

## Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?

José Carlos Libâneo

Professor da Universidade Católica de Goiás, doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC/SP, professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás.

O presente artigo é uma reflexão pessoal sobre o enunciado do tema, uma análise impressionista da problemática da formação continuada de professores baseada no que se tem escrito sobre isso e em minhas observações pessoais. De fato, tem ocorrido no Brasil uma avalanche de congressos, seminários, cursos, envolvendo as mais variadas temáticas e os mais diferentes segmentos de profissionais da educação, promovidos por instituições públicas ou privadas. Por que se tem ampliado tanto a oferta quanto a procura desses eventos? Isso não colide com a constatação de muitos pesquisadores do fenômeno da desqualificação profissional ou da desprofissionalização da atividade de magistério? Esses eventos têm contribuído para a melhoria da prática docente das disciplinas do currículo escolar? Têm produzido mudanças pessoais e profissionais em seus participantes? O que fica, o que se consolida na prática dos professores quando retornam dos congressos ou cursos? Esses eventos têm sido um espaço de desenvolvimento profissional ou um mercado de entusiasmo?

A questão é, certamente, intrigante. Num momento em que todo o mundo fala de formação continuada, nada mais auspicioso do que verificar a ampliação de eventos que favorecem o desenvolvimento profissional dos professores e especialistas em educação. Por outro lado, não será verdade que muitos congressos, encontros e cursos transformam-se num mercado de entusiasmo, ou seja, um lugar de indução, controle ou manipulação da subjetividade dos professores e professoras através de novas técnicas de capacitação, comunicação ou *marketing*, muitas vezes em cima de suas insatisfações ou ingenuidade?

Início minhas reflexões pelo modo convencional, definindo os termos. O *desenvolvimento profissional* consiste de todas as formas pelas quais o profissional ganha mais competência pessoal, teórica, técnica, social. É um dos aspectos da formação profissional que se inicia na formação básica e depois continua nos eventos de formação em serviço (cursos dentro ou fora da jornada de trabalho, encontros e congressos, momentos de discussão e reflexão sobre a prática na própria escola). Nesse sentido, já é hora de dizer ao leitor que congressos, encontros, seminários, cursos, são todos ingredientes necessários e, em certos casos, imprescindíveis ao desenvolvimento profissional dos educadores.

A expressão *mercado de entusiasmo* pode ser tomada em vários sentidos. A palavra *mercado* expressa o movimento de trocas de bens, serviços ou valores entre pessoas, regido pela relação entre a oferta e a procura. Designa, também, obviamente, um lugar onde se comerciam ou se trocam mercadorias de vários tipos. O termo seria utilizado para caracterizar eventos de formação profissional (cursos, encontros, congressos) organizados para “vender” idéias, atitudes, modos de agir, transformando-se mais num veículo de marketing do que numa atividade de estudo e capacitação profissional. O termo *entusiasmo*, por sua vez, é definido no dicionário Aurélio como arrebatamento, exaltação criadora, inspiração, dedicação ardente. Na antigüidade, as sibilas ficavam nesse estado quando recebiam a inspiração divina. No dicionário de filosofia (Durozoi e Roussel, 1993), entusiasmo em grego quer dizer “estar em Deus”, um estado de delírio sagrado comum aos sacerdotes, guerreiros, músicos, poetas e até ao filósofo em sua busca do saber. Então, aventar a possibilidade de que alguns tipos de eventos de formação continuada sejam utilizados como mercado de entusiasmo, significa dizer que pode ocorrer neles uma espécie de negociação, de transação mercantil, cujo resultado é colocar os participantes num estado artificial de entusiasmo. Nesse caso, sairiam acreditando que, se aplicarem o que “compram”, melhorarão sua vida pessoal e seu trabalho, terão mais

**LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmos?. In: Revista de Educação AEC, Ano 27 - nº 109. AEC do Brasil www.aecbrasil.org.br . Out/Dez 1998.**

prazer no que fazem sem que para isso seja necessário muito estudo, muita teoria, muita reflexão sobre sua prática.

O leitor perguntará se não é bom entusiasmar-se, se não é isso mesmo que se espera de uma conferência, de um curso. Eu penso que sim, uma conferência, uma aula têm resultados efetivos quando mexem no íntimo das pessoas, atingem as profundezas da sua personalidade, mobilizam-nas para novas formas e modos de ação. O entusiasmo é um componente da aprendizagem e da ação, porque mobiliza nossas energias afetivas, nossa motivação. Entretanto, parece necessário refletir se alguns desses eventos científicos, políticos ou profissionais não estariam, de fato, mediante recursos e técnicas sofisticadas de comunicação, passando ilusões, tocar nos sentimentos das pessoas, amortecendo o senso crítico, destilando pílulas de otimismo para compensar precárias condições salariais, de trabalho e de formação, constituindo uma forma de controle da conduta das pessoas. Nesse caso, os professores vão aos cursos, às vezes até para sair da rotina, aplaudem com entusiasmo os discursos que chegam mais perto de sua experiência, da sua sensibilidade, dos seus problemas pessoais e profissionais, mas, quando retornam às escolas, defrontam-se com a dura realidade cotidiana. Se isto estiver acontecendo, pode-se supor que esses eventos estariam atendendo mais as necessidades das instituições promotoras do que aquelas pessoais e profissionais dos professores ligadas à sua prática cotidiana<sup>1</sup>.

