

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO BRASIL DO INÍCIO DO SÉC. XXI

Siqueira Lima, Leandro <sup>1</sup>

### RESUMO

A Formação continuada de Professores é um recurso fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Essa estratégia promove o aperfeiçoamento de docentes, contribui para melhoria da atuação profissional, das metodologias do trabalho em sala de aula, das reflexões críticas sobre a realidade da educação, de como o aluno aprende. No Brasil, como prevê a Constituição, o ensino deve ser voltado para a formação profissional e para o desenvolvimento da cidadania. Este artigo tem por objetivo propor uma reflexão sobre paradigmas históricos que dificultam as decisões para o aprimoramento da educação no Brasil, no contexto da formação docente continuada. Para tanto, busca-se, por meio de estudos bibliográficos, pensar estratégias de formação de professores que ofereçam ao gestor e à comunidade escolar condições de compreender melhor as realidades sociais em que estão inseridos e, assim, possam promover ações que possibilitem ao professor responder aos desafios da aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado, Educação e Sociedade. Formação continuada de professores. Gestão educacional.

### INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil garante a educação como um direito social a seus indivíduos (BRASIL, 1988). Compete à União a elaboração e aprimoramento das diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), além do acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação, e valorização dos profissionais da educação escolar. No Art. 205, a Constituição diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

---

<sup>1</sup> Doutor - Professor Multivix- Serra

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no início da década de 1930, os rumos das políticas públicas de educação passaram a preconizar “a organização de uma escola democrática, no qual o Estado assumisse uma reação categórica, intencional e sistemática [...] a favor de um novo sistema de educação vinculado ao trabalho e à formação da personalidade moral” (BRASIL, 2008, p. 21). No seio dessa construção de uma escola democrática – possível, sabe-se hoje, somente num contexto de cooperação contínua entre instituições, movimentos sociais, partidos políticos, veículos de imprensa e opinião pública – Demo (2002, p. 10) corrobora a ideia de que democracia e direitos humanos passaram a fazer uma espécie de dupla natural no enfrentamento às leis do mercado que, historicamente, mostraram-se excludentes de parcela significativa da população brasileira. Na sua visão, para além de redistributiva, a produção econômica não poderia limitar-se à simples distribuição dos ganhos econômicos, mas ser uma política social redistributiva de renda e poder para ser emancipatória. Ou seja: para que o Estado possa promover uma escola democrática, como queria o Manifesto da Educação Nova, seus agentes deverão trabalhar em favor da democratização do acesso aos bens, e a educação, como um direito humano e atenta aos desvios produzidos pelos interesses econômicos, ser o centro dessa animosidade emancipadora.

No que pese a particularidade do jogo democrático de ter que conciliar interesses e necessidades dos agentes econômicos, políticos e sociais, a educação é a via única e exclusiva para a democratização do acesso em um país marcado pela desigualdade. Para o fortalecimento da própria democracia, para o respeito com a coisa pública, para a luta pelos direitos e conhecimento dos deveres dos cidadãos é preciso aperfeiçoar o acesso e os modos de se fazer educação.

É ainda fundamental a desconstrução de um mito: de que se deve decidir por métodos de organização da educação brasileira por uma via ou outra, se por uma educação técnica-instrumental ou se por uma educação crítica-emancipatória, para solução dos problemas educacionais no país. A realidade do aluno que precisa aprender uma profissão, ascender socialmente e melhorar as condições de vida de sua família nunca deu ao seu professor outra escolha senão a de procurar as condições para que sua necessidade fosse correspondida. O ponto, nos parece, é

outro. As condições para o ensino é que têm sido negadas veementemente ao professor e a seus alunos, para boa parte da população, restando, muitas vezes, a busca incontornável às perguntas sobre o porquê de escola e professor não conseguirem apresentar os resultados esperados.

O que o professor tem diante de si são conjuntos de propostas para a educação que, por um lado, presa – ou ainda quer como resultado – uma educação de aprendizado cognitivo para a instrução, a disciplina, o controle e a produtividade; e que por outro, compreende a educação como libertadora, emancipatória, de insubordinação ao autoritarismo, de estímulo à criatividade. Porém, com um gesto pequeno de esforço, o professor vê que a Constituição Federal define no “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” alguns traços de ambas as concepções, e que ele deseja ensinar.

