

Ilan Gur-Ze'ev e o professor-improvisador: a importância da Educação Continuada de educadores na escola pública

3

*Ilan Gur-Ze'ev and the teacher-improvisor: the importance of
lifelong learning and education for public school teachers*

*Ilan Gur-Ze'ev e el profesor improvisador: la importancia de la
formación continua para profesores en la escuela pública*

DOI: 10.18226/21784612.v22.n3.3

Alexandre Guilherme*
Denise Dalpiaz Antunes**
Lucas Rech dos Santos***

Resumo: Neste artigo aponta-se para uma importante contribuição que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio introduz no campo da educação, quer dizer, a possibilidade de constituição do professor-*improvisador*, tão defendido por Ilan Gur-Ze'ev. Como resultado desta pesquisa empírica com análise qualitativa de dados mostra-se que, sem o apoio de tais ações, a oportunidade de os indivíduos expandirem suas capacidades críticas é reduzida, comprometendo o potencial para o surgimento e/ou revelação desse professor improvisador, crítico e encorajador da crítica. Ainda: busca-se destacar a importância desse tipo de ação no que concerne à valorização e à melhoria da escola pública.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Continuada. Ilan Gur-Ze'ev.

* Doutor em Educação. Professor no PPGEdu da PUC-RS, Porto Alegre, Brasil. *E-mail:* <alexandre.guilherme@puers.br>

** Doutora em Educação. UFPel, Pelotas, Brasil. *E-mail:* <drdenisedalpiaz@gmail.com>

*** Mestrando em Educação pelo PPGEdu da PUC-RS, Porto Alegre, Brasil. *E-mail:* <lucas.rech@gmail.com>

Abstract: This article aims to demonstrate an important impact that the Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio has on education. That is, the formation of the *teacher-improvisor*, whose importance was defended by Ilan Gur-Ze'ev. Our research findings, following a qualitative analysis of empirical data, demonstrate that without the support of such programmes the individual's capacity to expand their critical skills diminishes, compromising the potential for the manifestation of the *teacher-improvisor*, critical and a supporter of criticisms. It is also demonstrated here that this kind of programme has a positive impact on schools.

Keywords: Teacher education. Lifelong Learning and Education. Ilan Gur-Ze'ev.

Resumen: Este artículo aborda un importante impacto que el Pacto Nacional para el Fortalecimiento de la Escuela Secundaria tiene en la educación. Es decir, la formación del profesor-improvisador, cuya importancia fue defendido por Ilan Gur-Zeev. Los resultados de nuestra investigación, siguiendo un análisis cualitativo de los datos empíricos, demuestra que sin el apoyo de estos programas la capacidad del individuo para ampliar su capacidad crítica disminuye, poniendo en peligro la posibilidad de que la manifestación del profesor-improvisador, crítico y un partidario de las críticas. Se demuestra también aquí que este tipo de programa tiene un impacto positivo en las escuelas.

Palavras chave: Formação de professores. Educação Continua. Ilan Gur-Ze'ev.

Introdução

O processo de globalização, na virada do milênio e no início de século, impõe novos desafios às sociedades. A rapidez da comunicação e do acesso à informação estão, cada dia, transformando profundamente processos que são inerentes ao ser humano, entre esses, os processos de ensino e aprendizagem, de constituição de relações interpessoais e institucionais, no contexto escolar ou para além desses, dentre tantos que podem ser citados. Nesse sentido, é perceptível que o campo educacional precisa estar em constante adaptabilidade e transformação, mas esses percursos, que são humanos e culturais, não acompanham a rapidez das tecnologias, e isso coloca os atores envolvidos nesses processos em situações descompassadas.

Tem-se, de um lado, escolas que, na sua grande maioria, estão ainda reproduzindo didáticas e conteúdos já desgastados pelo tempo; de outro, encontram-se muitos professores com formação acadêmica dentro do paradigma de educação cartesiana que, além disso, não conseguem responder aos anseios dos estudantes que, por sua vez, crescem em face dessa tecnologia voraz e exacerbada e completam o terceiro lado deste que poderia ser um triângulo: escola/professor/aluno, caso os três lados estivessem em igualdade e harmonia de intenções e de ações.

Nesse cenário, manifesta-se, igualmente, a emergência de possibilidades de formação continuada na docência que consolide uma coerência para com a nova realidade da *práxis* docente, que transcenda os conteúdos curriculares, que vá além dos saberes constituídos na academia, que perpassa o autoconhecimento de cada um, ou seja, uma Educação Continuada na docência; uma educação permanente no sentido de uma mudança paradigmática que oportunize e garanta aos professores uma formação integral, com o avanço pleno e constante de suas capacidades. Nesse sentido, destaca-se que a Educação Continuada pode ser o grande diferencial na vida de professores, principalmente quando ela oportuniza autoconhecimento na formação pessoal.