### **As modalidades de formação continuada**

Diversos estudos têm se voltado para a análise da formação continuada, especialmente dos chamados “cursos de treinamento” nos sistemas de ensino nas últimas décadas. Um deles, publicado há dez anos, trata da trajetória do treinamento de professores associada com as tendências pedagógicas (tradicional, escolanovista, tecnicista, crítica) (Fusari, 1988). O autor destaca em cada tendência os objetivos pedagógicos, a sistemática de trabalho, o papel dos docentes, os resultados obtidos. Mas o que interessa aqui são pistas que o artigo sugere para a identificação das modalidades de formação continuada, tal como se entende esse termo hoje.

As ações de formação continuada de professores nesta década, com pequenas variações conforme a tendência pedagógica que está por trás, podem ser descritas assim: instituições públicas ou privadas ou entidades, no início ou na metade do ano letivo, reúnem grande número de professores para ouvirem conferências. São convocados professores de todos os níveis de ensino. As conferências abordam temas mais gerais e, às vezes, temas mais específicos de interesse mais imediato dos professores. Mais recentemente, têm sido oferecidas “oficinas”, atividades de cunho mais prático para responder demandas mais específicas do ensino de disciplinas. Obviamente, há um empenho dos organizadores em trazer conferencistas que impressionem bem os participantes, na tentativa de obter mais adesão aos objetivos propostos. Em muitas escolas, são realizadas semanas de planejamento, às vezes com a presença de professores da universidade ou das próprias equipes técnicas da Secretaria da Educação. Algo parecido com o descrito ocorre, também, em congressos e encontros.

O texto de Fusari sugere a identificação de quatro modalidades de ações de formação continuada que, freqüentemente, se mesclam: orientação para a aplicação da legislação e diretrizes do sistema, reforço de conteúdos e métodos por disciplinas, treinamento em sensibilização e treinamento em técnicas (laboratórios, oficinas).

### **Encontros ou seminários sobre legislação e diretrizes**

Os responsáveis pela política educacional de um sistema de ensino, freqüentemente, precisam reunir os professores para introdução de normas legais, de diretrizes pedagógicas e modos de trabalho. São programados “cursos de treinamento” para os professores tomarem conhecimento dessas diretrizes, convencerem-se de sua legitimidade e agirem de acordo com as expectativas dos dirigentes do sistema de ensino.

Não é de estranhar a realização desse tipo de treinamento. As instituições têm objetivos, planos, projetos. Para atingi-los é necessária uma ação coordenada, mediante processos, normas, para que o sistema funcione. Pode-se criticar as formas pelas quais são

**LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?. In: *Revista de Educação AEC, Ano 27 - nº 109. AEC do Brasil www.aecbrasil.org.br . Out/Dez 1998.***

tomadas decisões nos órgãos de gestão, o processo de elaboração das leis, mas em algum momento as Secretarias de Educação precisam fazer o sistema funcionar. Por exemplo, foi homologada a nova LDB. É verdade que ela é produto de interesses de grupos sociais, econômicos, políticos que expressaram nesse texto legal o que julgam como necessário e bom para a educação. É verdade, também, que muitos educadores discordaram do processo de sua elaboração. Entretanto, uma vez aprovada e divulgada a lei, os responsáveis oficiais pelo sistema educacional precisam adequá-lo à nova legislação e os educadores são os sujeitos que deverão concretizar o legal na prática. Para isso, precisam ser treinados e preparados.

O problema é que, em muitos lugares, as ações de formação continuada ficam restritas apenas a esta modalidade, e isso é insuficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. Nos dias de hoje, eles necessitam de maior conhecimento teórico, capacidade de análise mais refinada, além de uma exigência cada vez mais nítida de que a prática educativa seja coletiva, tanto na sua formulação quanto na sua execução, não dependendo apenas de responsabilidades individuais mas de objetivos comuns, esforços comuns. Se os treinamentos forem meramente prescritivos, privando os professores de oportunidades de participação no processo de tomadas de decisões ou de fazer leitura crítica das medidas ou dos textos legais, há o risco de se transformarem em mercado de entusiasmo sem convicção, ou em meio de induzir os professores a “comprar” as vantagens de mudanças pedagógicas ou administrativas.

### **Cursos sobre conteúdos específicos das matérias**

Boa parte dos encontros ou cursos têm sido dedicados ao reforço de conteúdos e métodos das disciplinas. Não há dúvida de que esta modalidade de formação continuada é indispensável, considerando-se as notórias deficiências da formação inicial. Segundo Fusari, os professores avaliam positivamente esse tipo de treinamento e acabam por ganhar um certo domínio dos conteúdos trabalhados. Mas dizem, também, quase sempre, que o curso foi bom, mas na hora da prática as coisas não funcionam; que a realidade da sua escola não propicia condições para aplicar o que foi aprendido. Cursos assim podem virar mercado de entusiasmo quando mobilizam os professores para o trabalho, mas não resultam em mudanças efetivas na prática por não levarem em conta as condicionantes da realidade e a experiência prática do professor. Isso está expresso no depoimento colhido por Fusari: “O curso foi muito bom para mim, aproveitei muito mesmo, pena que não dá para colocar as coisas em prática”.