É nesse contexto que este trabalho quer discutir a formação de professores. Uma formação continuada de professores capaz de articular ações pedagógicas de estímulo ao desenvolvimento desses traços, cujo resultado seja a ascensão de um cidadão pleno, que constrói com liberdade sua própria história de vida, ao mesmo tempo em que é capaz de devolver para a sociedade sua experiência de emancipação, de disciplina com seus estudos e seu trabalho, que seja um sujeito criativo e ético.

## **DESENVOLVIMENTO**

Os dados sobre a defasagem do ensino no Brasil não têm variado muito nos últimos 30 anos. Apesar dos índices do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelarem nos relatórios para o ano de 2017 alguns avanços na etapa inicial do Ensino Fundamental (CRUZ & MONTEIRO, 2018), ainda há muito pouco a se comemorar.

É importante pontuar que uma abordagem correta a respeito dos números que têm sido vastamente apresentados sobre a realidade da educação brasileira pode clarificar e nortear os investimentos em Educação. Tão importante quanto analisá-los e refletir sobre o sentido de se valorizar esses dados, é ouvir os profissionais que vivenciam as realidades escolares ao redor do país. Esses relatos

– dos números e das experiências concretas – são complementares, e devem ser tratados com equilíbrio para a definição dos investimentos e das prioridades.

Sabe-se que é a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso que se iniciam as avaliações de aprendizado da Educação Básica e do Ensino Superior no Brasil. Muito criticadas à época, especialmente pelo alto investimento na estruturação daquilo que era visto por muitos como um mecanismo de controle, combinado com um processo de sucateamento das Universidades Públicas, esses índices foram aperfeiçoados durante o Governo Lula e hoje são vistos como fundamentais para o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), fundamentais na definição das prioridades de investimentos públicos em educação.

Os números apresentados pelo relatório de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) revelaram resultados ruins em termos de aprendizagem (OCDE, 2016), e que devem se repetir no próximo ciclo. Mas também são catastróficos os resultados no que diz respeito à disparidade socioeconômica da população. Apesar do Pisa ser um programa de avaliação de estudantes, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com periodicidade trienal, e que avaliou em 2015 o desempenho de cerca de 540.000 estudantes, com idade de 15 anos, de escolas de 72 países, em Ciências, Matemática e Leitura, o programa também analisa o quadro social dos alunos envolvidos no processo.

O desempenho médio dos alunos brasileiros da educação básica aparece sempre abaixo da média mundial, como mostram alguns dos números destacados:

O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos).

No Brasil, 71% dos jovens na faixa de 15 anos de idade estão matriculados na escola a partir da 7a. série, o que corresponde a um acréscimo de 15 pontos percentuais em relação a 2003, uma ampliação notável de escolarização. O fato de o Brasil ter expandido o acesso escolar a novas parcelas da população de jovens sem declínios no desempenho médio dos alunos mostra um desenvolvimento bastante positivo.

No Brasil, menos de 1% dos jovens do sexo masculino estão entre os alunos com rendimento mais elevado no PISA em ciências (aqueles com pontuação no nível de proficiência 5 ou superior). Entre os países da OCDE, esta proporção corresponde a 8.9% dos jovens do sexo masculino. Apenas 0.5% do grupo feminino no Brasil alcançou este mesmo nível de desempenho. Entre os países da OCDE, 6.5% das meninas se destacaram neste nível elevado de proficiência. No Brasil, entre alunos de baixo rendimento em ciências (aqueles com pontuação inferior ao nível básico de proficiência, o nível 2), uma proporção maior entre o grupo feminino espera seguir uma carreira na área de ciências. (OCDE, 2016, p. 1-2)

Sobre a aprendizagem, o Brasil oscila entre a 59<sup>a</sup> e a 65<sup>a</sup> posição entre os 72 países e economias participantes, e que, para agravar, além de se encontrar nas últimas posições, não apresenta progresso nas últimas três edições da avaliação.