Considerando esses levantamentos da realidade e o contexto escolar que, não são assuntos novos no campo educacional, em 22 de novembro de 2013, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria 1.140, instituiu o programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Intuindo a promoção da formação continuada de docentes do Ensino Médio das redes públicas estaduais em todo o País, oportunizou a docentes e coordenadores pedagógicos, formações com Instituições de Educação Superior (IESs) federais em regime de “pacto” com as Secretarias Estaduais de Educação (Seducs) e com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) em todos os municípios participantes.

Essa política de governo veio ao encontro das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), de 2012, que propuseram transformações indispensáveis nas estruturas curricular e pedagógica nessa etapa final da Educação Básica. No Estado do Rio Grande do Sul, as DCNEMs foram a base da reforma do Ensino Médio Politécnico¹

¹ A reforma do EM no Rio Grande do Sul, que instituiu o Ensino Médio Politécnico traz, dentre outras mudanças, a flexibilização da carga horária da etapa para a introdução do componente curricular “Seminário Integrador” que traz a pesquisa como princípio metodológico com carga horária gradual nos três anos. Tal componente pretende introduzir o trabalho de pesquisa no EM como uma possibilidade de aperfeiçoamento da etapa e também dos estudantes, que vislumbrarem a entrada no Ensino Superior.

e, portanto, o PNEM, nessa conjuntura, apresentou-se, inevitavelmente, como uma ferramenta que viabilizou a (trans)formação do profissional da educação para essa nova realidade que foi instituída.

Com essas e outras tantas mudanças, no que concerne às atividades docentes, há que se estabelecer ações permanentes de aprimoramento dos educadores: uma Educação Continuada que contemple, muito além de métodos e didáticas entre processos de ensino e aprendizagem, uma ação pessoal do aprender ao longo da vida, pela qual educadores possam buscar seus desejos constantes de autoconhecimento com vistas à autorrealização crítica. “Uma Educação Continuada voltada para o desenvolvimento de concepções realistas sobre as qualidades pessoais e profissionais, além de proporcionar a satisfação e o bem-estar profissional do docente, promove uma elevação no seu nível de motivação”. (ANTUNES, 2016, p. 183).

Outrossim, a implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul e a situação de mudanças no Ensino Médio no Brasil (DCNEM) estão consonantes com o cenário global. O documento *Global Report on Adult Learning and Education* (UNESCO, 2009), é enfático ao citar a importância da educação de adultos e da Educação Continuada ao longo da vida (*lifelong learning and education*) e do compromisso dos Estados em assumir essa pauta com maior responsabilidade. A educação de adultos é um grande instrumento de transformação social, e vários teóricos se referem a isso em suas afirmações. “Durante a vida toda, em cada aspecto dela, as pessoas são aprendizes”. (CLAXTON, 2005, p. 221).

Assim, Dewey argumentou que a educação de adultos deve ser um direito e um bem público acessível a todos por sua relação com a construção e a sustentabilidade das democracias. Freire mostrou que seu modelo de educação de adultos baseado no empoderamento de indivíduos pode ser um importante mecanismo de ação social. (UNESCO 2009, p. 22). Vale notar que essa ação educativa na educação de adultos não é algo novo, ou seja, tem uma larga história nos países escandinavos devido ao trabalho pioneiro de NFS (Network File System) Gruntvig, pensador dinamarquês, fundador das *Folkskole* na Dinamarca, que são escolas de *adult education*, focadas no encorajamento de manter uma reflexão crítica e com uma metodologia muito maleável. As *Folkskole* ainda existem e estão presentes por toda Escandinávia. (LAWSON 1989, p. 1993).

Nos anos 60, essa tradição baseada na educação de adultos, fundada num *ethos* político, cultural e comunitário, foi desafiada por um modelo focado no desenvolvimento econômico. Essa mudança paradigmática foi

baseada na premissa *capital humano* (BECKER, 1964, p. 1.993) e tinha um foco muito grande na racionalidade instrumental, no potencial de uso daquilo que é aprendido e de como é aprendido. Em suas formas mais extremas, esse tipo de educação de adultos estava a serviço da economia de mercado e de políticas e teorias neoliberais, argumentando uma forma empobrecida de ser humano e de capital, agora voltados meramente ao mercado. (FITZSIMONS, 1999). Essas duas correntes continuam a se desenvolver paralelamente, podendo-se argumentar, aqui, que o PNEM é um representante fiel das tradições política, cultural e comunitária, quer dizer, da tradição humanista que não desconsidera completamente a tradição instrumentalista.