### **Treinamento de sensibilização**

Já na década de 60 podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo, sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica. Nos últimos anos vem acontecendo uma retomada dessa modalidade de treinamento acrescentando-se, agora, a oferta de cursos de auto-ajuda psicológica e de desenvolvimento da inteligência emocional (a novidade mercadológica do momento). Muitos professores entusiasmam-se com essas iniciativas porque possibilitam manifestações psicológicas e vivências dos próprios sentimentos e, segundo Fusari, as valorizam porque sentem que podem aplicar o que aprenderam, ou seja, o curso teve um caráter “prático”.

Trata-se obviamente de uma tendência de psicologização das ações de capacitação de professores, reduzindo o desempenho profissional aos aspectos subjetivos. Boa parte dos problemas com este tipo de treinamento decorrem de um centramento excessivo nos aspectos psicológicos do ensino e nas relações interpessoais e intrapessoais, com uma evidente secundarização dos conteúdos. Tais cursos ou encontros partem de uma idealização excessiva da figura do educador, sem considerar os condicionantes que atuam na sua vida de cidadão, sua cultura, suas condições de trabalho e de salário, sua formação. É claro que é muito bom o professor ter maior consciência da sua dimensão como pessoa, mas isso não pode estar separado de outros requisitos de exercício profissional, tais como o domínio de conteúdos e métodos, a capacidade de reflexão sobre sua prática, a visão crítica da realidade, enfim, as competências profissionais. O professor não pode ser levado a pensar que, fazendo vivências de técnicas de sensibilização, dominando técnicas de trabalho em grupo, jogos e dramatizações, estariam solucionadas as dificuldades de sua profissão.

### **Treinamento em técnicas de ensino**

Nesta modalidade de treinamento, volta a ênfase nos métodos e técnicas relacionados ao conteúdo e ao manejo de classe, mas de um modo diferente do descrito no item anterior. Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, desenvolver habilidades em técnicas de ensino, instrução programada, recursos audiovisuais, técnicas de avaliação. Essa tendência é retomada hoje com bastante intensidade, ressaltando o conhecimento e utilização de novas técnicas de ensino, o uso das tecnologias da comunicação e da informação. Nessa concepção de técnica de ensino, que aparece também nas "oficinas", espera-se que o professor seja um bom executor, um técnico eficiente que tenha o domínio da prática para ter resultados imediatos, resolver problemas, adaptar-se a um trabalho, ou seja, um fazedor não-pensante. Há riscos, por exemplo, de que programas de formação de professores através da educação à distância acentuem mais os aspectos operacionais e a eficiência das técnicas do que a reflexividade e a visão crítica. O mercado de entusiasmo aparece aqui com muita clareza em dois aspectos: ensina-se o "saber-fazer" e difunde-se a falsa idéia de que as técnicas e as novas tecnologias resolvem as dificuldades profissionais. Os professores se iludem (ou são iludidos) ao serem levados a acreditar que boas técnicas garantem um bom rendimento escolar e uma boa formação aos alunos.

As técnicas de ensino, incluindo a demonstração didática, designação à qual se subordinam as atividades de laboratório e oficinas, devem ser consideradas junto com os objetivos pedagógicos que concebem o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, portanto, sujeito que desenvolve processos de pensamento e estratégias de aprendizagem próprias. De acordo com Veiga (1991), para que as atividades de laboratório e oficinas não se transformem em práticas rotineiras, mecânicas e repetitivas, é preciso superar a dicotomia entre o processo e o produto, entre o trabalho intelectual e o trabalho prático, entre conteúdo e forma, favorecendo a vivência, a reflexão, a sistematização dos conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e a internalização de saberes e modos de ação.

### **A formação continuada e o desenvolvimento profissional**

As instituições promotoras de ações de formação continuada, freqüentemente, fazem combinações entre essas quatro modalidades. Por exemplo, para um momento de curso ou encontro é convidado um conferencista para abordar um tema mais teórico, mais geral; para outro, são oferecidas "oficinas" ou temas relacionados com conteúdos ou metodologia de ensino. Na verdade, as quatro modalidades são necessárias e complementares. Conteúdos, métodos, técnicas referentes a cada matéria são importantes, mas é preciso que sejam tratados em conjunto, isto é, métodos articulados com conteúdos e conteúdos articulados com métodos. Também as oficinas são importantes, mas elas precisam estar acompanhadas de suportes teóricos. Os aspectos afetivos do trabalho docente são imprescindíveis, mas não podem ser tratados isoladamente dos objetivos sócio-políticos e pedagógicos da escola, do mesmo modo que não haver dicotomização entre aspectos afetivos e aspectos cognitivos da aprendizagem, entre desenvolvimento emocional e aquisição de conhecimentos.

As ações de formação continuada precisam articular-se em torno de um projeto global de formação e desenvolvimento profissional dos professores, superando a sua transformação em mercado de entusiasmo ou mercado de qualquer coisa. Acima de tudo, a formação continuada é parte integrante do exercício profissional que, junto com a formação inicial e outros ingredientes, constitui o sistema de desenvolvimento profissional. A formação continuada é, hoje, uma necessidade inadiável de desenvolvimento e atuação profissional, mas é preciso considerar alguns requisitos.

Primeiro, a formação continuada precisa alavancar-se nas necessidades das escolas e dos problemas da prática identificados pelos professores. O Referencial Pedagógico proposto pelo MEC para formação de professores do curso normal diz sobre isso o seguinte:

O desenvolvimento profissional permanente exige um processo constante de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário tanto que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, quanto que o professor tome para si a responsabilidade com sua

própria formação. (...) É uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. (...) Pode acontecer tanto no trabalho sistemático interno à escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades. A formação contínua feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na forma de grupos de estudo, supervisão e orientação pedagógica, assessoria com profissionais especialmente contratados. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho.

