses planos estratégicos devem contemplar o diagnóstico das necessidades formativas dos professores, sendo esse diagnóstico baseado nos dados do censo escolar da Educação Básica.

Mas essa preocupação com o atendimento das necessidades formativas dos professores e com o controle da sua formação já estava presente anteriormente ao Decreto 6755/2009, nos *Referenciais para a Formação de Professores*, elaborado pelo Ministério da Educação e publicado em 2002. Os *Referenciais para a Formação de Professores* apresenta, por exemplo, como sendo uma das características da formação continuada, daquele momento, o fato desse tipo de formação “não se organiza[r] a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores” (BRASIL, 2002, p.44).

Também é possível observar, no âmbito do discurso científico, no campo da Educação, a elaboração de regimes de verdade tecidos pela malha discursiva teórica das pesquisas cujo objeto de pesquisa são *as necessidades formativas de professores*.

O que há de comum nesses dois discursos, no de âmbito das políticas públicas e no acadêmico, é que a *análise de necessidades de formação de professores* vem, aos poucos, se configurando como um dispositivo tão “imprescindível” para a prática da formação continuada de professores quanto a própria formação continuada de professores já o é admitido para a profissão docente.

Segundo Santos (2006, p. 07), “a formação continuada de professores no Brasil produziu-se no interstício que se formou na virada do modo de vida moderno para o modo de vida contemporâneo, na ordem da biopolítica e nos moldes da alforria”. Para o autor, a formação continuada, nessa passagem de sociedades, indica “um forte sinal de emergência de *controles reguladores* no âmbito da educação escolar e, de modo mais específico, nesse processo que se tem chamado de formação de professores” (SANTOS, 2006, p.66).

Santos (2006) segue na esteira das ideias de Deleuze (1992) que acredita que a ênfase na *formação permanente* é uma característica da sociedade do controle, sociedade esta que,

paulatinamente, vai substituindo a *sociedade disciplinar* (MICHEL FOUCAULT, 2002). Para Deleuze (1992), nesse contexto atual, da sociedade de controle, a formação contínua de professores tem sido utilizada como uma ferramenta de controle.

A minha posição, nesta pesquisa, não é de refutar o caráter valorativo de “imprescindível” atribuído à prática da formação continuada, na atualidade, mas é de assumir que a prática da formação continuada de professores, bem como a análise de necessidades de formação de professores, podem ser compreendidas a partir de um olhar, baseado nas teorizações de Michel Foucault a respeito do funcionamento das políticas públicas como estratégias de governamentalização, no âmbito do que esse autor denomina de biopolítica e de biopoder.

Referencial teórico-metodológico e problema da pesquisa

Esta pesquisa se posiciona de forma crítica em relação ao tema escolhido – *análise de necessidades de formação de professores* -, entendendo-se *crítica* como sendo sempre uma atitude contrária aos princípios, verdades, crenças, fins, etc., que vêm governando nossas consciências (FOUCAULT, 2000). A crítica é aqui entendida, então, primeiro, como uma atitude/reflexão de esclarecimento do que nos tem governado e, depois, como uma atitude/reflexão sobre este esclarecimento, na tentativa de subsidiar uma escolha de aceitação ou não de ser controlado sob determinados princípios. Somente assim é possível se construir uma crítica ao que Foucault (2000) chama de *governamentalização*, pois,

afinal a crítica existe somente em relação a outra coisa que ela mesma: ela é instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e nem será, ela é um olhar sobre um domínio que quer policiar e não é capaz de fazer a lei. Tudo isso faz com que ela seja uma função subordinada em relação ao que constitui positivamente a filosofia, a ciência, a política, a moral, o direito, a literatura etc. (FOUCAULT, 2000, p.171).

