



POLÍTICAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR

Joelma Aparecida Bressanin¹

O aumento significativo de programas de formação continuada de professor nas duas últimas décadas tem nos feito pensar sobre algumas questões relativas à melhoria da qualidade de ensino no que tange às práticas de leitura e escrita. Dentre os vários programas, podemos citar o Fundescola, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), o Programa de apoio à leitura e à escrita (Praler) e o Pró-letramento, em nível federal, e tantos outros, igualmente representativos nesse sentido, em nível estadual e municipal, como o “Eterno Aprendiz”, entre outros.

Uma investigação mais específica das políticas de ensino, no Estado de Mato Grosso, tem mostrado a preocupação do governo em possibilitar que a formação continuada em serviço se desenvolva, oferecendo cursos e programas aos profissionais. É importante dizer que a partir de 1997, a Secretaria de Educação (SEDUC) cria os Centros de Formação e Atualização do Professor (CEFAPROS)² para atuarem no processo de aplicação dos cursos de formação de professor e acompanharem a sua execução (cf. Assessoria/SEDUC-MT, 13 de julho de 2010).

Diante disso, objetivamos compreender, pautados pela teoria da Análise de Discurso de linha francesa, que discursos sobre a formação docente estão se materializando nessas políticas de formação. Para refletir sobre essas questões, selecionamos o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), de Língua Portuguesa. Trata-se de um programa do governo federal, desenvolvido sob a coordenação da Secretaria do Estado e da Universidade de Brasília (UnB) para ser implantado nos diferentes Estados. Em Mato Grosso, isso se deu em 2009.

Vale lembrar que, em 2001, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I), destinado às séries iniciais e às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, foi implantado em 16 escolas estaduais, como projeto piloto, através do convênio estabelecido entre o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)³ e a Secretária da Educação (SEDUC). Em 2002, expandiu-se para 12 municípios, de forma que atendesse a demanda do Estado. Nos anos seguintes, é implementado o Gestar II, elaborado para atender as séries finais do ensino fundamental nas mesmas áreas disciplinares.

A modalidade adotada pelo Programa é a semipresencial e a fundamentação teórica se pauta nos pressupostos da educação a distância, “apoiada pelos cadernos teórico-práticos” para o “estudo autônomo e independente” (BRASIL, 2008, p.15, Guia Geral do Gestar II). Isso se deve ao fato de os

¹ Doutoranda em Linguística – UNEMAT/CAPES/UNICAMP. Orientadora: Dr^a Claudia C. Pfeiffer – UNICAMP.

² Em 2010, estes Centros somavam quinze unidades polos no estado e 450 formadores, atendendo mais de cento e quarenta municípios no Estado de Mato Grosso. Cabe observar que os Cefapros congregam vários cursos de formação continuada advindos da parceria com o MEC, e também organizados pelos centros, sendo seu lócus na escola dentro da proposta denominada “Sala de Professor”.

³ O Fundescola é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), com a interface das secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e financiamento proveniente do Banco Mundial (BIRD).



professores “cursitas” estarem em exercício e essa prática ter sido institucionalizada pelas legislações que regulamentam as políticas de ensino atuais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

A formação do Gestar propõe o estudo individual do professor de cadernos de Teoria e Prática (chamados de TPs) e as oficinas coletivas, ministradas por profissionais dos Cefapros, conforme dissemos, que receberam treinamento e acompanhamento pedagógico feito pela Universidade de Brasília (UnB) para atuarem como “formadores” do Gestar II.

Como o Gestar II se caracteriza como “um programa de formação continuada semipresencial orientado para a formação de professores” (cf. BRASIL, 2008, Guia Geral do Gestar II), destacamos que essa designação “continuada” faz remissão a algo que não se encerra numa etapa de conclusão do curso superior. Algo que não cessa de processar, que segue. Diz respeito à continuidade de um processo de preparação para o exercício da profissão. Nesse aspecto, faz ressoar sentidos outros, como por exemplo, o de que os professores não saem preparados para atuarem na sala de aula de forma satisfatória, portanto, estão sendo mal formados. De acordo com Pfeiffer (2000, p.41), faz referência a uma falta sempre presente, pois o ensino brasileiro se conforma pela presença constitutiva desta falta: “o obstáculo sempre presente da falta de professores bem formados capazes de instruir os outros”.

Esse pré-construído de que o professor não está preparado, de que precisa preencher essa falta, vai se textualizando no Gestar II de uma maneira singular:

Assim parece essencial o seu **entusiasmo** por essa dupla face, **a busca constante do aperfeiçoamento pessoal e profissional**, o que determina a necessidade da **incessante busca de melhoria de seu desempenho como leitor e escritor**, mas também como interlocutor-ouvinte, papel essencial de sua atuação em sala de aula, em que a escuta e a leitura do texto do aluno são condições para a consecução do objetivo maior do ensino-aprendizagem de Língua. (BRASIL, 2008, p. 37, Guia Geral do Gestar II). (grifos nossos).

