

Reflexões sobre a institucionalização de um curso de Educação Continuada para Professores da Rede Oficial de Ensino: uma possibilidade dentro das impossibilidades

Cláudio Picollo¹

Dedico este artigo à Marina Feldmann².

RESUMO

Este artigo tem como objetivo vislumbrar a efetivação de um curso de Educação Continuada permanente por parte do Ministério da Educação como uma possibilidade de Reforma Educacional que contemple o contexto, a situação e conhecimento do aluno. Assim sendo, o **Conhecimento Local** poderá servir de base para o real comprometimento governamental com assuntos referentes à Educação.

A leitura de *Por um Currículo Nacional, Sem Meias palavras* escrito por Fernanda Salla, na seção *NOVA ESCOLA DISCUTE* provocou em mim o desejo de escrever este artigo que tem como principal objetivo fazer com que o MEC repense sua ação no que concerne a formação de professores da Rede Oficial de Ensino sob a ótica de um curso de Educação Continuada ininterrupto.

Publicado na edição número 254 em agosto de 2012, o texto citado acima apresenta um subtítulo significativo: *Precisamos de um documento claro e detalhado, com os direitos e os objetivos de aprendizagem para toda a Educação Básica*.

Penso que todos os documentos mais recentes até hoje elaborados: as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Propostas da Secretaria da Educação nunca se privaram de dar aos professores diretrizes **para** como atuar na sua ação pedagógica.

¹ Prof. Dr. Cláudio Picollo: Possui graduação em Letras Germânicas - Bacharelado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971), graduação em Letras: Português Inglês e Latim - Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971), mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e pós doutor em Interdisciplinaridade. É vice-líder do GEPI Grupo de Estudo e pesquisa em Interdisciplinaridade liderado pela Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda e coordena o Projeto institucional /interinstitucional Pensar e Fazer Arte junto ao GEPI. Atualmente é professor assistente-doutor do Departamento de Inglês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, Educação: Currículo - linha Interdisciplinaridade, formação do professor, currículo e Projeto de Pesquisa. CONTATO: e-mail: spreadingshit@uol.com.br

² A Profa. Dra. Marina Feldmann é Vice Reitora Acadêmica da PUCSP, grande amiga e educadora com a qual, em parceria, cultivamos o sonho de uma Educação digna e justa.

Escrever e atuar de cima para baixo, ação típica do MEC e Secretarias, **não** apresentou até hoje, um relevante e real compromisso para tudo o que se refere à Educação.

Embora esses documentos sejam bem escritos e bem fundamentados teoricamente não alcançam os professores da Rede Pública haja vista a má formação adquirida ou a falta de subsídios teórico/ práticos para que os professores os entendam.

Esta má formação se deve ao descompromisso educacional que o Governo insiste em perpetuar, permitindo a existência de inúmeros cursos em muitas faculdades que não possuem a mínima condição de formar professores. Há ainda uma grande ignorância a este respeito. A primeira está ligada à permissividade governamental em deixar esses estabelecimentos continuarem a ganhar dinheiro ao invés de fechá-los e a segunda a uma das principais deficiências das autoridades: de não dar voz aos professores e, estes, por sua vez, de não ter a oportunidade de dialogar entre si a fim de se desenvolver mais na arte do ensino em cursos de educação continuada que obrigatoriamente, deveriam ser promovidos pelo Governo, com ações que pudessem causar impacto junto ao MEC, às instituições de ensino, aos professores e ao alunado.

Sem a promoção desta relação dialógica, o Governo impede o desenvolvimento do saber e faz com que o professor permaneça nos seus atos de rotina que, segundo Dewey, citado em Zeichner (1993, p.18):

são guiados pelo impulso, tradição e autoridade. Nas escolas existem uma ou mais definições da **realidade**, de acordo com as quais se definem os problemas, as metas e os objetivos. Enquanto as coisas prosseguirem sem grande ruptura, esta realidade é percebida como não apresentando qualquer problema. O modo como cada professor vê a realidade serve como barreira, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos.

Salla (2012, p.34) nos diz que: "No entanto, muitos deles (documentos) não atendem a uma necessidade do cenário atual: deixar claro **para**³ os professores não só o que precisa ser ensinado, mas também **como**⁴ fazê-lo. Ou seja, não cumprem a função de um currículo nacional." Pensamos que é dever do Estado (e somente dele) não só deixar claro ao professor o 'para' e o 'como', até agora sempre muito bem feito a distancia, como também o esperado trabalho árduo **com** o professor o qual é sempre negligenciado pelo Governo que parece se eximir da responsabilidade verdadeiramente trabalhosa. Ele precisa sair dos gabinetes e procurar atuar juntamente com equipes de profissionais com grande experiência e sapiência teórico pratica por ele recrutados a principio em cada capital.