Esse modo de Foucault (2000) analisar o que é crítica é resultado de sua resposta à pergunta *O que é a Crítica (Crítica e Aufklärung)*, na qual ele estabelece uma defasagem entre a *Aufklärung* e a *Crítica* kantiana – defasagem essa concretizada por mecanismos disciplinadores, criados pela ciência positivista e pelo Estado, no decorrer da história. Segundo Foucault, há uma ambiguidade permeando o sentido de *Aufklärung* que, por isso, pode ser abordada em diferentes caminhos.

Foucault (2000) afirma que a *Aufklärung* se propôs ao esclarecimento do ser humano por meio da atitude de coragem em reconhecer os limites do conhecimento e por meio da autonomia que, não necessariamente, se opõe à obediência à autoridade e ao poder. No

entanto, no decorrer da história, as relações entre o conhecimento, o poder e os sujeitos conferiram à razão kantiana - proveniente, originalmente, da proposta de *Aufklärung* - um espaço em um determinado modo de governar, em uma prática de *governamentalização* que é contrária à proposta da *Aufklärung* em esclarecer o ser humano quanto aos limites do saber e aos limites do poder de autonomia conferido a cada pessoa na sociedade.

Ainda segundo Foucault (2000), três traços fundamentais conferiram à crítica kantiana um suporte histórico: “a ciência positiva”, “o desenvolvimento de um Estado” e “a costura do positivismo científico e do desenvolvimento dos Estados”. Esses três traços históricos conferiram um sentido disciplinar para *Aufklärung* e, portanto, ela passa a ser abordada somente da perspectiva do conhecimento e não da perspectiva do poder que o conhecimento confere.

A proposta prática de Foucault (2000) para que a *Aufklärung* seja abordada de outro modo é concebê-la como prática histórico-filosófica que ele define da seguinte forma:

não se trata da experiência interior, não são as estruturas fundamentais do conhecimento científico, tampouco conteúdos históricos elaborados por outros, preparados pelos historiadores e inteiramente aceitos como fatos. Trata-se, de fato, de fazer nessa prática histórica-filosófica a sua própria história, de fabricar como que por ficção a história que será atravessada pela questão das relações entre as estruturas de racionalidade que articulam o discurso verdadeiro e os mecanismos de sujeição que a elas estão ligados, questão que (...) desloca os objetos históricos habituais e familiares aos historiadores para o problema do sujeito e da verdade (...) essa questão investe o trabalho filosófico, o pensamento filosófico, a análise filosófica em conteúdos empíricos desenhados precisamente por ela (FOUCAULT, 2000, p.180).

Como primeira característica da prática histórico-filosófica, apresentada por Foucault (2000) também como uma forma de resistência aos mecanismos disciplinares e de controle da sociedade contemporânea, ele cita o “dessubjetivar a questão filosófica pelo recurso ao conteúdo histórico, libertar os conteúdos históricos pela interrogação sobre os efeitos de poder, onde esta verdade – na qual eles estão censurados de aparecer – os afeta” (FOUCAULT, 2000, p. 180 e 181).

Segundo esse mesmo autor, essa característica da prática histórico-filosófica, como uma proposta de análise do mundo, coloca a seguinte questão que objetivamente leva os indivíduos à *Aufklärung*: “quem sou eu, que pertencço a esta humanidade, talvez a esta parte, a este momento, a esse instante de humanidade que está sujeitada ao poder da verdade em geral e das verdades em particular?” (FOUCAULT, 2000, p.180).

Assim, ao invés de tomar o conhecimento como fonte de verdade, Foucault (2000) propõe conferir ao conhecimento o *status* de um teste de *acontecimentalização* que é um procedimento pelo qual é possível se indicar,

de modo inteiramente empírico e provisório, as conexões entre os mecanismos de coerção e os conteúdos de conhecimento. Mecanismos de coerção diversos, que podem ser os conjuntos legais, os regulamentos, os dispositivos materiais, os fenômenos de autoridade etc; conteúdos de conhecimento que serão tomados igualmente na sua diversidade e na sua heterogeneidade, e que serão conservados na função dos efeitos de poder de que são portadores, enquanto são validados como fazendo parte de um sistema de conhecimento (FOUCAULT, 2000, p.182 – 183).