Mas é ainda fundamental olhar os dados que a própria OCDE apresenta a respeito da situação socioeconômica da população brasileira. Esses números revelam significativamente que o trabalho em favor de melhores resultados na educação está diretamente ligado à redução das disparidades sociais históricas que o país insiste em apresentar:

O PIB per capita do Brasil (USD 15 893) corresponde a menos da metade da média do PIB per capita nos países da OCDE (USD 39 333). O gasto acumulado por aluno entre 6 e 15 anos de idade no Brasil (USD 38 190) equivale a 42% da média do gasto por aluno em países da OCDE (USD 90 294).

O Brasil tem um alto percentual de alunos em camadas desfavorecidas: 43% dos alunos se situam entre os 20% mais desfavorecidos na escala internacional de níveis socioeconômicos do PISA, uma parcela muito superior à média de 12% de alunos nesta faixa entre os países da OCDE.

Uma parcela muito reduzida de pais de alunos alcançou o nível superior de ensino no Brasil. Menos de 15% dos adultos na faixa etária de 35 a 44 anos de idade possuem um diploma universitário, uma taxa bem menor que a média de 37% observada entre os países da OCDE. Entre os países que participaram do PISA 2015, o Brasil está entre os dois países com a menor proporção de adultos com nível superior, ficando atrás apenas da Indonésia onde menos de 9% dos adultos nesta faixa etária alcançaram este nível de escolaridade. A faixa etária entre 35 e 44 anos corresponde aproximadamente à idade dos pais de alunos que participaram do PISA 2015. (OCDE, 2016, p. 1-2)

O que não se pode deixar de mencionar são os resultados bastante positivos do ponto de vista do acesso à escola. Fala-se hoje em mais de 95% das crianças brasileiras com vagas garantidas em escolas públicas. No entanto, crianças e adolescentes, do ensino primário ao ensino médio, aprendem consideravelmente menos do que em outros países em desenvolvimento. Configurada essa conquista, o desafio se torna promover um salto de qualidade do processo formal de escolarização.

O Estado do Espírito Santo tem sido noticiado no último ano por apresentar melhoria nos resultados do ensino público estadual. A par de como são aproveitados de forma eleitoreira esses resultados positivos, cabe sublinhar o quadro real da educação pública nesse estado.

Dados recentes do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) de 2018 mostram os resultados comparativos, entre as redes de ensino Estadual e Municipal, pública e privada, com a evolução ano a ano, desde 2011, do aprendizado de estudantes das escolas capixabas.

No que diz respeito ao aprendizado em “Escrita”, por exemplo, o PAEBES 2018 (CAED, 2019b) mediu a evolução de estudantes das escolas particulares, estaduais e municipais do Espírito Santo de 2011 a 2018. Os resultados mostram uma evolução média nesse item. Numa avaliação que pontua os resultados de 0 a 1000, os estudantes das escolas particulares matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental progrediram de 744,4 em 2011 para 809,0 em 2018. Já os das escolas municipais do Espírito Santo, também tiveram uma melhoria no resultado: passaram de 657,9 para 714,6. Porém, os dados apontam muitos outros problemas.

Comparativamente, os resultados dos alunos das escolas públicas municipais em 2018 ainda estão abaixo dos que foram obtidos pelos estudantes das escolas particulares em 2011. A diferença de aprendizado entre esses estudantes continua grande e tem aumentado. Esse sinal de alerta já vem sendo emitido desde a década de 1990, quando diagnósticos sobre a educação pública no ciclo básico já davam sinais de efetiva perda de qualidade.

Outro número que chama a atenção é que apenas 34,9% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental têm aprendizado suficiente em escrita. E para piorar, apenas 21,8% desses alunos aprenderam o básico ou nem isso no 3º ano do processo de alfabetização, idade essa considerada a última da aprendizagem básica de ler e escrever.

O Anuário da Educação 2018 (CRUZ & MONTEIRO, 2018), produzido em parceria entre IBGE/PNAD e INEP/MEC, informa que apenas 54,7% dos alunos em idade certa no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. Diz ainda que 86% dos alunos matriculados no início dessa fase concluíram a etapa. Ou seja, apesar do acesso considerado pleno, a evasão continua existindo e chamando a atenção.

