

**TROCANDO SEIS POR MEIA DÚZIA: A POLÍTICA NACIONAL PARA A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O CASO DO GESTAR****EXCHANGING SIX FOR HALF DOZEN: A NATIONAL POLICY FOR THE  
TRAINING OF TEACHERS, THE CASE GESTAR****Marta Lúcia de Souza Celino<sup>1</sup>****RESUMO**

O presente texto analisa as contradições existentes entre as políticas de formação docente e a atuação concreta dos profissionais da educação, acentuando o distanciamento entre o proposto e o formulado para atender as demandas de qualificação docente e os entraves cotidianos e institucionais efetivos que dificultam a modificação da situação caótica da prática docente no âmbito da escola brasileira.

**INTRODUÇÃO**

Porque intitular este texto com o trocadilho “TROCANDO SEIS POR MEIA DÚZIA...”? Porque se pretende argumentar que as mudanças propostas pelo Sistema Educacional Brasileiro, em termos da formação dos/as professores/as, não têm servido para alterar suas condições concretas de atuação profissional. Percebe-se que desde o início dos anos 1990 vem ganhando espaço no Brasil o reconhecimento da importância dos estudos sobre a formação e a profissionalização docente. Na atualidade, assume-se a necessidade de se pensar a formação de professores/as sob uma nova direção, centrando-se na aprendizagem de competências profissionais (RAMALHO, 2003).

A preocupação dos estudiosos que se detêm no questionamento da formação de professores/as encontra eco no resultado de pesquisas que focalizam a sala de aula com lente de aumento, procurando entender particularidades relacionadas a determinados modos de agir do/a professor/a, configurando-se, até certo ponto, como elementos para delinear uma identidade profissional.

Com efeito, as reflexões aqui desenvolvidas põem em evidência sutilezas no discurso sobre a construção de um novo perfil dos/as docentes. Mostram que os modelos de formação continuada adotados pelo Ministério da Educação e do

---

<sup>1</sup> Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: celinomarta7@yahoo.com.br

Desporto (MEC) inviabilizam a profissionalização dos professores por serem forçados à deriva das suas necessidades concretas.

Antes de adentrar na reflexão sobre o modelo formativo proposto pelo MEC, tecer-se-á algumas considerações acerca de “discursos” propostas por Fairclough (2006). Para esse autor, “[...] O discurso é uma parte irreduzível da realidade [...]” (2006, p.7) e o conhecimento das formas dos discursos auxiliam as pessoas nas tomadas de posições.

Fairclough (2006, p. 11) nos convida a avaliar os discursos, pois, compreendê-los criticamente requer “[...] colocá-los junto de entendimentos mutáveis sobre as possibilidades materiais que existem no domínio prático em causa [...]”. Acrescenta o autor, que é necessário construirmos uma consciência crítica da linguagem ou do discurso. Segundo ele,

Uma consciência crítica do discurso implica a percepção de que uma consciência de qualquer conhecimento de um domínio da vida social é constituída como um discurso de entre um número de discursos coexistentes ou concebíveis, que diferentes discursos estão associados a diferentes perspectivas no domínio em causa e a diferentes interesses. (FAIRCLOUGH, 2006, p. 11)

Ao admitir-se a existência de diferentes discursos, questionam-se as condições em que são gerados, a quem interessam; e de que forma outros discursos foram descartados. São essas algumas das questões que indicam o caminho para desenvolver a crítica sobre o discurso estabelecido como verdade.

Como integrante do Departamento de Ensino da Secretaria de Educação da Cidade de Natal/RN, tem-se observado que os programas de formação continuada implementados a partir das orientações do MEC têm se apresentado dissociados das necessidades dos/as interessados/as. Antes, emergem de mudanças ocorridas no mundo do trabalho (avanços tecnológicos, intensificação da mundialização da economia, novos padrões de organização do trabalho) e da redefinição do papel do estado (privatização, terceirização, descentralização, focalização de programas sociais, desregulamentação).

Tais mudanças fundam-se no discurso sobre novos delineamentos para a educação, associados a um processo de melhoria das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de construção de um novo perfil profissional. O modelo suposto para a construção do “novo perfil” é o de

formação em serviço. Esse modelo formativo, de acordo com Neto e Macêdo (2006), permite a aplicação imediata dos conhecimentos aprendidos nos espaços de atuação do professor, além do baixo custo operacional. Estas são estratégias que entram em consonância com as articulações dos organismos internacionais (CEPAL, UNESCO, BANCO MUNDIAL).