Para Foucault (2000), portanto, a investigação científica teria o caráter de esclarecer o que torna os resultados das pesquisas legítimos ou aceitáveis em determinados contextos históricos, ou, o que confere a esse conhecimento os *efeitos de legitimidade* ao conhecimento e aos mecanismos de coerção amalgamados por esses conhecimentos. Para o autor, o *saber* e o *poder* são os que induzem os comportamentos e os discursos, pois “todos os procedimentos e (...) todos os efeitos de conhecimentos aceitáveis em um momento dado e em um domínio definido” (FOUCAULT, 2000, p.183) são designados de *saber*; e “toda uma série de mecanismos particulares, definíveis e definidos” (FOUCAULT, 2000, p.183) são designados como *poder*.

Esse modo como Foucault apresenta a análise da realidade é a negação do *saber* e do *poder* como independentes um ao outro, afinal, um conhecimento nunca seria um *saber* aceitável se não estivesse vinculado a um conjunto de regras do discurso científico que lhe confira *poder* para ser *saber*; da mesma forma que nada é mecanismo do *poder* se não estivesse vinculado a saberes provindos e construídos por meio das explicações e modelos científicos.

A prática histórico-filosófica, portanto, permite compreender o nexo entre *saber-poder*, não apenas a descrição de um saber ou de um poder. Possibilita a compreensão do que constitui a aceitabilidade de um sistema como verdade, a partir do nexo *poder-saber*, sendo o *saber* e o *poder*, apresentados por Foucault, como um “quadro de análise”, cujo procedimento não se preocupa com a legitimação do fato, mas com a análise, a partir do jogo *saber-poder* da aceitação do fato. Esse modelo de análise, para Foucault, está no nível da *arqueologia*.

Ainda segundo Foucault (2000), a abordagem histórico-filosófica “deve se manter no campo de imanência das singularidades” (p.186), ou seja, os “conjuntos não são analisados como universais” (p.185), mas como “uma rede que explique essa singularidade como um efeito” (p.186). A essa característica da abordagem histórico-filosófica, Foucault chama de *genealogia*, que “quer dizer, algo que tenta restituir as condições de aparição de uma

singularidade a partir de múltiplos elementos determinantes, dos quais ela aparece não como produto, mas como efeito” (p.186).

É, então, a partir da abordagem histórico-filosófica que pretendo investigar o tema sugerido por mim neste trabalho, porque, ao assumir esse posicionamento crítico frente ao tema *análise de necessidades de formação de professores*, o “objeto” *necessidade formativa* deixa de ser o “objeto” desta pesquisa, porque a minha propositura é de compreender de que forma a presença do objeto de pesquisa *necessidade formativa* tem sido construído no espaço dos discursos científicos e daqueles pronunciados pelas políticas educacionais, quais os efeitos que esses discursos provocam na prática da formação continuada de professores e na construção da identidade da profissão docente.

Esta pesquisa está, portanto, posicionada dentro de dois domínios foucaultianos, denominados por Veiga-Neto (2011) como os *domínios do ser-saber e do ser-poder*. Segundo Veiga-Neto (2011, p. 46), o domínio do *ser-saber* compreende a *arqueologia* como uma estratégia reflexiva cujo procedimento é

de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos, talvez já esquecidos. A partir desses fragmentos – muitas vezes aparentemente desprezíveis – pode-se compreender as epistemes antigas ou mesmo a nossa própria epistemologia e entender “como [e logo em seguida *por que*] os saberes apareciam e se transformavam” (MACHADO, apud VEIGA –NETO, 2001, p.46)

O discurso é visto, na perspectiva foucaultiana, como aquele que constitui a prática que, por sua vez, não assume o significado de atividade dos sujeitos, mas de “existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’ (LECOURT, apud VEIGA–NETO, 2011, p. 45). Segundo Veiga–Neto (2011), portanto, o objetivo da arqueologia não é explicar ou interpretar um discurso, pois não os trata como documentos; é, pois, compreender os discursos como práticas que seguem regras de um determinado sistema. Por isso, os discursos, na análise arqueológica, são tratados como monumentos.