Trata-se, assim, de interligar as ações das Secretarias de Educação e das escolas (ou rede de escolas) num programa de formação contínua junto às escolas através de um sistema de intermediação de equipes técnicas de “formadores” (professores ou pedagogos especialistas) que levantam necessidades das escolas, viabilizam programas de formação, mantêm viva a discussão do projeto pedagógico, avaliam o trabalho dos professores, fazem chegar às escolas materiais e propostas inovadoras. Ou seja, convém associar ações de formação continuada dentro da escola e fora da escola, sustentadas por uma política explícita de qualificação dos professores, à prova das interferências político-institucionais e das descontinuidades administrativas. Junto a isso, é imprescindível que o professor assuma sua parte no seu próprio desenvolvimento profissional.

Segundo, é preciso considerar o estágio de conhecimentos e experiências em que se encontram os professores “em treinamento”, isto é, seus saberes de experiência, de conhecimentos específicos das matérias e saberes pedagógicos necessários para o ensinar, para ajudá-los na construção de sua identidade profissional (Pimenta, 1997). Mas não se pode subestimar o fato de que as carências dos professores em relação à competência profissional são reais. Os cursos normais foram perdendo qualidade ao longo dos anos, as licenciaturas ministradas pelas universidades contribuem pouco para a formação profissional. A desprofissionalização das atividades de ensino, evidenciada pelo baixo prestígio social da profissão e pela degradação salarial, coincide, lastimavelmente, com a expansão da demanda escolar, provocando graves prejuízos culturais e sociais para as crianças e jovens matriculados nas escolas. Em recente publicação escrevi sobre a desqualificação profissional do professor:

*Pelas suas condições de trabalho e salariais, o profissional do magistério é um profissional “separado” que vive várias vidas. Ele compartilha do mundo cultural e científico, mas as condições salariais e de trabalho não possibilitam que participe do mundo da produção cultural e artística, do mundo das teorias e dos discursos, a não ser o que capta passivamente dos “treinamentos” ou dos meios de comunicação, em que se submete ao rolo compressor da televisão. É um difusor da cultura e, ao mesmo tempo, um consumidor acrítico da informação eletrônica que pode levá-lo à indiferença ante as mudanças emergentes numa sociedade contemporânea e que afetam seu cotidiano. (...) Se quisermos enfrentar as exigências do pós-industrialismo aliadas à formação do cidadão-crítico – formação geral e tecnológica ampla, pensamento abstrato e abrangente, flexibilidade intelectual, capacidade de responder criativamente a situações novas – é preciso que os professores sejam preparados nos mesmos requisitos propostos aos alunos (Libâneo, 1998).*

Essa realidade requer que as ações de formação continuada levem em conta o campo de visão do professor, seu pensamento, seu nível atual de conhecimentos e experiências, a cultura em que está enraizado, sem o que os “conteúdos” dos cursos tornam-se inócuos. Mas é forçoso reconhecer que os programas de formação continuada precisam preocupar-se em “recuperar” as deficiências do professorado especialmente nos saberes pedagógicos e dos saberes de conhecimentos específicos das matérias.

O terceiro requisito diz respeito aos formadores de professores. São eles: os pesquisadores da área mais procurados para conferências, professores que atuam no ensino básico e nas universidades convidados para as palestras nos cursos e encontros, coordenadores pedagógicos das escolas, autores de livros didáticos, entre outros. O mínimo que se espera desses profissionais é que considerem as características pessoais e de formação e a realidade de atuação profissional dos professores aos quais irão expor suas

idéias. É comum conferencistas trazerem conhecimentos novos supondo que o auditório disponha de pré-requisitos para se apropriar deles, o que nem sempre acontece. Outros conferencistas atraem os professores ou psicologizando aspectos da profissão ou recorrendo a metáforas poéticas altamente atraentes, pegando o lado da sensibilidade dos professores, ficando longe dos problemas reais.

Há conferencistas militantes que ganham palmas criticando o sistema, a política neoliberal, o governo, sem se dar conta de que os professores precisam elaborar pessoalmente essa visão crítica, além de que precisam ser ajudados a trabalhar pedagogicamente com as crianças essa visão crítica, o que implica, mais do que denúncias, conteúdos. Essas categorias de conferencistas, muitas vezes, usam dispositivos, menos para suscitar a atividade intelectual dos ouvintes e mais para seduzi-los, falando astuciosamente daquilo que os professores gostariam de ouvir sobre as agruras ou os prazeres da vida e da profissão. É o que acontece com conferencistas que hostilizam a atividade teórica em nome do apelo ao sentimento, ao prazer, aos devaneios, estabelecendo uma divisão equivocada entre a formação científica e profissional e os aspectos afetivos e estéticos. Os professores batem palmas, mas, na verdade, acabam vendo nesses discursos uma ilusão para esquecer suas deficiências de formação, as condições precárias de trabalho e de salário e a desvalorização social da profissão. No fundo, é uma atitude que banaliza a capacidade de compreensão dos professores e se aproveita da sua ingenuidade. Isto é, também, mercado de entusiasmo.