Observamos no recorte que “a busca constante” pelo aperfeiçoamento determina a necessidade da “incessante busca” de melhoria de seu desempenho, algo que diz respeito ao individual que se estende ao coletivo, mas que não chega ao social. Tudo isso posto no plano do “essencial”. Mais uma vez o pressuposto do “despreparado” entra em cena, retomando antigos dizeres que reafirmam a dificuldade do brasileiro para aprender a ler e a escrever, para deixar de lado “as contradições econômico-sociais que produzem esses referentes, deixando de lado as relações entre poder e saber que se estabelecem nas instituições disciplinares como a escola” (SILVA, 2007, p.158).

Chama-nos a atenção também o discurso da motivação que busca despertar em cada professor o “entusiasmo” por essa busca. Nesse sentido, o professor é visto como aquele que aprende o tempo todo, pesquisa sobre sua prática, investe em constante formação, resolve os problemas com sabedoria, é sensível, interage com seus alunos, tem motivação, sabe atuar bem para ensinar bem, etc.



Segundo Pfeiffer (2002), a aprendizagem no espaço da escolarização tem sido significada de tal modo que coloca o sujeito como desde sempre “embrião de”, cujo sentido se filia a uma epistemologia positivista que vê o crescimento do sujeito como sempre cumulativo, evolutivo:

O sujeito deveria estar na posição de sujeito da língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem-sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal. Quando sua posição é condicionada por um *vir a ser aprendiz*, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito. (PFEIFFER, 2002, p.13).

Essa forma *sujeito urbano escolarizado*, de acordo com a autora, efetua sentidos tanto para a posição aluno quanto para posição professor. Nesse sentido, o professor, enquanto sujeito embrionário, condicionado por um constante *vir a ser*, precisa fazer cursos de formação contínuos para tornar-se “competente”, “eficiente”, “capacitado”.

Essas formulações mostram o funcionamento do discurso neoliberal, que regula as políticas de formação de professores. O Gestar responsabiliza o professor pela sua atuação, atribuindo a cada um a vontade de escolher se quer ou não desenvolver as propostas e melhorar sua prática pedagógica, conforme podemos notar nos recortes a seguir:

Como você pode ver, o programa é elaborado e implementado a muitas mãos, com a participação de muitas pessoas, e uma delas é VOCÊ!
Cada vez que você responde a questões, preenche espaços com sugestões ou dá exemplos tirados de sua experiência como professor, está escrevendo, ou reescrevendo, o Gestar II.
Este programa não tem sentido sem a sua participação. Ele conta com você, depende de seu trabalho, de sua contribuição como leitor e executor. (BRASIL/Guia Geral, 2008, p.62).

Percebemos, na textualização do Programa, a recorrência do uso do pronome de tratamento “você”, referindo-se ao professor, tomando-o como seu interlocutor. São produzidos efeitos de integração, de envolvimento, atuando no campo do emocional: “o programa é elaborado e implementado a muitas mãos, com a participação de muitas pessoas, e uma delas é VOCÊ!” (p.62). Sustentados em pré-construídos de engajamento, de perseverança, de crença, uma autoconfiança para o sucesso: “ele conta com você, depende de seu trabalho, de sua contribuição como leitor e executor” (p.62). A presença de uma linguagem simples também chama a atenção: seu efeito parece ir na direção de cativar e envolver os profissionais numa lógica e numa dinâmica de responsabilidades na realização do Programa.

O Gestar II, objetivando o aprofundamento teórico-metodológico para a melhoria das práticas pedagógicas, destaca que sua finalidade é elevar a “competência” dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sociocultural. A noção de “competência” adotada se pauta em Perrenoud, sobretudo na obra *Dez novas competências para ensinar* (2000), na qual o autor define competência como “a capacidade que os indivíduos têm de atuar em uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais” (BRASIL, 2008, p. 24, Guia Geral do Gestar II).



No caso dos professores, essa mobilização se dá no ato individual de identificar os elementos presentes na ação docente, dando-lhes sentido e tratamento apropriados na perspectiva de promover uma educação de qualidade, por meio dos conhecimentos teóricos selecionados pelo programa.

Cabe ressaltar que as reformas educacionais que vêm ocorrendo em muitos países têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais, pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, competitividade, rentabilidade etc. Nessa direção, as reformas buscam a melhoria escolar no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades, relacionadas, sobretudo, à preparação para o mercado de trabalho.