No entanto, esse tipo de análise não se restringe ao próprio discurso, pois busca articulações com as “práticas não discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.” (VEIGA – NETO, 2011, p. 48), mas, sem, no entanto, buscar causalidades entre as duas. A análise arqueológica, então, não se pergunta sobre o que originou uma enunciação discursiva nem tampouco sobre o que significa essa enunciação; o interesse da arqueologia é “determinar como as regras de formação de que depende [essa

enunciação] [...] podem estar ligadas a sistemas não-discursivos: procura definir formas específicas de articulação” (FOUCAULT, apud VEIGA – NETO, 2011, p.48).

Já, no domínio do *ser-poder*, Veiga–Neto explica que as análises sobre os discursos continuam a ser feitas, assim como são feitas na arqueologia. Mas, agora, na perspectiva genealógica, “isso é feito de modo a mantê-los [os discursos] em constante tensão com práticas de poder” (VEIGA – NETO, 2011, p. 59). Ainda segundo esse autor, nas análises do funcionamento do *poder*, feitas por Foucault, o *poder* não é visto como um objeto a ser estudado, mas sim como “um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes” (VEIGA – NETO, 2011, p. 62). Por isso que Veiga–Neto afirma que o caráter positivo da analítica foucaultiana não é “lastimar ou acusar um objeto analisado [...] é compreendê-lo naquilo que ele é capaz de produzir, em termos de efeitos” (VEIGA – NETO, 2011, p. 65), efeitos esses que são produzidos pela ação de forças que “estão distribuídas difusamente por todo tecido social” (VEIGA – NETO, 2011, p. 61). O *poder* é entendido, então, como “uma ação sobre ações” (VEIGA – NETO, 2011, p. 62), porque nas análises genealógicas o poder é compreendido como um “elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos [os poderes e os saberes]” (VEIGA – NETO, 2011, p. 56).

O tema desta pesquisa pode ser analisado a partir desses dois domínios foucaultianos – do *ser-saber* e do *ser-poder*, citados por Veiga –Neto, porque a prática de analisar necessidades de formação dos professores está emergindo nas e, ao mesmo tempo, por meio das práticas discursivas do âmbito científico e estatal, configurando-se, portanto, em uma prática que está no cerne do nexa entre o *saber-poder*.

Encontro, portanto, na *arqueologia* e na *genealogia* o caminho metodológico para estudar o tema desta pesquisa, porque percebo que há homogeneidades nas práticas discursivas científica e naquelas provenientes da política educacional que, ao mesmo tempo, que revelam a *análise de necessidades de professores* como uma prática na construção de saberes, também podem estar fazendo dela uma tecnologia de vigilância, própria da sociedade de controle na qual vivemos.

É nesse sentido que, nesta pesquisa, estou me perguntando sobre as condições que tornam a *análise de necessidades de formação de professores* possível, sobre o seu funcionamento, sobre as suas relações com o governo e sobre o regime de verdade que está sendo elaborado a partir dessa prática e possível técnica de vigilância.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as condições que favorecem a prática da *análise de necessidades formativas de professores* se tornar um referencial de saberes para a legitimação das práticas de formação continuada para professores, na sociedade de controle.