Assim, a educação de adultos se torna intrinsecamente conectada com o conceito de Educação Continuada, e isso é notado tanto no *Faurer Report* (1972) quanto no *Delors Report* (1996) da Unesco, ambos seguindo a tradição humanista. Faurer argumenta que:

agora, finalmente, o conceito de Educação Continuada engloba toda educação, da perspectiva do indivíduo a da sociedade. A primeira preocupação é com a educação infantil, e ajudando as crianças a viverem suas vidas como assim tem direito, preparam os futuros adultos para a autonomia e aprendizagem própria. Isto requer uma gama enorme de estruturas educacionais e de atividades culturais direcionadas a adultos, as quais existem fundamentalmente para esse propósito, mas ao mesmo tempo servem como pré-condição para reformas na educação básica. A Educação Continuada e torna, assim, o instrumento e expressão de um relacionamento circular englobando todas as formas, expressões e momentos do ato educativo. (1972, p. 143, tradução livre).

Delors (1996, p. 80) segue na mesma linha de pensamento, mas a convergindo com a posição pragmatista da racionalidade instrumentalista; assim, diz: “Os recursos humanos de todos os países devem ser ativados, e o conhecimento, as pessoas e as instituições locais precisam ser mobilizados para a criação de novas atividades que tornarão possível evitar a maldição do desemprego tecnológico.” (UNESCO, 2009, p. 23, tradução livre).

Quanto ao paradigma da educação humanista, integral, ao qual o PNEM esteve embasado, é destacado nos cadernos de formação do próprio programa, destacando a necessidade de esses referenciais serem contemplados desde a

construção do projeto político-pedagógico, bem como na organização curricular, assentados na concepção de formação humana integral (MORAES, 2013, p. 34-35): “Uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados”.

Partindo dessas considerações iniciais, entre teorias e paradigmas, esta pesquisa forjou-se entre os participantes do III Seminário Estadual do PNEM no RS, em junho de 2015, no qual estiveram presentes as seis universidades federais participantes do pacto nesse estado: (UFRGS, UFPel, FURG, UFSM, UFFS, Unipampa). Participantes responderam, voluntariamente, através de questionário de perguntas abertas as seguintes questões de pesquisa: 1) Em sua opinião, o que significou participar do PNEM? 2) O que você destacaria como positivo e negativo no programa? 3) Qual é a sua avaliação do PNEM como política pública de formação continuada? Os dados foram analisados de maneira qualitativa, de modo que foram identificados vários temas, dentre os quais destaca-se, neste artigo, a *críticidade*. Assim sendo, esta pesquisa vem à tona através da urgência de alertar à importância da continuidade do programa como proposta significativa de Educação Continuada (*lifelong learning and education*) para a formação de professores e, em particular, do professor-*improvisador* (*improvisor*) de Gur-Ze'ev; quer dizer, do professor crítico e que encoraja a crítica, evitando os perigos da acriticidade branda, bem como do dogmatismo ferrenho.

A Educação Continuada

A ideia de Educação Continuada não é nova, já que pode ser traçada em *A República*, de Platão, onde o mesmo sugere o estudo e a aprendizagem ao longo da vida. Entretanto, vale notar que o conceito de Educação Continuada parece ter sido usado pela primeira vez no livro *Lifelong Education*, de Basil Yeaxlee, em 1929. De maneira quase profética, Yeaxlee caracteriza a Educação Continuada e sugere:

Com o desenvolvimento descobrimos cada vez mais a necessidade da educação de adultos. Esta só será realmente efetiva quando uma melhor preparação ocorrer na adolescência. Por outro lado, não conseguiremos ter um sistema de educação fundamental até que os adultos de nossa sociedade, pela Educação Continuada, se deem conta de quão perigoso é o descaso com a educação dos mais jovens. Mas a educação de adultos, quando interpretada corretamente, é inseparável da vida, é como o alimento e o bem-estar físico. A vida,

para ser vívida, intensa e criativa, precisa de reflexões constantes [sobre] as experiências, para que ações sejam guiadas pela sabedoria, para que ser prestativo um aspecto da autoexpressão, mesclando assim trabalho e prazer. (1929, p. 28, tradução livre).