Barreto e Leher (2005, p. 19) afirmam que “a formação docente tem sido progressivamente ressignificada, aligeirada, minimizada, com os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos pela sua utilidade, limitando os conceitos à sua instrumentalidade”.

Porque, então, proclama-se o ensino reflexivo quando as possibilidades reais em que se oferecem os cursos de formação contínua são ínfimas? Que qualidade de educação proclama-se para esse início de século? Trata-se de uma educação voltada para a qualidade do pensamento superior que está sendo gerado e, em decorrência, para a qualidade do conhecimento que está sendo produzido, transformado e aplicado a este pensamento? O que as pesquisas têm a dizer sobre os professores e a sua formação? Estas são algumas das questões a serem discutidas ao longo do texto.

As novas pesquisas no campo da formação de professores/as apontam para a profissionalização ou para o desenvolvimento profissional, uma vez que ainda não conquistamos esse status. Nesse sentido, as agências formadoras devem reconfigurar os seus projetos/programas na perspectiva de um modelo profissional.

Ramalho (2003) afirma existirem pontos que são essenciais na perspectiva de profissionalização da docência, dos quais não se pode abrir mão:

O primeiro ponto é a questão da formalização do saber, isto é, delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; destacamos, em seguida, a questão do status do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; por último defendemos a criação de um código de ética, um código deontológico, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores. (RAMALHO, 2003, p. 60)

O aspecto inicial destacado por Ramalho (2003) parece ser de responsabilidade das instituições que promovem a formação inicial – universidades. Caberá, pois, a estas, definirem os conhecimentos necessários à configuração das identidades dos/as professores/as em processo de formação

inicial. Quanto ao status do/a professor/a, é algo que pode ser construído em diferentes instâncias sociais (instituição a qual se está vinculado/a, local de trabalho, sindicatos, etc.). A criação de um código de ética compreenderia uma ação coletiva, envolvendo todos/as os/as professores/as, independente do espaço geográfico em que se encontram.

Para se formalizar um modelo profissional, conforme o autor supracitado, é imprescindível o delineamento da identidade do/a professor/a: quem é este/a profissional; o que ele/a pensa; o que faz e como faz; o que distingue o seu trabalho dos/as demais; em que momentos da atuação profissional vai adquirindo autonomia; qual a origem e qualidade dos conhecimentos que se entrecruzam e potencializam a prática docente reflexiva.

Freire (1996); Gauthier (1998); Pimenta (2004); Ramalho (2003); Tardif & Lessard (1991), sinalizam alguns saberes necessários à atuação profissional dos/as professores/as: *saberes específicos das disciplinas, saberes referentes aos currículos, saberes oriundos das ciências da educação, saberes construídos a partir das experiências, saberes da tradição e da ação pedagógica*. Como se pode ver, há um vasto conhecimento que precisa ser assimilado pelos/as professores/as, ao mesmo tempo em que se faz necessário considerar suas experiências.

Tardif (2001) entende que a profissionalização depende, entre muitos fatores, de como se compreendem e se analisam as práticas educativas; de como se articulam saberes da docência no ato de ensinar; de como se reflete diante do inesperado, do desconhecido que constitui grande parte de atividade docente; e de como se reflete a prática educativa distanciada do cotidiano, na busca por novas possibilidades de ação. Portanto, o status da profissionalidade é alcançado quando se detém saberes da profissão, analisa-se e se reconstrói a prática pedagógica de modo crítico e compartilhado.

Longe dessas considerações, nossa tradição educacional revela que todas as mudanças ocorridas nesse campo desconsideram os conhecimentos dos/as professores/as. Antes, tiveram seus desenhos vinculados ao modelo econômico dominante. Foi, assim, desde o sistema de ensino jesuítico e permanecem atreladas a programas externos de mudança.

Observa-se nos programas de formação contínua, notadamente nas duas últimas décadas, que são utilizadas estratégias do modelo econômico ao

incorporar os parâmetros recomendados pelo Banco Mundial - dentre outros -, como, por exemplo, a educação a distância. Podemos citar “Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar)” “Parâmetros em Ação”, “Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)”, dentre outros<sup>2</sup> como alguns dos programas que utilizam a educação a distância.