São objetivos específicos desta pesquisa: levantar textos do âmbito da política educacional e do âmbito da pesquisa educacional que tecem enunciados sobre a *necessidade formativa docente* e sobre a *análise de necessidades de formação de professores*; identificar e descrever os saberes e normas que são construídas em alguns dos discursos, constitutivos da política educacional, mais especificamente, da política de formação continuada de professores, no Brasil, que normatizam a *análise de necessidades de formação de professores*; identificar e descrever os saberes que são construídos em alguns dos discursos, constitutivos de pesquisas realizadas sobre *análise de necessidades de formação de professores*; verificar se a *análise de necessidades de formação* se constitui em uma tecnologia de vigilância, no contexto da biopolítica e do biopoder.

Metodologia e desenvolvimento da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, intentamos realizar uma pesquisa documental, usando como ponto de apoio para as análises discursivas as ferramentas teóricas foucaultianas. Até o momento, o corpus da pesquisa constitui-se dos seguintes documentos: Lei nº 9394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Plano Nacional da Educação (PNE), de 2000 - 2010; *Referenciais para a Formação de Professores*, elaborado pelo Ministério da Educação e publicado, em 2002; *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*, pesquisa financiada pela UNESCO, de 2004; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007; Decreto nº 6755, de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Plano Nacional da Educação (PNE), de 2011 - 2021; Documento Final da Conferência Nacional da Educação, realizada em 2010; pesquisas que têm como objeto de pesquisa *necessidade formativa de professores*.

Baseados, portanto, nos objetivos propostos e nos procedimentos elaborados, entendemos que este trabalho combina as abordagens *arqueológica* e *genealógica*.

Resultados parciais

Como resultados parciais desta pesquisa, apresento uma síntese descritiva de dois levantamentos bibliográficos realizados até então.

O primeiro levantamento abordou trabalhos que versam sobre *necessidades formativas de professores*. Foi, portanto, realizada uma busca de pesquisas em programas de pós-graduação brasileiros e portugueses. Iniciei esse levantamento a partir de três programas de pós-graduação em Educação e um em Educação Escolar, todos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), oferecidos nos campi de Marília, Rio Claro, Presidente Prudente e Araraquara. O meio de busca das pesquisas foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações *C@tedra*, ferramenta que oferece acesso às teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação dessa universidade.

O primeiro passo da busca de pesquisas realizadas sobre *necessidades de formação de professores* foi a leitura de todos os títulos dos trabalhos disponibilizados pelo *Catedr@*, dos programas de pós-graduação citados, que somados eram de oitocentos e dezessete títulos. A partir da leitura dos títulos, selecionei aqueles trabalhos cujo objeto ou tema fosse *necessidades de formação de professores*. Quando não era possível perceber o objeto ou o tema do estudo pelo título, eu recorria ao resumo ou, até mesmo, à introdução do texto. Após essa primeira seleção, foram encontradas três pesquisas sobre o objeto em questão, sendo duas dissertações de mestrado, defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara, no ano de 2007, e um mestrado, defendido em 2008.

Em março de 2011, assisti uma defesa de doutoramento, cujo tema de pesquisa também abordava as *necessidades de formação de professores*, na qual a pesquisadora apresentou os resultados que obteve ao fazer um levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Galindo (2011) levantou dezesseis pesquisas a respeito do tema em questão, dentre eles aqueles três trabalhos, defendidos pelos programas de pós-graduação da UNESP, já mencionados por mim. Em sua tese, Galindo (2011) apresenta um quadro no qual sintetiza todos os dezesseis estudos por ela encontrados, entre os anos de 2000 e 2010.

Na abordagem do tema *necessidades formativas de professores*, os dados apresentados por Galindo (2011) constituem-se em um panorama da produção científica brasileira a respeito. A este panorama eu acrescentaria, além do próprio trabalho de Galindo (2011), uma dissertação de mestrado, defendida em 2011, pelo programa de pós-graduação da UNESP de Presidente Prudente – SP, de autoria de Leone (2011).