Fiz essas considerações para sugerir uma outra filosofia para as ações de formação inicial e continuada dos professores. Esse rápido diagnóstico das necessidades de formação apontam para um investimento no desenvolvimento profissional permanente dos professores, através de programas de educação continuada em serviço que contemplem uma ampliação da *cultura geral* do professorado, domínio mais rigoroso dos conteúdos das disciplinas e melhoria das práticas de ensino relacionadas a esses conteúdos. Obviamente isso implica uma metodologia de trabalho, implica novos métodos e procedimentos relacionados com o aprender a pensar. Proporei algumas orientações estratégicas para tornar mais eficaz a aprendizagem dos professores nos eventos de educação continuada, no sentido de melhorar a qualidade cognitiva da aprendizagem profissional, numa direção contrária ao mercado do entusiasmo.

### **Sólida cultura geral**

Há uma necessidade premente do professorado de ampliar sua cultura geral, tanto na formação inicial como na formação continuada. Para o professor retomar seu lugar na sociedade, para ser alguém capaz de trabalhar com a cultura, com a ciência, ele precisa ser culto. A cultura geral não pode ser confundida apenas com passar e receber informação. Indivíduo informado não é necessariamente indivíduo culto. Também não me refiro a uma cultura enciclopédica, ninguém dá conta de dominar todos os conhecimentos disponíveis em nossa época. Mas, o que é *ser culto*?

Ser culto é dispor de ferramentas conceituais para lidar com as coisas, tomar decisões, resolver problemas pessoais e profissionais. Culta é aquela pessoa que tem gosto em ampliar seus esquemas mentais de compreensão da realidade, que tem uma atitude de curiosidade, que desconfia do que parece normal. A pessoa pode, assim, captar as realidades econômicas, sociais e culturais do mundo atual, interpretar um mundo cada vez mais complexo e agir eficazmente nas situações de sua vida cotidiana. Uma pessoa culta está aberta a tudo o que não é ela mesma, a aceitar e analisar tudo o que ultrapassa o círculo mais fechado do cotidiano, do familiar, do local, ou seja, ir além das necessidades imediatas. É preciso que os responsáveis pela formação de professores, em cada comunidade e em cada escola, decidam que elementos básicos de cada campo de conhecimento são necessários para uma formação mínima na língua (saber ler e escrever bem), na história, na geografia, nas ciências, nas artes, como janelas para compreender a realidade, não só a realidade visível, mas a realidade mostrada nos meios de comunicação.

A cultura geral inclui, também, uma visão crítica da realidade. Os professores precisam se preparar para compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem, a política, as diferenças sociais, os interesses de grupos e classes sociais. Pensar criticamente e pensar com base nos nexos sociais que constituem a realidade em que vivemos na nossa cidade, no nosso estado, no nosso país, no mundo. A partir daí, é possível analisar as políticas da educação, os textos legais, as decisões das Secretarias de Educação e posicionar-se competentemente

frente a elas, debater e questionar as determinações que vêm de cima. Não se trata de ficar só na crítica negativista, mas de ter critérios firmes para avaliar o que é bom para a democracia, para o funcionamento da escola, para a melhoria das condições de ensino, para os interesses majoritários da população.

No terreno da formação cultural, ninguém dá o que não tem. Segundo Gimeno (1996), se os professores não cultivarem a cultura, se não tiverem cultura em profundidade, não poderão ensinar cultura nem sequer nos níveis mais elementares da escolarização, não podem oferecer cultura. Se precisamos colocar à disposição dos alunos os elementos necessários para desenvolverem uma cultura geral elevada, é preciso que a formação dos professores contemple as bases de uma cultura matemática, cultura musical, cultura literária, cultura científica. Alguém pode argumentar que isso é papel do ensino fundamental. Mas que fazer se os professores entram nas salas de aula sem dispor desta cultura de base? Se esses instrumentos culturais estão ausentes da formação, se o professor não se tornou um adulto culto, então, é preciso retomá-los na formação inicial e nas ações de formação continuada.

A condição para que os congressos, encontros, cursos, deixem de ser mercado de entusiasmo, mas efetiva instância de desenvolvimento profissional, é que os educadores ganhem competência para ler criticamente o que ouvem, interpretar criticamente os textos e as determinações legais, tomar posição sobre as questões colocadas, formar suas próprias convicções. É assim que os professores de hoje podem atender a uma das responsabilidades mais cruciais de sua profissão: a de ajudar na formação de sujeitos pensantes e críticos que, mais do que saber coisas e receber passivamente a informação, saibam colocar-se frente à realidade, apropriar-se dela teórica e criticamente e atuar na sua transformação.

### **Ainda o domínio de conteúdos**

As escolas têm uma referência concreta e real do seu trabalho: os conteúdos escolares. O termo “conteúdos” refere-se aos *conhecimentos sistematizados*, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são *habilidades e hábitos*, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são *atitudes, convicções, valores*, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo<sup>2</sup>.