Destaca-se, nesse trabalho, o caso do Gestar, para explicitá-lo como um dos programas de formação contínua que na sua origem foi concebido como um projeto emancipatório, mas em seus desdobramentos revela a inconsistência do discurso tecnocrático.

O Programa Gestar se destina a professores/as das disciplinas de Português e Matemática, que atuam nas 4<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, em escolas concentradas nas Zonas de Atendimento Prioritário-ZAP (regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste); foi organizado por intermédio do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)<sup>3</sup>. Consiste num curso de formação continuada em serviço, realizado no decorrer de quatro semestres, sob a coordenação de setores pedagógicos das secretarias de educação.

A necessidade para a realização do Gestar emergiu dos resultados da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1999, que evidenciou um baixo índice de desempenho dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental nas áreas de língua portuguesa e matemática.

O Gestar estrutura-se a partir das seguintes diretrizes: valorização e articulação entre a formação e o projeto da escola; incentivo aos professores para o desenvolvimento da reflexão e da crítica, objetivando o pensamento autônomo; valorização dos saberes docentes; compreensão de que a formação em serviço inclui a experimentação e a inovação dos processos pedagógicos; respeito aos tempos/ritmos dos professores para se acomodar às mudanças, para refazer suas identidades; revestir o processo de formação do conhecimento didático; imprimir as dimensões coletiva e individual no processo de formação.

O currículo do Gestar é desenvolvido de forma presencial e a distância. As atividades presenciais são destinadas ao estudo de conteúdos do curso. As

---

<sup>2</sup>Programas instituídos pelo MEC, desenvolvidos em parceria com Secretarias de Educação.

<sup>3</sup> O FUNDESCOLA é um programa do MEC, financiado com recursos do FNDE/MEC e com recursos oriundos de empréstimos junto ao Banco Mundial.

atividades a distância são processadas através de reuniões e oficinas realizadas semanalmente, em locais estratégicos, após momentos de estudos individualizados. Podem acontecer plantões individuais para atender as necessidades específicas dos/as professores/as, acompanhamento das práticas realizadas em sala de aula e avaliação das atividades individuais a distância.

O Gestar se concretiza por meio de três sistemas integrados: o instrucional (cadernos de teoria e prática para os/as professores/as, instrumentos de avaliação de aprendizagem e atividades de apoio à aprendizagem); de apoio à aprendizagem (mediante a intervenção dos/as formadores/as); e o operacional (organização do tempo dos/as professores/as cursistas, da comunidade escolar e do/a professor/a formador/a). Apresenta um desenho que, aparentemente, enquadra-se nas necessidades dos/as alunos/as e dos/as professores/as.

O modelo proposto para o Gestar identifica-se, na sua concepção, pela incorporação de pressupostos teóricos formulados no campo da teoria crítica sobre a formação docente. Entretanto, estudos revelam que esse programa “[...] se articula mais diretamente com uma perspectiva de formação técnica centrada no fazer pedagógico do professor [...] e que tem buscado atender mais à necessidade do sistema educacional [...]” do que propriamente a de seus interessados diretos (Neto & Macêdo, 2006, pp.234-235).

O Gestar é oriundo dos resultados obtidos pelos/as alunos/as através do sistema avaliativo do SAEB. Assim, questiona-se: O que esses resultados revelam? A ineficiência do sistema? Qual o sistema? E por falar em sistema, o que significa? Se buscarmos respostas na Biologia, na Medicina, na Informática e na Administração encontraremos que “sistema” refere-se a um conjunto de elementos interconectados, de modo a formar um todo organizado. Isto é, órgãos dependentes entre si. A quem caberia, então, resolver as questões apresentadas pelo “sistema”?

O sistema educacional culpabiliza unilateralmente os professores pelos seus resultados ao lançarem a proposta da formação contínua. Será que se os professores fossem ouvidos teriam o mesmo posicionamento? O discurso provável que ancora o programa Gestar parece ser de uma homogeneização da categoria: é o de que todos os professores das séries iniciais que residem nas

regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste têm as mesmas dificuldades e, portanto, necessitam atualizar seus conhecimentos.

Concebidas como potencialidade de homogeneizar conhecimentos, as propostas de formação docente que incluem as novas tecnologias da informação se mostram efetivas, pois conseguem aglomerar uma massa em torno das novas mídias, barateando os custos, vinculando explicitamente educação e produtividade.