Quando se negligencia trabalhar **com** o professor, podemos ter milhares de reformas e documentos promissores, como foram os Parâmetros Curriculares, mas

³ Grifo meu

⁴ Grifo meu

Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n. 2, out. 2012.

que não surtiram nenhum efeito haja vista o professor da Rede Pública não possuir ainda um curso de formação continuada que o fizesse compreender a parafernália teórica subjacente ao que era proposto. A grande maioria foi incapaz de entender **o que e para que** foram escritos por falta da parte principal: o trabalho **com** o professor⁵.

Schon (1992, p.79) nos diz com muita clareza que: “culpamos professores e escolas pelas inadequações da educação na América. Isto equivale a culpar as vítimas”. No mesmo artigo (SCHON, 1992, p.79), o autor observa:

por um lado temos a legislação a ditar regras e as instituições periféricas a torner regulamentos e arranjar os relatórios de modo a sintonizá-los com a política central. O resultado disto é uma espécie de jogo paralelo entre as escolas de periferia que procuram fazer **as mesmas atividades** e as autoridades centrais que tentam **controlar os comportamentos da escola** onde o conhecimento emanado do centro é imposto na periferia não se admitindo sua reelaboração.

No caso do ensino fundamental e médio, temos a nítida impressão de que o controle é frágil e a reelaboração impossível de ser tentada haja vista o seu estado caótico de funcionamento. Os documentos acima citados são o meio pelo qual a o Governo procura atuar paliativamente junto à formação do professor. Eles visam a mudanças e mudanças também requerem tempo. O discurso transcrito acima nos dá a impressão de que os detentores do poder institucional não parecem ter consciência de tal fato. Reconhecer que documentos, como tentativas de reformas, não devam ser gerados de cima para baixo é um dos fatores mais importantes para o estabelecimento de qualquer tentativa de mudança. A atitude tomada habitualmente pelo MEC tende a acelerar ainda mais a desestruturação escolar. É necessário pensar numa outra espécie de organização, na qual o professor exercite sua capacidade de promover mais conhecimento mediante a curiosidade de buscar incessantemente o saber em estreita **parceira entre o Governo, escola, alunos e sociedade**. A defesa de seus interesses e de seus direitos estará garantida pela conquista desse instrumento.

O discurso das autoridades produtoras desses documentos implicitamente leva o professor a crer que o objetivo de uma determinada Proposta, Parâmetros, Diretrizes é o de oferecer uma **possibilidade** de formar mentes críticas, audazes e criadoras. Como podemos ter tal expectativa, se o que há realmente é uma grande contradição na má formação do professor,

no comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada por seus guias, limitada na aventura de criar, contida na sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras (FREIRE, 1995: 16).

E ainda, Freire (1995, p.16):

⁵ Ver: <http://www.youtube.com/watch?v=fEmyMUu1-wg&feature=relmfu>
Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n. 2, out. 2012.

Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar.

Perrenoud (1993, p.21) considera:

ao não encararem a acção pedagógica como sendo, em parte, uma acção espontânea improvisada, ou pelo contrário, uma acção baseada em rotinas não pensadas a força de serem interiorizadas, os formadores correm um sério risco: não terem **nenhuma compreensão real**⁶ sobre o que determina uma boa parte dos atos profissionais.

Tais documentos nem sempre são do conhecimento de todos os professores e, quando são, oferecem dificuldade de entendimento promovido pela má formação que receberam/recebem.

Assim sendo, além de não provocarem mudanças substanciais, aumentam a distância entre o professor e o poder institucional. O professor raramente recebe reciclagem, mas sim documentos que incluem unicamente sugestões porque se supõe erroneamente que o professor possua o saber epistemológico, praxiológico e ontológico e tempo para a preparação de suas aulas. Tão pouco consideram as autoridades que os professores leem com pouca velocidade e baixa compreensão. Essa opinião acima é também dividida com Schiefelbein (1994, p.6) quando diz que “(...) o professor teria que dedicar demasiado tempo para preparar e digerir o que é apontado dentro de cada proposta sugerida [...] mas o sistema não aprova isto. Aliás, nada que é bom é aprovado pelo sistema”.

Tudo isto acima exposto não se caracteriza como formação continuada. Essa pressupõe um trabalho árduo, eminentemente interdisciplinar, **com** os professores. Há muita coisa a ser feita pelo Governo em curto, médio e longo prazo no que se refere às Práticas de Ensino na Academia e principalmente aos professores em exercício no que diz respeito à relação ensino aprendizagem interdisciplinar, mas até agora não houve uma firme determinação governamental para a instauração de cursos de formação continuada⁷, um trabalho em **parceria** com Universidades de renome em cada capital, o que infelizmente torna sua ação tacanha, truncada, inadequada e recheada de incompletudes, haja vista a repetição enfadonha e triste da mesma ação a cada novo documento.