A Educação Continuada eleita neste estudo como paradigma epistemológico, conforme destacado, caracteriza-se como uma perspectiva de integralidade na formação pessoal, no desenvolvimento amplo e permanente do educador. Essa é essencial quando se mostram, cada vez mais necessárias ações educativas renovadas, inovadoras e eficazes ao século XXI. Tudo isso foi muito bem-enfatizado por Portal e Franciscone. Para as autoras, Educação Continuada é:

- a) Processo vital, tendo como característica ser contínuo e permanente.
- b) É sempre um movimento na busca de algo novo. Não no sentido do inusitado, mas no sentido de agregar conhecimentos que são complementares àqueles que a pessoa já possui.
- c) Relacionada à trajetória que cada pessoa trilha em sua formação, ao percurso de alguém: fruto de seus interesses, de sua motivação, de sua própria inconformidade com o que possui, do que já dispõe.
- d) Não se constitui em um conceito novo e sim algo já consagrado, porém com vários significados.
- e) Educação ao longo da vida: não tem começo, meio e fim e não pode se resumir a seus meros aspectos formais. (2007, p. 560).

Ademais, Tight (1996, p. 36) argumenta que a Educação Continuada: 1) afeta todos os provedores educacionais, tanto escolas quanto IESs; 2) vai além da educação formal, englobando agentes, grupos e indivíduos envolvidos em qualquer forma de aprendizagem; e 3) entendendo que o indivíduo pode se tornar pró-ativo porque reconhece o valor da aprendizagem continuada. Entretanto, nesse pensar, no mesmo processo de continuidade de formação permanente, muitas vezes, não acontece dentro da instituição educativa. Em muitos espaços educativos, nem mesmo um momento destinado às ações de planejamento entre pares é possibilitado, no sentido de tempo efetivo para a reunião e o diálogo com o outro, haja vista a demanda de trabalhos que muitos educadores necessitam se submeter a ela para seu sustento e o de sua família.

Nisso, é necessário que existam espaços pedagógicos à aprendizagem contínua dos docentes dentro do ambiente escolar, pelos quais, efetivamente, sejam propiciados momentos de aprendizagem em vivências, numa partilha com os pares, que se estabeleçam diferenciadas possibilidades de construção inter e intrarrelacionáveis. Para que, objetivamente, pela Educação Continuada a prática educativa se torne atualizada, contextualizada, represente modelos positivos ao educando, além de indicar práticas motivadoras na diversidade de alunos que há em sala de aula. Antunes (2016, p. 86) ratifica essas ideias afirmando que “uma Educação Continuada, adequada ao contexto educativo do professor, representa, possivelmente, além de mexer com a subjetividade, [...] renovadas *práxis* pedagógicas: mais atuais e contextualizadas.”

Propositamente, no *locus* da ação pedagógica, no ambiente educativo, na escola, a Educação Continuada, deve perpassar a prática e a vida do educador, ela deve buscar a renovação e a inovação no/do fazer pedagógico, de modo a visualizar a ampliação da consciência, no sentido de contemplar, reconhecidamente, as necessidades de seus alunos e do contexto socioeconômico no qual estiver inserida a escola. “Como o Ser Humano se encontra em um constante vir-a-Ser, a Educação Continuada passa a ser parte essencial de sua existência”. (PORTAL; FRANCISCONE, 2007, p. 559).

Sobretudo, é necessário garantir possibilidades de aprendizagem para educadores, espaços de vivências e experiências intra e interpessoais, de modo que as novas aprendizagens, construídas nesses ambientes, sejam imbricadas ao desejo de aprender por toda a vida; as aprendizagens precisam ter “gosto” de vida, ou seja, precisam ser significativas para ser internalizadas e que configurem novos motivos ao ensinar e ao aprender tanto para educadores quanto para educandos.

Acredita-se na possibilidade de formação continuada onde o professor é o sujeito de suas aprendizagens com o outro, seu par. Esta predominantemente trabalhará a subjetividade docente, com possibilidades a despertar a consciência para as necessidades e motivações pessoais, assim como, assumir uma identidade profissional que dê conta das adversidades escolares, principalmente na pessoa do educando. É preciso conhecer-se para ajudar a despertar no outro a consciência de si. (ANTUNES, 2016, p. 86).

Ora, as ações humanas, na personalidade, no agir de cada pessoa, indicam a motivação pessoal, em que cada indivíduo se encontra e se identifica nas representações sociais e culturais do seu meio educacional. Os professores, antes disso, são pessoas que precisam encontrar seu propósito de vida, seus objetivos diários de existencialidade, suas metas e desejos a alcançar. “Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a promoção de espaços de encontro do coletivo dos professores, de maneira que estes possam vivenciar atividades que tornem perceptíveis seus motivos pessoais, suas crenças sobre as capacidades pessoais, seus anseios e suas virtudes”. (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 52).

Salienta-se, também, que a *lifelong learning and education* constitui-se importante ação pessoal na existencialidade, principalmente quando essa representa, significativamente, uma constante interação com o meio, na qual está inserido o adulto, especialmente, o educador no espaço educativo. Constantemente, na existência, o ser humano aprende, de fato, na medida em que vive, especialmente quando interage com seus pares. “Cada experiência educativa pode provocar diversas aprendizagens. [...] A aprendizagem não é um fenômeno exclusivo dos contextos educativos, senão, mais ainda, parte do funcionamento vital do ser humano”. (UNDURRAGA INFANTE, 2004, p. 21, tradução livre).