De outra parte, salienta-se que esses números, resultados, índices etc vêm para comprovar o que a realidade concreta, sublinhada por uma enormidade de trabalhos acadêmico-científicos – produzidos principalmente nas Universidades Públicas brasileiras – têm revelado há muitas décadas. Se as estruturas da gestão governamental não se convenciam dos reais problemas a partir dos relatos e das análises críticas dos autores brasileiros, agora os relatórios comprovam o que sempre se soube: as condições gerais de vida das famílias dos brasileiros que mais necessitam de acesso às escolas públicas são difíceis. Os bairros onde essas escolas estão inseridas possuem problemas graves, e sua solução necessita de uma atuação permanente, direcionada e com a cooperação de vários setores da sociedade.

Faltam vagas nos hospitais e remédios para doenças crônicas, os territórios dos bairros periféricos são dominados por poderes paralelos do tráfico de drogas e armas – e das milícias, o próprio acesso à educação com qualidade suficiente para promover as mudanças é bastante restrito e o ambiente social de convivência não é pacífico. O sentimento geral da população é de abandono do Estado e as Instituições não conseguem promover um mínimo de organização necessária para o desenvolvimento do sujeito em sua plenitude. O lazer é limitado, pois não há infraestrutura suficiente e a violência urbana impera no dia a dia. A confiança em relação à democracia e aos representantes eleitos nunca esteve tão em risco, e as condições políticas para se continuar avançando praticamente ruíram.

No entanto, ainda que as condições sejam desfavoráveis, estudos mostram que a Educação possui caminhos que precisam ser trilhados. Há programas sendo desenvolvidos em várias partes do país, há Instituições de Ensino focadas em desenvolver projetos para o desenvolvimento do aprendizado de crianças e jovens; existem inúmeros projetos sociais, empresas, fundações, institutos, conselhos etc acompanhando e promovendo o desenvolvimento social por meio da educação, da cultura e do esporte. Uma regra é fundamental, ainda que o contexto desperte desconfiança com o futuro: é preciso manter o planejamento e a compreensão de quais caminhos estão e devem continuar sendo tomados. Educação só se constrói com trabalho contínuo, com persistência, com correção dos erros durante o percurso.

## **O PAPEL ESTRATÉGICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO BRASIL**

Pode-se dizer que há um consenso em torno daqueles que compreendem a real importância da educação, cujo sistema educacional de baixa qualidade não só perpetua as graves diferenças de oportunidade entre mais ricos e pobres, como também expõe a falta de um ambiente social propício para as mudanças necessárias. Isto porque só haverá uma construção real de um país melhor para todos quando um projeto de educação for assumido pelas forças políticas e institucionais e por todos os setores da sociedade brasileira.

A Formação Continuada de professores tem papel estratégico nesse contexto. Isso porque um projeto de educação que possa se impor aos problemas reais da sociedade, que consiga unir escola, conselho de escola, comunidade, cidade e, de maneira geral, o país em favor de uma mesma intenção, não virá de uma fórmula nova, mágica e milagrosa. Ela tem início a partir de um pacto institucional de incentivo a práticas de médio e longo prazo. E isso significa que não serão professores ainda a serem formados no país aqueles que irão reeducar as crianças e jovens em idade escolar. Serão os próprios professores já formados, em pleno exercício de suas atividades, que terão a responsabilidade de realizar e aprimorar os instrumentos de melhoria dos resultados da educação.

E para nos ajudar nesta discussão que inclui fundamentalmente a formação continuada de professores no contexto Brasil desse início de séc. XXI, um debate levantado por Demo (2016), a partir de texto publicado pelo jornalista Claudio Moura Castro (2016), na revista *Veja*, será de bastante valia.

Em sua coluna na revista *Veja*, o professor Claudio Moura Castro aconselhou, no artigo ‘Onde erram os professores’, publicado em 16 de novembro de 2016, que para melhorar a educação no Brasil seria necessário que os professores aprendessem a dar aulas. Ampliou ainda seu argumento, advertindo não haver necessidade de “cursos de reciclagem”, nem de mestrados e doutorados, nem de conhecimentos de psicologia sócio-histórica.

Como não falou sobre aprendizagem de professores, infere-se que utilize da velha convicção de que ensinar é um dom e que conhecimento demais só atrapalharia o professor em seu foco que é fazer o aluno ser aprovado nos instrumentos – antiquíssimos, diga-se de passagem – de avaliação.