⁶ Grifo meu.

⁷ Uma citação de Adolfo Lima (1915 – pp. 360-361) *apud* Novoa, 1992 (: 17) vem realmente colocar o poder político no seu devido lugar. Para ele, “o poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a da política. Um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino. O recrutamento de técnicos só pode ser consciente feito pelos seus iguais”.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) corre o sério risco segundo Salla (2012, p. 34) de “surgir uma papelada generalista, que o educador não consegue usar em sala, ficando à deriva”.

Embora no referido artigo a autora (SALLA, p.34) nos diz que:

se bem elaborado, esse documento fará as vezes de um currículo nacional: esclarece quais são as capacidades e os conteúdos mínimos que as crianças e os jovens precisam, aprender como ensiná-los, as condições necessárias para isso e como avaliar a aprendizagem.

Ainda assim tornam-se timoratos todos esses objetivos que embora vislumbrem uma equidade de educação nacional, sonho completamente sem nexo e desprovido de qualquer conhecimento mais aprofundado de currículo, mais uma vez, a ação perante o documento tenderá a não produzirá efeito, haja vista as dimensões territoriais brasileiras, seus diferentes contexto, situações e culturas.

Penso ao me referir a currículo que a experiência do professor é que faz toda a diferença e que o **conhecimento local** somado a outros conhecimentos locais podem nos levar a uma troca valorada de conhecimento, a qual expande a prática significativa e a cada expansão, um novo repensar de currículo.

Esse repensar curricular estimulante é brilhantemente abordado por Feldmann (2004), quando nos diz que “a prática pedagógica libertadora enunciada por Paulo Freire é baseada numa racionalidade comunicativa dialógica, que pressupõe a pedagogia da autonomia da escola, do professor e de todos **os autores e atores** sociais que convivem em determinadas situações educativas. A pedagogia freiriana pressupõe uma prática transformadora construída pelo homem que dialoga, indaga, refaz e recria sua própria teoria. Nessa perspectiva, o ato de educar é sempre um ato de criação. Dentro dessas referências, a formação de professores é também uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas em situações contextualizadas”.

Não há dúvida que a ideia de um currículo único com diretrizes claras, mostrando aos professores o que deve ser ensinado, as praticas usadas e a maneira de avaliar sejam necessárias porque há sempre que se medir a aprendizagem a fim de se evitar que os alunos sejam aprovados sem ter adquirido as competências e habilidades em cada série e que ele seja “empurrado com a barriga”, ação esta já muito praticada, desprovida de mérito e seriedade por parte do governo.

Essa ação já produziu milhares de analfabetos funcionais, que chegam a Academia com um Repertório muito aquém das expectativas.

Mas, a grande questão ainda não resolvida pelo Governo é como promover cursos de educação continuada **para e com** professores ininterruptamente a fim de que a cada novo documento, o **diálogo, a parceria, a coordenação de conhecimento, articulação de ação, procura de soluções, superação de contradições, Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 2, out. 2012.

questionamento de certezas, explicitação do implícito, preenchimento de lacunas informacionais, expansão do conhecimento e tomadas de decisões decorrentes deles sejam a mola propulsora para uma profícua ação pedagógica estritamente interdisciplinar.

Sem estes importantes elementos, parte inerente do processo de Educação Continuada, certamente de execução muito onerosa e de difícil implementação para quem sempre esteve longe dos problemas reais da educação no que concerne verba e cuidado acadêmico, cumpre-nos dizer que nada funcionará enquanto as autoridades não investirem em Educação, na educação de professores e nas diferentes metodologias que só um trabalho direto **com** o professor pode nos revelar a sua dimensão, o que acontece na sala de aula e fora dela, a abrangência, a utilidade, a inutilidade, a aceitação ou até a recusa de cada novo documento.

Como também nos diz Perrenoud (1993, p. 51) há estratégias para favorecer os efeitos indiretos da investigação em educação; a mais importante é “investir no enriquecimento do conjunto dos materiais a partir dos quais o professor fabrica, tal como um *bricoleur*, as atividades propostas na aula.” Devemos também notar que a ausência de referencial ritual à formação de base não deve ser esquecida: sem negar sua importância, o mesmo autor (PERRENOUD, 1993, p. 51) nos diz que se “acredita demasiado nas reformas da formação, justamente porque nos fechamos numa imagem de prática como concretização de métodos aprendidos”. Tanto as teorias como os métodos e as abordagens são efêmeras.