Nenhuma política de capacitação será bem sucedida se não se voltar para os conteúdos. Obviamente, se esperamos da educação escolar a relação do aluno com os conteúdos, é fundamental que o mediador dessa relação também tenha um domínio seguro deles, de sua ligação com a prática e com problemas concretos, que saiba trabalhar os conteúdos como instrumentos conceituais para leitura da realidade. Em recente entrevista, Gimeno Sacristán disse:

*O conhecimento que repercute na formação dos seres humanos continua sendo cultivado pelos meios clássicos de transmissão do conhecimento, principalmente pela escola, que se mantém num espaço privilegiado para trabalhar a cultura essencial (...) o conhecimento que se torna cultura é, por definição, descobrir das próprias realidades subjetivas e sociais. (...)*

Creio que é muito perigoso esse discurso pós-moderno segundo o qual a escola deve intervir em várias esferas. Creio que ela deve continuar intervindo nos pontos em que atuava, porque nenhuma outra instância se preocupa com a solidariedade, com a cultura significativa, com o conhecimento que ajuda a compreender o mundo, a realidade.

### **As demandas da prática**

Todo o participante de um evento de formação continuada, treinamento, congresso, cursos, reunião pedagógica ou atividade de assistência pedagógico-didática realizada na escola, é sujeito de suas aprendizagens. Isso implica considerar que os educadores em treinamento são reais, concretos, pertencentes a determinados grupos sociais. É preciso ligar os conteúdos do treinamento com as experiências vividas na prática das escolas. Os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica

**LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmos?. In: Revista de Educação AEC, Ano 27 - nº 109. AEC do Brasil www.aecbrasil.org.br . Out/Dez 1998.**

que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz.

A política de capacitação precisa fazer levantamentos sistemáticos de necessidades de formação continuada, a partir da prática das escolas, dos pedidos dos professores e dos problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula. Esse trabalho de levantamento de necessidades deve ser já uma atividade de capacitação, conduzida pelo coordenador pedagógico.

De acordo com as pesquisas, os programas de capacitação mais bem sucedidos são os que procedem de levantamento de necessidades, os que respondem a demandas da prática. Quando isso é feito, há uma mudança real no desempenho escolar das crianças. Para isso, a política de capacitação de um sistema de ensino precisa ser assumida como um processo articulado, que tenha continuidade. Esse processo precisa abranger pelo menos três tipos de ações: a) formação continuada na escola, com a assistência do coordenador pedagógico, ele mesmo um especialista em educação continuada; b) cursos fora da escola (especialmente em conteúdos/métodos), com uma programação coerente; c) volta dos professores à universidade para melhoramento do domínio dos conteúdos e métodos.

### **Condições salariais e de trabalho**

É absolutamente imprescindível que os professores jamais abram mão de sua reivindicação por melhores salários, condições de trabalho. Os professores precisam ganhar respeito pelo seu próprio trabalho. E aqui é preciso formar entre os administradores e professores uma mentalidade em que o desenvolvimento profissional esteja articulado com a progressão na carreira. O sistema de promoção na carreira do magistério precisa prever formas de estímulo à iniciativa individual de autoformação e desenvolvimento profissional, de modo que os professores tenham acesso a melhores níveis salariais.

### **Uma nova visão do ensinar e do aprender: o desenvolvimento das competências do pensar**

Em outros tempos, Fusari (1988) mencionava que os treinamentos até a década de 70 visavam a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e de atitudes. Na prática, vigorava mais a transmissão de conhecimentos supondo-se que, ouvindo-os, os professores desenvolveriam atitudes positivas em relação ao ensino. Era um pouco a idéia de que se recebia uma teoria para aplicá-la à prática. Não é seguro que essa constatação tenha se modificado. Seja como for, faz-se necessária uma mudança de mentalidade sobre o processo do ensinar e aprender. Tempos atrás, muitos achavam que ter uma consciência crítica seria suficiente para um julgamento crítico da realidade, desvelar as contradições da realidade, descobrir o que está por detrás das coisas, ir além das aparências para atingir o fundo das coisas. Sabemos hoje que isso é insuficiente.

Há um razoável consenso hoje em torno de proposições construtivistas: o papel ativo do sujeito na aprendizagem escolar, a aprendizagem interdisciplinar, o desenvolvimento de competências do pensar, a interligação das várias culturas que perpassam a escola. A pedagogia estaria empenhada na formação de sujeitos pensantes e críticos, implicando estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar. Escrevi sobre isso recentemente:

*O que está em questão é uma formação que ajude o aluno a se transformar num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir na combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando a formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar” (1998).*

**LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?. In: Revista de Educação AEC, Ano 27 - nº 109. AEC do Brasil www.aecbrasil.org.br . Out/Dez 1998.**

A mesma coisa precisa ser dita em relação à formação inicial e continuada de professores. É preciso saber que experiências de aprendizagem podem ser providas nos cursos, encontros, treinamentos que possibilitem aos professores mais qualidade cognitiva no processo de construção e reconstrução de conceitos, procedimentos, valores. Obviamente, isso significa que as ações de formação continuada são ações didáticas, elas próprias consistem de um processo de ensino, de modo que tudo o que queremos que aconteça nas escolas em termos de mudança de atitude dos professores na sala de aula, deve acontecer também nas ações de formação continuada.

### **Reavaliar o perfil dos formadores de professores na formação continuada**

Os responsáveis pelos programas e ações de formação continuada precisam escolher bem os formadores de professores. Os conferencistas, os pesquisadores, precisam estar atentos ao público-alvo, às suas características culturais e profissionais, levando em conta o modo de aquisição de conhecimentos dos seus ouvintes. É preciso que dominem princípios elementares da didática, de modo que facilitem aos ouvintes a compreensão do conteúdo que trazem. Conforme mencionei, é freqüentemente inútil trazer conferencistas para os cursos de capacitação sem um levantamento criterioso de necessidades específicas de desenvolvimento profissional de um determinado grupo de professores. O conteúdo precisa estar adequado às necessidades, ao nível de preparo dos ouvintes. Hoje em dia, está claro para todos que qualquer conteúdo comunicado precisa levar em conta as características do público ouvinte e levar em conta que *os ouvintes são os sujeitos ativos de sua própria formação*.