Munida ainda de poucos trabalhos sobre a *análise de necessidades de formação de professores*, e também porque sabia que alguns estudos, abordando esse tema, já tinham sido feitos em Portugal, e que muito do referencial teórico a respeito provem de lá, realizei um levantamento nas bibliotecas digitais de teses e dissertações de programas de pós-graduação

na área de Educação de universidades daquele país. Foi aplicado o mesmo procedimento de busca nos sites dos programas de pós-graduação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e do Instituto de Educação, ambos pertencentes à Universidade de Lisboa; do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho; e da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Dos setecentos e noventa e três títulos, cinco trabalhos versavam sobre o tema *necessidades formativas de professores*, todos dissertações de mestrado. Os trabalhos encontrados foram: Lourenço (2008), Leitão (2009), Reis (2009), Duarte (2009) e Casimiro (2010).

O segundo levantamento foi realizado no final do segundo semestre de 2011, e incidiu sobre as pesquisas que tivessem o mesmo perfil da minha, ou seja, que incidissem na linha de pesquisa “políticas públicas” e que abordassem temas associados à “formação de professores” a partir da perspectiva dos estudos foucaultianos e/ou versassem sobre o tema “análise de necessidades formativas ou de formação de professores” a partir da perspectiva dos estudos foucaultianos.

Essa busca foi feita, no período de 29 de dezembro de 2011 a 07 de janeiro de 2012, a partir do Banco de Teses da CAPES, pois, assim, alcançaria a produção científica de todos os programas de pós-graduação brasileiros que disponibilizam seus resultados nesse site. Optei por partir da busca por “assunto”, então escolhi grupos de palavras que pudessem selecionar as teses e dissertações que vinham ao encontro dos meus interesses. Desse modo, seis grupos de palavras foram utilizados: em um primeiro momento as expressões *biopolítica*, *biopoder*, *formação de professores* (um trabalho encontrado); depois, *biopolítica*, *biopoder*, *formação continuada de professores* (nenhum trabalho encontrado); em um terceiro momento, busquei os trabalhos a partir das palavras *formação continuada*, *Michel Foucault* (treze resultados encontrados); foram utilizadas também as palavras *biopolítica*, *biopoder*, *Michel Foucault*, *formação continuada*, *necessidades de formação* (nenhum resultado encontrado); em uma quinta busca usei as palavras *Michel Foucault*, *necessidades de formação* (trinta e nove trabalhos); e, por fim, na última busca, usei as expressões *Michel Foucault*, *Educação* (trezentos e oitenta e seis resultados).

Assim como na busca anterior, realizei a leitura de todos os quatrocentos e trinta e nove títulos encontrados pela ferramenta de busca do Banco de Teses da CAPES. A partir da leitura dos títulos, selecionei aqueles trabalhos cujo tema era “formação de professores”; quando o título não possibilitava saber ao certo qual o tema da pesquisa, efetuei a leitura dos resumos dos trabalhos e, algumas vezes, da introdução. Após essa primeira seleção, listei um total de quarenta e três pesquisas que tratam de temas relacionados à “formação de

professores” a partir da perspectiva dos estudos foucaultianos. O tema “necessidades formativas ou de formação de professores” não foi contemplado por nenhum desses estudos. Desse número total de pesquisas, treze são teses de doutorado e trinta são dissertações de mestrados; ainda desse total, trinta e quatro pertencem a mestrados e doutorados em Educação; dois em Ensino de Ciências; um em Linguística Aplicada; um em Linguística; um em Educação Matemática; um em Psicologia Social e Institucional; um em Educação Física; um em Educação nas Ciências e um em Educação nas Ciências Químicas da Vida e da Saúde.