Nessa perspectiva de experiência vivenciada, a Educação Continuada de professores, especialmente no *locus* escolar, deve ser, também, de modo a perceber a formação integral, ativa, vívida da ação criativa com o *outro*. Essa precisa representar a possibilidade de novas (re)construções pessoais, com sentido de aprendizagens significativas, que possam contribuir para renovados contextos de ensino. Conforme Delors (2003, p. 85), educação integral “é a ideia de um novo modelo de desenvolvimento mais respeitador da natureza e dos ritmos da pessoa”.

Sobretudo, a Educação Continuada para professores deve, consideravelmente, enfatizar as possibilidades de renovar as práticas pedagógicas, especialmente quando se refere aos alunos da atualidade. Esses, estão inseridos numa sociedade de múltiplas mudanças, principalmente quanto ao conhecimento e à velocidade de constantes e novas informações. Lomônaco (2012, p. 7) salienta que “a Educação Continuada destaca-se como um instrumento por meio do qual os indivíduos buscam manter-se atualizados numa sociedade que muda muito mais rapidamente do que em décadas passadas”.

Ainda, Lomônaco (2012) destaca que é necessário investimento pessoal de cada educador, quando se pensa em educação ao longo da vida, de modo a investir no capital humano. Outrossim, a Educação Continuada precisa abranger a inovação particular, para cada indivíduo, indubitavelmente, em sua conjuntura social. Para tanto, “educadores, gestores educacionais e professores necessitam criar espaços de formação permanente para capacitar os cidadãos e contribuir para a adaptação às diferentes transformações econômicas, profissionais, sociais, comunicativas e tecnológicas que caracterizam as sociedades em desenvolvimento”. (LOMÔNACO, 2012, p. 7).

Isso está de acordo com a visão do importante economista indiano Sen (1999), que aponta ao aprimoramento das liberdades humanas como sendo tanto o objeto principal como o caminho para o desenvolvimento, que por ele é pensado, em sentido amplo, um entrelaçamento do social com o econômico, o cultural e o ecológico. A liberdade humana está fundada na facilitação econômica, na liberdade política, nas oportunidades sociais, nas garantias de transparência e na segurança. As pessoas devem estar ativamente envolvidas na formação de destinos e não podem ser recipientes passivos de programas de desenvolvimento. (UNESCO 2009, p. 23). O argumentado até aqui, assim como a conjuntura brasileira, concorda com os já mencionados *Faure Report* (1972) e o *Delors Report* (1996) da Unesco, seguindo a tradição humanista, mas não desconsiderando totalmente a tradição instrumentalista.

Assim, a destacada Educação Continuada de educadores pode ser o diferencial na vida de cada um, especialmente quando ela contribui efetivamente no desenvolvimento da integralidade do ser humano. Entretanto, Portal e Franciscone (2007, p. 560) alertam que “é fundamental que ultrapassemos o conceito primário de Educação Continuada, preocupada apenas com as competências intelectuais do homem para viver no mundo da informação”. Imbernón (2010, p. 78) também corrobora essas ideias salientando que a formação pode ajudar a definir o significado daquilo que se faz na prática, em situações concretas, e para se alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o *eu* de forma individual e coletiva.

Trabalhar na Educação Continuada de modo reflexivo e crítico acerca das práticas educativas pode auxiliar os professores a perceber outro modelo de *práxis*, de maneira mais condizente com as realidades atuais: um modelo educativo mais motivador para educandos e educadores. Portanto, se entende

que a teoria de Gur-Ze'ev se mostra muito pertinente à Educação Continuada de professores, levando à construção e ao surgimento do professor-*improvisador*.

A Educação Continuada de professores e o professor-*improvisador* de Gur-Ze'ev

Nas mais diversas áreas profissionais, é exigida uma constante atualização, para que os trabalhadores que nelas atuam possam desenvolver suas carreiras, melhorar sua produtividade e expandir suas capacidades. No campo educacional, não é diferente. Apesar de a lógica (neste contexto específico) não ser de mercado, ela se insere nos espectros cultural e psicossocial dos indivíduos, pois os mesmos precisam estar emocionalmente estáveis para enfrentar a realidade que se impõe, assim como cultural e intelectualmente atualizados para responder às demandas das gerações que hoje ocupam os bancos escolares. Por isso, é necessário que os educadores compreendam e concebam a importância de uma educação pessoal ao longo da vida.