Mas o que muitas vezes faz parecer que Claudio Moura – e outros articulistas de igual posicionamento – tem uma solução definitiva para a educação no Brasil é o encanto que certos argumentos do autor causam naqueles que querem soluções rápidas e com o adicional de que propostas como as deles já estariam sendo utilizadas nos Estados Unidos e em instituições privadas brasileiras. Numa roupagem geral, bastaria fazer uma pesquisa, identificar as melhores práticas, reproduzir os modelos de aulas dadas aos alunos com melhor pontuação e eliminar os erros reconhecidos.

Ora, é claro que para melhorar a aprendizagem deve-se melhorar o espaço da aprendizagem, ou seja, a sala de aula. Deve-se, portanto, melhorar as condições da sala de aula e de todos os agentes envolvidos. O que implicam significativamente os argumentos de Claudio Moura Castro – e de uma plêiade de formadores de opinião – é o que se cansou de apontar nos estudos críticos como rastros do pensamento positivista. Claudio Moura revela nesse texto resquícios de um discurso que se disseminou em escala global durante o séc. XX (e que insiste em retornar) mas que definitivamente tende a inviabilizar qualquer debate. O autor – ainda que um pouco em outro contexto – deixa escapar a expressão “limpar a área”. Ou seja – é possível ver – pretende que políticas públicas para a educação

realizem a tarefa de, a partir da identificação dos professores com problemas para ensinar o aluno, simplesmente retirem-nos da sala de aula e de sua profissão. Em outras palavras, produziria na vida social um ambiente de perseguição, que teria, mais uma vez, resultados catastróficos.

Não é salutar hoje simplesmente reconhecer uma parte do problema – a existência de alguns profissionais docentes mal preparados – e fazê-la parecer como o maior problema – ou talvez o único. Esse mal, os argumentos de Claudio Moura, infelizmente, tendem a reproduzir. Além disso, utiliza-se da estratégia oportunista de apontar um erro sem considerar o essencial: como seria possível resolvê-lo? Ainda que “limpar a área” não significasse na prática perseguir minorias – o que sabemos seria isso o que aconteceria – como o Estado faria para substituir os professores com resultados ruins? Quem iria substituir esses profissionais? Com quais salários e em quais condições? Quem se habilitaria? Se tomarmos o exemplo último da substituição dos médicos cubanos pelos médicos brasileiros, do Programa Mais Médicos, a resposta seria clara: não funciona. Os médicos brasileiros – muitos deles autodenominados patriotas que vociferaram durante os dois últimos anos sobre uma possível ameaça aos interesses nacionais – não assumiram os postos deixados pelos médicos cubanos que não tiveram seus contratos renovados, e os problemas com a saúde pública no país só pioraram. Como já assinalamos, é preciso preparar melhor os professores que já são professores, que já estão nas salas de aula. E a legislação brasileira para a educação garante a qualificação daqueles que já estão no exercício da docência.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), assinada pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) à época, Gilberto Gonçalves Garcia, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores. Nesse documento, o Conselho é imperativo em três pontos fundamentais: 1) a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira; 2) a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; e 3) a importância do profissional do magistério

e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

Pedro Demo, no seu “Onde erram os professores?” – “Basta aprender a dar aula”, foi incisivo em destrinchar o que o posicionamento de Moura propõe. Reconheceu a devoção aos modelos filantrópicos dos bilionários americanos; e analisou os resultados quantitativos apresentados pela pesquisa à qual se refere Moura, supostamente, nas palavras do próprio Demo, reveladores de evidências. Em contrapartida, Demo também se debruçou sobre temas como aprendizagem e modelos educacionais.

Em um dos seus posicionamentos mais contundentes de sua visão histórica da sociedade, Demo (2016, p. 7) lembra que no fundo em todos os modelos mantêm-se “a escola como fábrica de montagem linear, de massa, onde, numa esteira genérica, à la Chaplin, reproduzem-se marionetes para uma economia que já não existe”. A crítica marxista aos modelos educacionais que tendem a se conformar ao sistema econômico hegemônico é o problema central para o autor. Mas dessa análise surgem outras. Demo lembra que mesmo dentro do sistema é possível fazer uma educação que promova o questionamento. E é por meio do repensar os modelos – tendo obviamente a compreensão dos modelos – que se pode elaborar “uma auto renovação permanente” (2016, p. 7) capaz de identificar quando uma aula não serve, mas também capaz de afirmar quando ela bem-vinda.