Os trabalhos encontrados foram: Guerra (1996), Colla (1999), Cardoso (1999), Valle Júnior (2000), Andrade (2003), Vasconcelos (2003), Souza (2004), Heckert (2004), Oliveira (2004), Rosa (2004), Ponte (2005), Gelatti (2005), Silva (2005), Veloso (2005), Borges (2006), Santos (2006), Decker (2006), Paschoal (2006), Caldeira (2007), Messer (2007), Costa (2007), Holzmeister (2007), Quadros (2007), Pinheiro (2007), Martins (2007), Zulke (2007), Oliveira (2007), Silveira (2008), Pereira (2008), Carvalho (2008), Chiachiri (2008), Santos (2009), Pontello (2009), Tuckmantel (2009), Dalpiaz (2009), Aragon (2009), Chaves (2010), Rocha (2010), Bombassaro (2010), Soares (2010), Barbosa (2010), Passos (2010), Ferreira (2010).

Referências

ANDRADE, Maria Celeste de M. *Cultura, cidadania e diferença na escola*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba – MG, Brasil.

ARAGON, Dionara T. da R. *Formação de professores de Matemática: espaço de possibilidades para produzir formas de resistência e singularidade docente*. 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

BARBOSA, Ana Paula de. *A ressignificação da educação a distância no ensino superior do Brasil e a formação de professores de Ciências e Matemática*. 2010. Dissertação (Mestrado no Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

BOMBASSARO, Ticiane. *A Educação Física no Estado de Santa Catarina: a construção de uma pedagogia racional e científica (1930-1940)*. 2010. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, Brasil.

BORGES, Rita de Cássia B. *Reforma educacional e formação de professores: a crise, o poder e o discurso*. 2006. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba – MG, Brasil.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto nº 6755*, de 29 de janeiro de 2009. Mimeografado.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 2002.

CALDEIRA, Claudio G. *Dos professores de Química aos professores alquímicos: uma transmutação no profissional docente*. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba – MG, Brasil.

CARDOSO, Lilian A. M. *Conhecimento: limites e possibilidades na formação do professor*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Da sujeição às experiências de construção de si na função-educador: uma leitura foucaultiana*. 2006. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, Brasil.

CASIMIRO, Susana I. R. *Necessidades de formação dos formadores da componente de formação de base dos cursos EFA de nível secundário*. 2010. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

COLLA, Anamaria L. *A constituição da subjetividade docente: para além de uma lógica dual*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

COSTA, Alexandre F. da. *A arqueologia da formação do professor: a nova ordem de discurso da educação brasileira*. 2001. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, Brasil.

CHAVES, Gustavo B. *A educação sexual e seus avessos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

CHIACHIRI, Maria Ângela de F. *EAD online: práticas discursivas e constituição da identidade virtual do aluno no webfólio*. 2008. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca – SP, Brasil.

DALPIAZ, Alexandra da S. S. *Do quadro negro à tela do computador: a produtividade do governmento na constituição do aluno no Curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS*. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

DECKER, Alice. *Inclusão: o currículo na formação de professores*. 2006. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, Brasil.

DELEUZE, Gilles. *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle*. In: _____. *Conversações, 1972-1990*. São Paulo: Ed.34, 1992, p. 219-226.

DUARTE, Carina S. B. *Análise de necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação*. 2009. 107f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

FERREIRA, Celeste R. *O uso de visualizações no ensino de química: a formação inicial do professor de Química*. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado no Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (Crítica e *Aufklärung*). In: _____. *Cadernos da F.F.C - Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento*. Marília: s/ed., 2000, v.9, n.1, p.169-189.

FOUCAULT, Michel. Conferência 4. In: _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002, p.79-102.

GALINDO, Camila José. *Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação*. 2011. 378f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara – SP, Brasil.

GELATTI, Lilian Schwab. *A formação de educadores de jovens e adultos: potencializadora e potencializada pela educação a distância?*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

GUERRA, Antonio F. S. *Das tecnologias de poder sobre o corpo à vivência da corporeidade – a construção da oficina como espaço educativo*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

HECKERT, Ana Lucia C. *Narrativas de resistência: educação e política*. 2004. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

HOLZMEISTER, Ana Paula P. *A docência como devir – entre obstruções e invenções: uma cartografia das experimentações educativas engendradas pelas professoras de um Centro de Educação Infantil*. 2007. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

LEITÃO, Ana Rita D. *Análise de necessidades de formação contínua de professores do primeiro ciclo – um contributo para o ensino da leitura*. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Portugal.