É necessário, portanto que o Governo obtenha conhecimento sobre os professores como indivíduos e como membros integrantes de uma escola. Isto é fundamental para o trabalho de formação do professor interdisciplinar. Atenção não deve ser dada apenas ao que o coordenador e/ou diretor pensam sobre o que os professores precisam saber ou são capazes de fazer; atenção ao professor como indivíduo (ser humano) e à relação deste ser humano com o coletivo é também importante, a fim de que um programa de formação de professores seja um profícuo gerador de mudanças para ele próprio e para os alunos porque se sabe que:

bem sucedidos programas de formação de professores são contínuos, possuindo uma linha de continuidade, não sendo caracterizados como eventos únicos (...) se movem através do tempo (...) caminham para frente de uma maneira coordenada, com atividades que se relacionam *entre* si e que estão ligadas a intenções de construção e acumulação de conhecimento (GRIFFIN, 1987, p. 35).

No que se refere à segunda parte da publicação “material para nortear a prática e proporcionar a equidade”, a autora (GRIFFIN, 1987) também reconhece que a Secretarias de Educação não têm nenhuma condição de desenvolver um documento de qualidade, pois não possuem pessoal suficientemente gabaritado para realizar o trabalho.

Ora, isso nos leva a crer o total descaso de o Governo para a formação de uma ponte lógica entre MEC, Secretarias e Escolas. As três instâncias não **dialogam**

como deveriam. Essa ponte já deveria ter sido formada há muitos anos o que levaria o Governo a trabalhar não com a aparência de mudança, trabalho esse que já demonstrou sua total ineficiência, mas com uma incipiente e promissora tentativa de instauração de um curso Educação Continuada ininterrupto em cada capital e que progressiva e paulatinamente se estendesse para outras cidades de cada estado.

Destarte, penso que assim agindo, o MEC estaria a principio formando uma pequena e singela célula, (curso de Educação Continuada) numa escola de uma das zonas da capital paulista, por exemplo, pois creio que o que repercute, reverbera e o que reverbera, dissemina.

Obviamente, deveríamos obrigatoriamente de pensar em outras ações dentro da escola escolhida como, por exemplo, um quadro de professores em período integral, onde além das aulas a serem ministradas recebessem apoio **contínuo** do curso tanto no que diz respeito ao saber epistemológico, praxiológico e ontológico em cada disciplina como no cultivo de uma atitude interdisciplinar que reúne o diálogo, a parceria, o desapego, a humildade, coerência e respeito, categorias da Interdisciplinaridade brasileira, sem o qual o exercício da profissão docente se manterá, infelizmente, na inteligibilidade óbvia, desprovido de significado.

Daí, após termos plantado a semente, incluiríamos paulatinamente outras escolas da mesma zona, incluindo os próprios professores da Rede Oficial que se destacaram nas atividades e tarefas do curso, juntamente com o grupo selecionado pelo MEC. Eles poderiam atuar como futuros multiplicadores, formando novos grupos de formação continuada, em outras zonas até que em médio e longo prazo todos os professores da cidade de São Paulo fossem assistidos pelo curso *continuamente*.

Gostaria de terminar *parcialmente* este artigo com uma citação de Marías (1985, p. 117-123):

O *que fazer* ou tarefa que nos 'ilusiona' nos remete ao que não está dado. A viagem pela qual sentimos ilusão é um projeto, e esse caráter se conserva enquanto se está realizando.

O investigador, o artista, o escritor têm ilusão por seus projetos, ainda que sejam distantes, ainda que duvidem de se chegarão a realizá-los. Esta ilusão é o motor que impulsiona, às vezes durante muitos anos, até certos descobrimentos, quadros, edifícios, músicas, teorias.

E com outra de Machado (1995, p. 72): "Ter ilusão é estar no jogo, estar desiludido é não ter mais vontade de jogar."

REFERÊNCIAS

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e Ensino de Arte na Escola Brasileira. **PUC Viva**, v. 6, n. 22, out.-dez. 2004.

Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n. 2, out. 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GRIFFIN, Gary A. The school in society and the organization of the school: implications for staff development. In: WIDEEN, Marvin; ANDREW, Ian (Eds.). **Staff development for school improvement**: a focus on the teacher. New York: Falmer Press, 1987.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

MARÍAS, Julián. **Breve tratado de la ilusion**. Madrid: Alianza, 1985.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas e profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. Estratégias para elevar la calidad de la educación, **La Educacion: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, v. 38, n. 117, p. 1-18,. 1994.

SALLA, Fernanda. **Por um currículo nacional, sem meias-palavras**. **Nova Escola**, São Paulo, v. 27, n. 254, 2012.

SCHON A. Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Publicações Don Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ZEICHNER, Ken. **Novos Caminhos Para o *Practicum***: uma perspectiva para os anos 90. Lisboa: Publicações Don Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1992.