O recente documento *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* da Unesco (2015) nota as dificuldades enfrentadas por professores no mundo inteiro:

Uma série de tendências apontam para um processo de desprofissionalização de professores, tanto no Norte global e no Sul global. Estas tendências incluem o afluxo de professores não qualificados, em parte em resposta à escassez de professores, mas também por razões financeiras: a precariedade dos professores através de contrato-aprendizagem, a autonomia reduzida de professores; a erosão da qualidade da profissão docente como resultado de testes e avaliações; a invasão de técnicas de gestão privada; e as lacunas entre a remuneração dos professores e dos profissionais de outros setores em muitos países. (UNESCO 2015, p. 54, tradução livre).

Esse documento destacado vai além e enfatiza que é preciso repensar os conteúdos e objetivos da formação de professores, para que se possa dinamizar o processo de aprendizagem, o entendimento da diversidade, da inclusão, desenvolvendo, assim, as competências para podermos viver juntos em harmonia e para proteger o meio ambiente. Os professores precisam

encorajar um ambiente de respeito e segurança nas escolas, facilitar a autoestima e autonomia dos alunos, fazendo uso de uma variedade de estratégias didáticas e pedagógicas. “Os conhecimentos antes necessários aos professores, àqueles que pensavam apenas professar um saber, hoje lhe são pouco concebíveis em tempos de mudanças claras de paradigmas”. (ANTUNES, 2016, p. 79).

Ainda assim, os professores precisam estabelecer um relacionamento produtivo com a família dos alunos e com a comunidade, trabalhando em times para beneficiar a escola como um todo e conhecer melhor seus alunos e relacionar o que é aprendido ao contexto específico onde estão inseridos. Nisso, precisam ser capazes de escolher os materiais e tópicos relevantes, usando-os de maneira produtiva para o desenvolvimento das várias competências. (UNESCO, 2015, p. 55).

Isso significa que a Educação Continua de educadores deve abranger conhecimentos que vão além dos acadêmicos (necessários aos educadores), especialmente quanto à heterogeneidade da educação no mundo contemporâneo. Contudo, se alerta para uma Educação Continuada para educadores que carregue em si o compromisso de instituir a tantos educandos os saberes capazes de desvelar em todos eles o desejo, a motivação para uma educação pessoal ao longo da vida e que possibilite um permanente estímulo ao espírito crítico, à cidadania ativa, “com consciência de direitos e deveres sociais refletida em coesão e inclusão social”. (MORGAN; GUILHERME, 2009, p. 572).

Nessas, entre outras possibilidades de formação continua de professores, surge o PNEM. Conforme apontado, como uma proposta de ação educativa no ambiente escolar, uma rede integrada que se forma partindo do compromisso das IESs federais, das Seducs estaduais, das CREs e escolas estaduais da rede pública e seus professores atuantes no Ensino Médio, juntamente com coordenadores pedagógicos. O curso de 200h aconteceu em duas etapas: em 2014 e 2015, e teve o auxílio de cadernos balizadores às oficinas e aos estudos, disponibilizados pelo programa.

O conteúdo dos cadernos trouxe uma abordagem interdisciplinar e por área de conhecimento, possibilitando que, assim, os professores pudessem estar em constante diálogo uns com os outros, pensando atividades colaborativas e interdisciplinares. “Não é por acaso que as novas [...] DCNEM orientam a organização do currículo em Áreas do Conhecimento, correspondentes aos propósitos do Ensino Médio: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas”. (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 14).

A seguir, analisa-se uma importante contribuição que o programa introduz no campo da educação: a formação do professor-*improvisador* (*improvisor*), tão debatido por Gur-Ze'ev (2010b), importante filósofo da educação israelense, em seu projeto de contraeducação. *Contraeducação* é o termo criado por Gur-Ze'ev para diferenciar seu projeto da pedagogia crítica de Freire, McLaren, Giroux e Apple, que julga inadequada, principalmente pela falta de autocrítica e pela busca de utopias.

De acordo com Gur-Ze'ev, a pedagogia crítica enfrenta dois problemas: 1) cria uma visão reduzida da realidade, agora dividida em oprimidos e opressores (GUR-ZE'EV, 2010a, p. 4) e 2) e, assim, se torna incapaz de se autocriticar porque julga ter todas as respostas para os problemas da realidade (GUR-ZE'EV, 2005). Gur-Ze'ev vai as origens da pedagogia crítica, quer dizer a Escola de Frankfurt, proponente incansável da Teoria Crítica, e pensadores como Horkheimer, Adorno, Marcuse e Benjamim, que questionavam a ordem sociopolítica e a econômica, que funcionam como um aparato normalizador de indivíduos e da sociedade. Por exemplo, isso é facilmente identificável na obra de Freire, em que argumenta que a educação bancária serve para a domesticação das massas, que passam a não questionar o sistema que as oprime. Entretanto, Gur-Ze'ev demonstra que a fundamentação teórica da Teoria Crítica, assim como da Pedagogia Crítica, se perde ao longo do tempo devido a uma procura incansável por utopias.