LEONE, Naiara M. *Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência*. 2011. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, Brasil.

LOURENÇO, Dídia A. C. *A avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores: um contributo para a definição de um plano de formação*. 2008. 175f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Portugal.

MARTINS, Ronaldo M. *Cuidado de si e educação matemática: perspectivas, reflexões e práticas de atores sociais (1925 – 1945)*. 2007. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP, Brasil.

MESSER, Sylvia. *A formação dos professores da EJA e a constituição do currículo - rupturas e inovações*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

NIETZSCHE, Friedrich. *Os pensadores: Nietzsche*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

OLIVEIRA, Samuel L. C. de. *A formação crítico-reflexiva do orientador acadêmico do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

OLIVEIRA, Vânia F. de. *Territórios da formação docente: o entre-lugar da cultura*. 2007. 61f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.

PASCHOAL, Geralda de F. L. *A formação de professores no curso de Pedagogia à luz do pensamento de Michel Foucault*. 2006. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba – PR, Brasil.

PASSOS, Angela A. dos. *O corpo, a Educação Física e o Curso Normal Regional: memórias do Instituto Estadual de Educação Ponche Verde*. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS, Brasil.

PEREIRA, Fernando L. *PCNS-Arte: questões de governo e governamento na fabricação da docência em Arte*. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas – RS, Brasil.

PINHEIRO, Cristiane Feitosa. *História e memória da Escola Normal Oficial de Picos (1967 – 1987)*. 2007. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, Brasil.

PONTE, Luciana G. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

PONTELLO, Luísa S. *Cartografias das relações de saber-poder na formação de professores de Matemática, nas universidades públicas de Fortaleza*. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.

QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. 2007. 429f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

REIS, Felizmina do C. S. dos. *Avaliação das necessidades de formação em professores do ensino secundário em Cabo Verde*. 2009. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal.

ROCHA, Célia Ap. *A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto, 1993.

ROSA, Renata Ap. *A cultura da mídia atuando na subjetivação docente*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.

SANTOS, João de Deus dos. *Formação Continuada: cartas de alforria & controles reguladores*. 2006. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

SANTOS, Rodrigo A. dos. *Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários: um estudo sobre a (re) invenção do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no novo Ensino Médio*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

SILVA, Oscarina Maria da. *A orientação sexual como tema transversal e a formação de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, Brasil.

SILVEIRA, Viviane T. *Produzindo narrativas (en)gendrando currículo: subjetivação de professores e a invenção da ESEF/Pelotas – RS*. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, Brasil.

SOARES, Alessandro Cury. *A arquitetura da formação em serviço dos professores na educação de jovens e adultos*. 2010. 92f. Dissertação (Mestrado das Ciências Químicas da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

SOUZA, Eliana da S. *A prática social do cálculo escrito na formação de professores: a história como possibilidade de pensar questões do presente*. 2004. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, Brasil.

TUCKMANTEL, Maísa M. *A educação sexual: mas qual? Diretrizes para a formação de professores em uma perspectiva emancipatória*. 2009. 401f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, Brasil.

VALE JÚNIOR, João B. *Currículo e prática docente: formação teórica dos alunos do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, Brasil.

VASCONCELOS, Fábio. *A mulher professora: gênero e formação*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Brasil.

VEIGA – NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VELOSO, Nanci T. F. *Competências na formação de professores: rastros e visibilidades*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas – RS, Brasil.

ZULKE, Maria Inês U. *A reforma do estado e os processos de subjetivação: um estudo sobre a relação subjetividade – trabalho com servidores públicos em instituições de educação profissional*. 2007. 96f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.