Para Neto & Macêdo (2006, p. 240), o Programa Gestar é uma estratégia política respaldada nas recomendações da CEPAL, UNESCO e Banco Mundial que consideram o processo de formação continuada em serviço como “[...] um processo permanente de atualização profissional em face da produção e divulgação cada vez mais rápidas de conhecimentos. Enfatiza a relação da formação continuada com a prática no cotidiano e na reflexão sobre ele como uma estratégia de autoformação [...]” (p.240).

O caso em questão (do Gestar) diz respeito à atualização de conhecimentos. Onde fica, então, o espaço para valorização dos “saberes” dos/as professores/as? Por acaso, os/as técnicos/as das secretarias de educação que coordenam o respectivo programa em nível local foram convidados/as a participar da elaboração do mesmo? E o público-alvo foi consultado?

Na verdade, o Programa Gestar se constitui em mais uma “tática” do sistema para mascarar as reais necessidades dos/as professores/as, uma vez que ao ser organizado não levou em consideração as dúvidas e os desafios que estes vivenciam nos contextos de atuação profissional.

Castro (2004, p. 119) afirma que a política de educação a distância que ora se implementa no Brasil não constitui uma verdadeira política, pois, “[...] políticas proporcionam orientações uniformes e consistentes para resolver problemas, ou questões que se repetem constantemente, [...] possuem princípios e regras para ações mais específicas e articuladas que visam a um fim comum [...]” (p.119).

Analisando-se por essa ótica, é admissível a acepção “[...] trocar seis por meia dúzia [...]”, especialmente quando se trata do discurso sobre a política de formação continuada de professores/as no Brasil. Trocar “seis por meia dúzia” é o mesmo que “fazer nada”; “fingir que faz”. Alves e Oliveira (2006) afirmam que

conhecer as necessidades dos/as professores/as é fundamental na formulação de propostas que venham contribuir com a profissionalização e isso se torna possível a partir da entrada no cotidiano docente.

A ideia de melhorar o ensino por meio de uma formação em serviço descaracterizando os conhecimentos práticos dos/as professores/as - ou a eles se limitando - constitui em mais um artifício para mascarar a realidade educacional, visto que esse modelo de formação não pressupõe a necessidade de uma formação teórica sólida, que possibilite aos/as docentes a apropriação de uma visão ampla da educação e lhe forneça os elementos para compreender criticamente a realidade.

Dessa exposição, extraem-se duas evidências: o que apontam as pesquisas sobre as necessidades dos/as professores/as e o que revela a política de formação docente. De um lado, a possibilidade de emancipação dos/as docentes; do outro, o discurso democratizante e falacioso. A necessidade e a realidade estampadas diante de nós indicam que o fosso de sistema educacional evolui cotidianamente.

Acredita-se que é imprescindível o conhecimento sobre a profissão docente e suas implicações para a transformação - tanto de propostas para a formação do/a professor/a como da (re) construção da prática docente. Além disso, não podem excluir a compreensão da necessidade de mudanças na organização escolar, nas condições de trabalho do/a professor/a, na carreira, no salário.

Por conseguinte, se as pesquisas acadêmicas e as políticas públicas da educação têm acenado para novas concepções e novas ideias acerca da profissão de professor/a, há que se pensarem as condições materiais de viabilização dessas mudanças, sob o risco de se permanecer no plano discursivo.

### **ABSTRACT**

The present text analyzes the existing contradictions between the teacher education policies and the actual performance of education professionals, accentuating the distance between what was proposed and what was formulated to serve the teaching qualification demands and the everyday and institutional impediments that hamper the change of the chaotic situation of Brazilian school's teaching practice.



**Keywords:** Teaching policies. Teacher education. Brazilian education.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história de contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 78-102.
- BARRETO, R.G.; LEHER, Elizabeth M.T. Imagens das tecnologias: a questão do sentido hegemônico. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.; BARRETO, R.G. (Orgs). **Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro, 2005. p. 13-22.
- CASTRO, A. M. D. A. Educação à distância e formação dos professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, A. (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 97-143.
- FAIRCLOUGH, N. **Capitalismo global e consciência crítica da linguagem**. Portugal: Pretexto-Pedago, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação)
- CABRAL NETO, A.; MACÊDO, V. P. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o Programa Gestar. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. N. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 210-248.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez. 2004.
- RAMALHO, B. L., NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina. 2003.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.
- \_\_\_\_\_. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.