Essa procura por utopias, agora vista como base teórica e objetivo final, impossibilita ou restringe a crítica e a autocrítica porque isso implica questionar tanto os fundamentos que dão base à busca por essa utopia como a própria utopia que serve de “norte” para a fundamentação teórica. Por exemplo, Freire defende a utopia da libertação dos oprimidos, e isso é algo inquestionável, o que torna essa utopia a base de sua fundamentação teórica e o objetivo a ser alcançado no futuro.

Assim, qualquer forma de crítica a essa utopia (crítica no amplo sentido de se revisar, pois os momentos e as condições históricas evoluem, vem assegurar que ela permaneça como algo válido. Isso se torna indesejável e consequentemente impossível, porque coloca em risco o projeto e, por conta disso, fica fora do horizonte. Esse aspecto, alvo da crítica de Gur-Ze'ev, já foi notado por outros teóricos como Brayner (2015) que sugere o “paulofreireanismo”, presente em muitos círculos acadêmicos brasileiros, como sendo uma forma de teologia laica pelo fato de assumir uma atitude de não questionamento para com o mestre e suas teorias.

Assim sendo, Gur-Ze'ev (2010b, p. 43) se inspira na Pedagogia Crítica e propõe novo projeto pedagógico, procurando resgatar origens e corrigir erros fundamentais. Ele descreve seu projeto de contraeducação como sendo caracterizado por “uma criatividade aberta e não controlada, responsável e liberal para com a diferença do outro, dando nascimento a uma constituição que abraça o desconhecido e a autossuperação”, quer dizer, como centrado na crítica e sem temer a crítica; e o professor-improvisador da contraeducação como não “um eu-egoístico que quer iniciar a colonização do outro” (tradução livre), como alguém que respeita e não impõe sua visão de mundo ao *outro*.

Por conseguinte, o professor-*improvisador* de Gur-Ze'ev é crítico, encoraja o criticismo, e tudo pode ser sujeito de crítica; é esse processo que transforma a realidade de forma libertadora, o que o contrasta com a imposição de utopias. Vale ressaltar, aqui, já que o termo *improvisador* pode levar a um mau entendimento, que o professor é *improvisador* no sentido de ter uma racionalidade crítica aguçadamente desenvolvida e, assim, ser capaz de lidar com as mais diversas situações e temas com seus alunos; ele não é *improvisador* no sentido de estar despreparado, de ser inapto e incompetente.

A posição argumentada por Gur-Ze'ev é muito parecida com o Racionalismo Crítico, de Karl Popper, teoria que defende que todo conhecimento e todas as teorias científicas devem ser criticados, e que todo conteúdo empírico pode e tem que ser submetido a testes que podem falsificá-los (POPPER, 1945, 2013). Ambos, Gur-Ze'ev e Popper, seguem o caminho trilhado pelos iluministas do século XVIII, que advogavam que tudo deve ser submetido e a passar *pele* tribunal da razão.

Isso diferencia o professor-*improvisador* de Gur-Ze'ev do professor, na visão de Freire, o professor *político*. O professor *político* de Freire procura implementar a utopia da libertação pela conscientização dos oprimidos, mas, nessa procura, dois problemas podem emergir: *primeiro*: alguém, no caso, quase sempre o professor, sabe o que o *outro* tem de saber para se libertar, para cessar de ser oprimido; e o *segundo*: nesse movimento de procurar a libertação, usa o *outro* como meio para atingir essa utopia da libertação, que não pode ser criticada por ser parte fundamental do projeto.

Nesse sentido, o professor-*improvisador*, de Gur-Ze'ev, não enfrenta os mesmos problemas, pois permanece sempre crítico e a favor da crítica, mas sem procurar utopias. A possibilidade de crítica e a falta de utopias podem gerar um desconforto, mas esse faz parte do processo de educação,

porque, é através dos desafios, da autossuperação que se gera crescimento. A metáfora de uma caravana atravessando o deserto, fazendo e criando seus caminhos, escolhendo seus destinos, cujos membros dessa caravana estão sempre juntos e em movimento, é usada constantemente por Gur-Ze'ev como forma de explicar o que ocorre na educação (GUR-ZE'EV, 2011, p. 38-39); quer dizer, é um processo, uma jornada na direção de um horizonte que nunca chega, nos levando a vários destinos durante o caminhar.