A capacidade de compreender os significados que os textos críticos têm é fundamental para o trabalho docente e para o trabalho do gestor em educação. A crítica à escola dentro de um sistema excludente não está pedindo que a escola pare de funcionar, que ela pare de produzir sentido e resultados. A criança, o jovem e o adulto que buscam na escola suas expectativas têm nela a sua grande esperança, que muitas vezes é o resultado objetivo, a aprovação dos sistemas avaliativos, a habilidade em desenvolver tarefas que o coloque em melhores condições dentro do seu universo de trabalho. A crítica contundente, muitas das vezes, é em razão da proliferação de discursos que, dependendo da sua utilização, servem para desqualificar ainda mais o trabalho nas escolas.

É sempre importante compreender a substância ética presente em textos como o escrito por Demo – talvez seja o mais precioso a ser considerado. Pois

que, embora não proponha na prática como a “aprendizagem dinâmica que se dá na mente do estudante” (Demo, 2016, p. 1) possa ser efetivamente desenvolvida, manifesta princípios fundamentais de respeito e cuidado com a escola pública. Sabe-se que sua proposta é intencionalmente de reflexão, cujo mote é mostrar que apesar das boas intenções, ainda se está longe de uma educação emancipatória, que seria o motivo final de toda prática educativa. Esta, sim, seria capaz de produzir uma educação consciente da democracia, da liberdade individual e de uma organização coletiva contra os autoritarismos de poder. Aprender não é frequentar aula, reafirma Demo. Mas, precisamos lembrar, não há na projeção de uma prática outro lugar possível, nos termos da educação formal, que não seja, em primeiro plano, o encontro do professor consigo mesmo em sua tarefa, por que não, existencial de ensinar. Como lembra Nóvoa (1992, p. 24), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

O investimento em educação continuada é um dever do Estado, como prevê a legislação, e tem de se tornar uma exigência do próprio professor. Ele é quem precisa compreender a sua importância, traduzir as teorias críticas no sentido da oportunidade diária que os encontros promovem de aprendizagem. Compete ao gestor e à comunidade escolar compreender as necessidades de sua realidade e promover ações que possibilitem ao professor responder aos desafios da aprendizagem. O investimento em formação continuada de professores é decisivo na promoção da qualidade do ensino, desafio da Educação brasileira no séc. XXI.

Para Geraldi (1999, p. 211) “é aproximando conhecimentos apreendidos – na formação inicial ou ao longo do exercício profissional – às experiências e saberes construídos na prática pedagógica que o professor produz rupturas”. Ou seja: se a escola quer a promoção de processos formativos para seus profissionais atuantes, isso significa que os sujeitos ali presentes reconhecem a sua necessidade para que, conseqüentemente, exijam permanentemente a sua oferta. Ainda que seja hoje uma escola de insucessos, incompleta, mas ela é uma escola que existe, que pode ser repensada. E só pode repensá-la quem está pensando e atuando nela, com a contribuição dos outros sujeitos cujos interesses sejam os mesmos.

Entre Pedro Demo e Claudio Moura Castro há uma distância considerável de pontos de vista, de intenções e de horizontes. Se por um lado o jornalista da *Veja* não compreende a realidade concreta do Brasil, e fala a partir de sua posição enquanto articulador de uma rede de ensino privada, por outro, Pedro Demo busca fazer suas reflexões não exatamente para propor soluções pontuais, mas para chamar a atenção de que os problemas verdadeiros ainda estão muito longe de serem debatidos e superados.