Conforme Silva (2007a), essas reformas estabelecem relação com a teoria do *aprender a aprender*, que domina documentos oficiais (UNESCO, MEC), artigos científicos e propostas pedagógicas e, no campo pedagógico, engloba teorias em voga, como a das competências, a do construtivismo, a do interacionismo. As chamadas pedagogias do *aprender a aprender* partem de “uma concepção voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (Duarte, 2003, p.11) que acabam por restringir o sentido de educação ao mercado de trabalho, responsabilizando o indivíduo pelo seu (in)sucesso.

Nessa direção, o Estado propõe os cursos de formação continuada de forma a cumprir as atribuições que lhe foram dadas e os sentidos dessa atuação são postos como benefícios garantidos aos docentes. E, ainda, produz um efeito de integração, de parceria entre Instituição, Estado e Sociedade.

A formação continuada deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, **acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição**. Espera-se, também, que ela proporcione espaços para se compartilhar experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competência dos professores. Deve também provocar discussão e reflexão sobre problemas do ensino, articulação com a proposta pedagógica e curricular e plano de ensino, bem como **as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo de escola**. (BRASIL, 2008, p.14, Guia Geral do Gestar II). (grifos nossos).

Vemos que assim como as políticas públicas sociais, as políticas de ensino também ficam reduzidas a uma prática administrativa de *gestão*, de *gerenciamento*, ou seja, colocam os administradores dos sistemas de ensino, bem como os próprios gestores e professores, como responsáveis por esse “gerencialismo” (cf. AZEVEDO, 2001). Em outras palavras, atuam para administrar os conflitos das classes sociais, mobilizando o discurso da participação e da cooperação de todos os envolvidos no processo.

Dessa forma, a formação continuada passa a fazer parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola. Há a valorização de experiências pessoais e saberes da prática pedagógica, pensando a relação professor e aluno como uma relação afetiva e humanitarista “professor e aluno se ligam por vínculos,



construídos ao longo do trabalho de aprender-ensinar, que são laços afetivos e de compromisso” (BRASIL, 2008, p. 22, Guia Geral do Gestar II).

Trata-se de uma forma estratégica de legitimar ação do Estado, por meio do discurso jurídico, mediante obtenção do consenso, que “se constitui por processos de apagamento, de silenciamento e representa o contraponto da segregação” (ORLANDI, 2004, p.27). Dessa forma, o Gestar responsabiliza o professor pela formação eficiente e pelo sucesso na execução da proposta, apagando o político. Ao delegar essa tarefa ao professor, o Estado se desobriga de seus compromissos socioeducacionais, atribuindo ao profissional a responsabilidade pela “deficiência” do ensino, a culpa por não saber fazer.

Considerar que a formação docente como o único fator determinante de uma educação de “qualidade” ou de uma atuação “eficiente” do profissional da educação é um tanto problemático. O desenvolvimento profissional não envolve apenas a formação, mas uma diversidade de elementos que integram sua profissão. Estabelece relações com a cultura do trabalho docente e interesses particulares embutidos nas gestões da sociedade, que sustentados pelo discurso capitalista neoliberal, apontam para a sobreposição do político pelo administrativo.

De acordo com Pfeiffer (2010), as políticas de ensino se estruturam sob o mesmo funcionamento que sustenta as políticas públicas em geral na história brasileira (e também mundial), salvas suas especificidades e diferenças: o de que as políticas sociais são instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado. Assim, “a formulação dessas políticas se sustenta pelo gesto de *adaptação*. Paráfrases discursivas se encontram em gestos de interpretação como o de saneamento, ou, ainda, de uma ação humanitária que visa a ajudar aos desfavorecidos” (p.86).

Além disso, é preciso considerar que as condições de produção dessas políticas, bem como a maneira como são entendidos os conceitos de escola, de ensino e de aprendizagem, ou seja, o que está sendo dito e o que é silenciado no funcionamento desses programas deve ser considerado para compreendermos os sentidos postos, como também aqueles silenciados, para a formação continuada de professor.

Observamos que o Gestar II de Língua Portuguesa promove um discurso que vai na direção de capturar o professor para que se sinta parte integrante do programa. Nesse sentido, responsabiliza o profissional pela eficiência da proposta, cabendo a este simplesmente executá-la ou a ela resistir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Janete M. L. *A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo*. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa gestão de aprendizagem escolar – GESTAR II. Guia geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.



DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. 1 reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ORLANDI, Eni P. Uma tópica cívica: as instituições urbanas como sítios de definição. *Escritos 8: Cidade, consenso e políticas públicas*. Labeurb, 2004.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000, 174 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca da autorização. *Escritos 7*, Campinas, 2002. p. 09-20.

_____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas, Editora RG, 2010. p. 85-99.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, Eni Pulccinelli. (org.) *Políticas linguísticas no Brasil*. Campinas, Pontes Editores, 2007. p. 141-161.

_____. *História das Idéias Linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas*. 2007a. Disponível em: <www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes>. Acesso em: 11. fev. 2011.