### **A avaliação do processo e do produto do sistema de formação**

É difícil avaliar os processos e os resultados das ações de formação continuada. Em trabalhos recentes, Placco (1998) tem investigado pistas para saber como os professores concebem e analisam sua formação e as ações de capacitação e atualização e que representações expressam quanto à sua prática, consciência de suas dificuldades, dificuldades dos alunos e sua participação na exclusão social desses alunos. Ela justifica seu trabalho a partir da constatação de que, nos cursos de formação inicial e continuada,

*“as qualificações didáticas e pessoais do professor recebem uma atenção periférica. A articulação dessa formação com o cotidiano do professor é ainda menos cuidada; as ocorrências de sala de aula e as suas relações com as questões teóricas e didático-pedagógicas não se inserem na maior parte dos processos formativos”.*

Convém, pois, aferir em que grau as ações de formação continuada estariam respondendo às necessidades dos professores e do sistema de ensino a partir de critérios pedagógicos e sociais. Mas não seria desejável, também, que fossem aferidas as mudanças no trabalho do professor junto com resultados efetivos de aprendizagem dos alunos? Meras mudanças nos discursos dos professores são inócuas se não se projetam na prática docente e na aprendizagem dos alunos.

Outras questões relevantes sobre a investigação de práticas de formação de professores e sua avaliação foram apresentadas recentemente no IX ENDIPE (Cf. Marin, Misukami, André, Fusari, 1998).

### **Conclusão**

A identificação de práticas atuais de formação em serviço de professores e as considerações sobre as modalidades de desenvolvimento profissional levaram a enfocar a formação de uma maneira mais ampliada. Há 10 anos, Fusari (1988) antecipava boa parte do diagnóstico e das propostas difundidas hoje para a formação de professores. O que chama a atenção no artigo é que, dez anos após sua publicação, a realidade descrita pouco se alterou. A frase que ele escrevia, “o ensino transforma-se numa combinação do tradicional decadente com um discurso renovado apoiado na novidade do momento, parece repetir-se nos dias de hoje.

É verdade que nesse período ocorreram iniciativas bem sucedidas em alguns estados, embora isoladas e descontínuas, e algumas medidas do governo federal começam a aparecer, ainda que muito tênues. Mas é preciso reconhecer que, no geral, as mudanças são extremamente lentas. O movimento dos educadores pela reformulação das práticas de formação não conseguiu ainda oferecer às instituições uma orientação segura e objetiva para se pensar a formação. Dificilmente são identificadas mudanças de peso no sistema de formação de professores nas universidades, nas faculdades de educação, nos cursos de licenciatura. Nas Secretarias de Educação, em sua maioria, as ações de desenvolvimento profissional são episódicas, descontínuas, sem políticas explícitas, sem um sistema de formação organizado num processo de fases articuladas. Por conta disso, mais uma vez, reitera-se a necessidade de que os sistemas de ensino invistam, em curto prazo, na formação continuada, envolvendo ações dentro e fora do local de trabalho.

Argumentou-se neste texto que as políticas de capacitação precisam retomar o que é prioritário na formação: atender às funções sociais da escola e aos objetivos de formação propostos para os alunos. Ora, essas funções e esses objetivos relacionam-se diretamente com o conhecimento; conhecimento que se torna cultura, que ajuda a explicar e a compreender as realidades econômicas, sociais, culturais, políticas, visando a apropriação histórica dessas realidades e a intervenção nela. Definidas essas responsabilidades inerentes às escolas e ao trabalho dos professores, resta definir os meios de realização dos cursos, seminários. Não levar em conta isso significa facilitar o aparecimento das mais variadas manifestações do mercado de entusiasmo, tipo cursos de auto-ajuda, de festejamento exacerbado do lado emocional das pessoas, de críticas aleatórias a tudo e a todos, de transformação da escola em mero local de convivência social, de celebração das relações humanas e esvaziamento dos conteúdos.

Manter o desenvolvimento profissional à custa do mercado de entusiasmo é subornar o pensamento dos professores. É como se se estivesse aproveitando da fragilidade exposta desses profissionais em razão da deterioração de salários, precárias condições de trabalho, queda do *status* social da profissão, formação deficiente. Muitas professoras e professores sentem-se mais confortados com as falas que valorizam o lado afetivo, o lado prazeroso, porque eles fazem esquecer a sua falta de preparo profissional, sua deficiência na formação teórica. Ou seja, reforçam o imaginário da professora sensível, paciente, afetiva, mas, também, alimenta a cultura da desprofissionalização, mantendo o magistério como uma semiprofissão. Contra isso, penso que o mercado de entusiasmo precisa ser substituído pelo entusiasmo pelo conhecimento, pela curiosidade intelectual, pelo gosto da cultura, pela aposta no autodesenvolvimento profissional. Uma sólida formação científica e cultural é o melhor investimento para o professorado superar uma atitude ingênua frente aos “treinamentos” e ao próprio mercado de entusiasmo. O pedagogo francês Snyders (1988) escrevia: “A primeira reforma da formação de professores seria para mim que eles atingissem um entusiasmo cultural, a confiança de que a cultura que eles ensinam pode dar satisfação a seus alunos”.