De ‘Onde erram os professores’, de Claudio Moura e Castro, e da pesquisa da Fundação Gates, pode-se aproveitar algo: as escolas precisam pesquisar-se e levantar os números que facilitem a compreensão dos gestores, tanto sobre o desempenho de seus alunos e de seus docentes, quanto sobre as prioridades de investimento. Como bem nos lembra Manheim (1972, p. 108) “existem diferenças nos modos de pensamento, não apenas em períodos históricos diferentes, mas também em culturas diferentes” e que “vai-se tornando progressivamente claro, para nós, que não apenas o conteúdo do pensamento se modifica, mas também sua estrutura categórica”. Dessa forma, é preciso reconhecer que nem toda ação que se realiza hoje terá necessariamente a mesma função que houve em outro tempo, em outro contexto. Organizar-se, aprimorar noções como a disciplina para estudar e acompanhar com presença diária o funcionamento da sala de aula não significa a rigor promover o domínio e o controle sobre a escola.

Mas a organização desse processo, a leitura de seus resultados e o planejamento das ações duradouras precisam ser sérias e entendidas como uma etapa daquilo que se propõe realizar a médio e longo prazo. Esse trabalho é fundamental para escapar de um certo ostracismo que vigora em vários contextos da educação brasileira. A superação de certo positivismo, que alega apresentar a verdade por meio de evidências estatísticas, está na maneira como Demo e outros autores realizam: provar onde estão os seus erros e mostrar que, no máximo, esses dados apresentam um ponto de vista, uma visão de mundo – que é míope – e que, por não considerar a realidade concreta, não será capaz de produzir resultados de aprendizagem satisfatórios e bem-estar social ao mesmo tempo. A continuidade do processo de aprendizagem do docente entre docentes com a convicção ética de suas realizações é um caminho fundamental para a passagem da escola que pode estar parada para uma escola que se modifica a cada dia.

Em uma de suas mais conhecidas passagens, Paulo Freire defende a continuidade do aprendizado daqueles que se prepararam para ensinar. De acordo com Freire (2004, p. 23) a continuidade do processo de ensino e aprendizagem diz respeito ao próprio docente, que precisa compreender o que está em jogo nesse processo de potencialização de sua própria vida: “é preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ao se tomar esse princípio de Freire, deve-se reconhecer que nenhum sujeito está pronto quando se aprende alguma coisa. Seu aprendizado é contínuo, ele se liga a outro. Mais do que reconhecer a necessidade de se estar em contínuo aperfeiçoamento, Freire nos conduz a perceber que o contexto de socialização entre docentes e entre docentes e discentes é que resulta no mais importante do conhecimento: o desejo de aprender. Estar em constante ação de aprender é que aproxima o docente do que se espera aprender.

## **CONCLUSÃO**

Em outras palavras, o que se propõe aqui é uma formação continuada de professores capaz de articular de forma sistemática e intencional aprendizagem técnico-instrumental e crítica-emancipatória. Os exemplos de processos educacionais que apresentam resultados positivos devem ser estudados, compreendidos, repetidos, adaptados e reformados em razão das realidades e necessidades de cada contexto social. As formações continuadas de professores têm por responsabilidade convocar professores, pedagogos e diretores a construir seus próprios modelos de gestão baseados em seus ideários críticos – que analisam a realidade concreta – e em experiências bem-sucedidas.

A rigor, como dissemos, exigir disciplina no trabalho contínuo de identificar os problemas reais de uma escola e buscar, permanentemente, resolvê-los, exige utilização de mecanismos variados. Levantar números, identificar estratégias de ensino-aprendizagem que reproduzem resultados insatisfatórios, reorganizar o quadro docente de uma escola etc podem – e muitas vezes são – estratégias de controle, como têm apontado vastamente os ambientes críticos. Mas só funciona simplesmente como estratégia de dominação política e eleitoral se professores,

pedagogos, diretores e gestores da educação permitirem que seja dessa forma. E não ter consciência crítica desses funcionamentos facilita a reprodução dessa realidade social.

Nesse sentido, o trabalho de formação continuada de professores, lastreado por conhecimentos específicos para cada contexto da aprendizagem, deve discutir o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, pois esse é o exercício que melhora o trabalho realizado nas escolas. O aprendizado contínuo que seja capaz de refazer o próprio sujeito não é algo que se realiza espontaneamente, mas a partir da mediação qualificada. E para isso é necessário planejamento e organização intencional e sistemática do trabalho em sala de aula, ainda que saibamos que a sala de aula não é o espaço exclusivo da aprendizagem, ainda saibamos que as reformas mais significativas hoje precisam urgentemente acontecer na estrutura política e de gestão.

Em meio a todo o desastre social em que estamos inseridos, há muito trabalho sério, contínuo e determinado nesse processo de oferecer às escolas e profissionais da educação condições favoráveis para as mudanças e melhorias necessárias. E não há motivação maior do que a realização pessoal de cada jovem que consegue se constituir enquanto um cidadão pleno de sua liberdade e de seus esforços. Há muitas histórias assim, há muitas escolas, públicas e privadas, que entenderam e disseminam princípios encorajadores de uma educação para a cidadania e o trabalho, em favor da democracia e do desenvolvimento de competências e habilidades, para o entendimento coletivo de que é necessário avançar forte contra a desigualdade social, de privilégios e oportunidades.

Princípios como a ética na convivência social, a capacidade de adesão a normas coletivamente construídas, a capacidade de optar pelo diálogo como meio de resolução de conflitos e de coexistência na diversidade, bem como o ideário de responsabilidade pelo bem-estar do grupo, a participação e a valorização do trabalho do outro devem ser experienciados nos encontros de formação de professores, para que esses profissionais saibam concretamente reproduzi-los nas escolas.

A formação continuada de professores sempre estará atrelada à ideia de aprendizado para o docente, que precisa acompanhar as mudanças contínuas da

sociedade contemporânea, para exercer bem sua condição de mediador. Os resultados que as avaliações de aprendizagem têm apresentado precisam ajudar as escolas a entender em qual área de estudo seus professores precisam se aprofundar mais. Um professor em formação contínua torna-se sujeito participante do processo de aprendizagem. Ele torna a compreender os conceitos uma vez aprendidos na teoria durante o processo de formação universitária.

Só um professor em formação contínua está em condições de ouvir as demandas de alunos, da gestão, de outros professores e da realidade em que se insere. Isso porque abertos os espaços de convivência e discussão, as demandas são socializadas e assim é possível compreender as urgências, as possibilidades que a infraestrutura permite, e aquilo que precisa ser melhor planejado. A troca de experiência em relação às metodologias utilizadas em sala de aula também é um grande motivador para que docentes estejam em processo contínuo de aprendizado.

A formação de professores que já estão na docência é a ferramenta que gestores possuem na busca por melhorias na aprendizagem de seus alunos. E por ser continuada como princípio, exige planejamento e rotina. Para ter resultados efetivos, os profissionais da educação de cada escola precisam ser conscientizados – e conscientizar; precisam ser motivados e mobilizados a participar, discutir, opinar, dividir suas experiências da docência com a escola. Precisam estar preparados e conscientes da importância da orientação e das ações coordenadas.

Em mais alto grau, as boas experiências de formação contínua numa escola podem e devem transpor os muros da escola, e chegar nas instâncias de gestão da educação em todos os níveis da administração pública. A escola precisa ser exemplo de construção democrática de suas experiências. A forma como humildemente cada um se coloca na condição de aprendiz, é reveladora da sua capacidade de contribuir para as urgentes mudanças que exige o cidadão brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra**. Projeto Político-Pedagógico. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 05 mai. 2019.

BRASIL. **Resultado SAEB 2017**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em 20 abr. 2019.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Resultados de desempenho de leitura do PAEBES ALFA**. Juiz de Fora: CAED, 2019b.

CASTRO, Claudio Moura. **Onde erram os professores**. Veja, 16 de novembro de 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao>. Acesso em 17 ago. 2018.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. São Paulo: Ed. Moderna, 2018.

DEMO, Pedro. **A educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. “**Onde erram os professores**” – “**Basta aprender a dar aula**”. Disponível em: <http://www.2022brasil.org.br/index.php/artigo/267-onde-erram-os-professores-basta-aprender-a-dar-aula>. Acesso em 17 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GERALDI, João Wanderley et al. **Educação continuada**: a política da descontinuidade. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>. Acesso em 17 ago. 2018.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

NÓVOA, António. “**Formação de Professores e Profissão Docente**”. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em 13 out. 2019.

OCDE. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Resumo de resultados nacionais do PISA 2015. OCDE, 2016. Acesso em 06 out. 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já**: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. Disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br). Acesso em 20 abr. 2019.