## Notas

- 1- Em publicação recente (Silva, 1998) há uma discussão bastante rica sobre o papel das chamadas “tecnologias da subjetividade” e das pedagogias “psi” nas formas de controle da conduta dos indivíduos nas sociedades neoliberais. Nesse sentido, as pedagogias construtivistas e as não-diretivas, os discursos libertários, as técnicas de sensibilização grupal, algumas linhas da psicopedagogia, embora tidas como meios de busca da autonomia individual, de ver outros aspectos da aprendizagem além do racional, de crescimento do eu etc., seriam, antes, estratégias de autocontrole e auto-regulação das pessoas. As demandas por mais autonomia individual resultariam em mais governo, mais controle da conduta. Em certo sentido, essa análise contribui para as críticas levantadas neste texto ao uso das ações de formação continuada como marketing, como mercado de entusiasmo.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?. In: *Revista de Educação AEC, Ano 27 - nº 109*. AEC do Brasil [www.aecbrasil.org.br](http://www.aecbrasil.org.br) . Out/Dez 1998.

2 - Muitos educadores continuam desconfiando dessa ênfase que atribuo aos conteúdos escolares. Em primeiro lugar, insisto em esclarecer que em nenhum lugar dos meus escritos aparece o termo "conteúdo" associado apenas à mera transmissão da matéria. Apresento sempre um entendimento bem ampliado desse termo abrangendo ao menos os conhecimentos (conceitos, teorias, informação, o saber sistematizado), as habilidades ou procedimentos (o saber fazer), as atitudes, convicções, valores (saber agir), esses três elementos articulados entre si (Cf., por ex., Libâneo, 1980,p.80). O mais importante, no entanto, é minha idéia, reiterada inúmeras vezes, de que os conteúdos são meios de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas. Num país onde existe um numeroso contingente de pessoas desescolarizadas, vítimas da ignorância, com professores com precária formação científica e cultural, não há como negar valor ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos, através do domínio ativo dos conteúdos escolares.

É verdade que hoje venho ampliando mais ainda minha noção de conteúdos. Continuo insistindo em que os alunos conheçam cientificamente os objetos de conhecimento, mas partindo sempre do conhecimento informal, da cultura popular, da cultura vivida no grupo social em que o aluno vive. Além disso, é importante a dimensão ética, valorizar práticas de pensar sobre valores, a solidariedade, a veracidade, o reconhecimento das diferenças; valorizar a experiência estética e artística, a capacidade de se expressar, de sentir o mundo do outro, sua cultura. Hoje eu estou bem mais convencido de que a razão científica e outros tipos de saberes se complementam. Isso não significa renunciar minha crença de que a escola é o lugar da razão crítica, lugar da argumentação, lugar em que o conhecimento se põe a serviço da sociedade, dos movimentos sociais. Quanto ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, tenho ressaltado a importância dos meios do pensar, dos meios de busca de informação, de modo que o aluno desenvolva suas capacidades de receber e integrar informação, mas também de produzi-la, de criar conhecimento, na condição de sujeito do próprio conhecimento. Mas entendo as capacidades cognitivas, operativas, são ativadas pelos conhecimentos sistematizados. Alunos pensam com ciências, com matemática, com história, com geografia, com português etc.

## Referências bibliográficas

BRASIL/MEC/SEF. Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. 1998.

DUROZOI, Gérard e ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**, Campinas(SP), Papirus, 1993.

FUSARI, José C. Tendências históricas do treinamento em educação. In: Recursos humanos para a educação, Revista **Idéias** (FDE, Est. de S.Paulo), S.Paulo, 1988.

GIMENO Sacristán, J. Entrevista concedida à Revista **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.3., n.14, mar./abr.1997.

GIMENO Sacristán, J. Tendências investigativas na formação de professores. **19ª Reunião da ANPEd**, Caxambu, 1996.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. S.Paulo, Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. S.Paulo, Cortez, 1998. LIBÂNEO, **Pedagogia e pedagogos, para quê?** S.Paulo, Cortez, 1998.

MARIN, Alda J. Investigando com os professores na escola pública: algumas reflexões. **Anais do IX ENDIPE**, v. 1/2, Águas de Lindóia (SP), 1998.

**LIBÂNIO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?. In: Revista de Educação AEC, Ano 27 - nº 109. AEC do Brasil [www.aecbrasil.org.br](http://www.aecbrasil.org.br) . Out/Dez 1998.**

MISUKAMI, Maria da Graça et alii. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. **Anais do IX ENDIPE**, v. 1/2, Águas de Lindóia (SP), 1998.

PIMENTA, Selma G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – Uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. **Alternativas do ensino de didática**. Campinas (SP), Papirus, 1997.

PLACCO, Vera M.N.S. Análise das representações sociais de gestores do sistema de ensino público sobre os processos de expansão da formação de professores. **Anais do IX ENDIPE**, v. 1/2, Águas de Lindóia (SP), 1998.

SILVA, Tomás T. (Org.). **Liberdades reguladas – A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis (RJ), Vozes, 1998.

SNYDERS, George. **Alegria na escola**. S.Paulo, Manole, 1988.

VEIGA, Ilma A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, Ilma A. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas (SP), Papirus, 1991.