Como dito, a falta de destino, o vagar, pode ser algo desconfortável no começo, mas Gur-Ze'ev chama a atenção ao desfrutar os momentos, as paradas, a jornada. Há indícios desse entendimento nas respostas de alguns participantes do PNEM que afirmam a importância da crítica e do desconforto que a possibilidade de reflexão causa:

– Uma formação continuada que até então foi e espero que continue sendo uma das melhores que proporcionaram para os professores. Momento de discussão, reflexão e ação, tentando sempre pensar no aluno, realidade em que estamos enfrentando no momento. Essa formação renovou o espírito de coragem, garra e amor que existe dentro de cada um de nós professores. (Sujeito 8, 7ª CRE)

– Um espaço que foi construído para que possamos pensar, refletir e modificar nossa prática. Excelente. (Sujeito 1, 13ª CRE)

– Um ótimo começo para desacomodar os profissionais da educação. (Sujeito 8, sem CRE identificada)

Essas afirmações ajudam a entender que a *busca pela transformação* é um constante movimento de criação e recriação, ou seja, são estados temporários, consequências de estados particulares da realidade, e a contraeducação, a educação crítica e o professor-improvisador (o professor crítico), são fundamentais no processo de transformação. Entretanto, não se procura concretizar uma utopia de modo que nosso mundo se torne perfeito; antes, o que se procura é apenas possibilitar a condição humana, o ser criativo e crítico (GUR-ZE'EV, 2008, p. 383), e é essa fundamentação que leva à transformação.

Quer dizer, o erro da Pedagogia Crítica é começar pelo fim, o objetivo, onde se quer chegar, esquecendo que é preciso, sempre, começar pelo princípio, com a fundamentação. Isso se evidencia na pesquisa realizada com os participantes do programa, porque, apesar de ter sofrido críticas fundamentadas, como a dissonância do calendário escolar com os encontros programados, o PNEM consegue, de certa forma, dar apoio à formação de indivíduos e à *busca pela transformação*, o que pode ser destacado nos seguintes testemunhos:

– *Significou [participar do PNEM] um desafio, pois a proposta é trabalhar o coletivo, fez com que renovássemos nossas práticas.* (Sujeito 2, 21ª CRE)

– *Significou aprofundar as principais diretrizes que buscam as mudanças no Ensino Médio. Durante essa formação foram ficando mais claros os principais passos para a reflexão da prática, a busca do aprofundamento teórico para se concretizar o redesenho curricular, a avaliação que o politécnico implantou sem superar as questões de fundo dos professores, nos orientam em algumas práticas de interdisciplinaridade e na reflexão sobre como seria uma formação integral humana.* (Sujeito 7, 25ª CRE)

– *Foram de extrema importância as discussões e estudos do PNEM na minha história profissional e na minha escola, foi um espaço de construção de novas propostas de metodologias e práticas pedagógicas que estão começando uma transformação na relação professor-aluno e na formação do educando.* (Sujeito 16, 28ª CRE)

O que se evidencia, aqui, é a transformação da realidade que ocorre pela crítica, e não, pela busca de uma utopia. Os testemunhos declarados servem de evidência à transformação da educação, da escola, da relação professor-aluno, professor-professor, e da própria reflexão crítica. Mas se pode extrapolar, pois isso tem um efeito gradual na escola, na educação para toda a sociedade, porque forma indivíduos críticos, capazes de implementar mudanças sociopolíticas e econômicas, tão desejadas pela Teoria Crítica e por defensores da Pedagogia Crítica. Isso ocorre porque indivíduos não são mais acrílicos para com sua condição e a sociedade em que vivem; isso também significa que essas mudanças ocorrem sem ser fomentadas por dogmatismos guiados pelo desejo de se implementarem utopias oníricas e, como tais, sem fundamentação pragmática na realidade.

Existe uma conexão direta do que foi pontuado com os conceitos de *Bildung* e *Erziehung*. Em línguas germânicas, como o alemão, há dois termos que podem ser traduzidos como educação em português: *Erziehung* é educação no sentido de se passar uma habilidade, ensinar a fazer algo, desde como solucionar uma equação matemática até consertar um aparelho. Esse tipo de educação é instrumental por natureza e crucial para os desenvolvimentos tecnológico e cultural das sociedades.

Mas a educação pode ser concebida de maneira diferente, quer dizer, como *Bildung*, como a formação do caráter dos indivíduos, o que não é tão simples; assim, *Bildung* envolve um aspecto ético que não está sempre presente no processo educativo. Certamente, essa dualidade não implica uma separação, mas uma conexão intrínseca que não é sempre apreciada por educadores, talvez por não estarem conscientes dela. (MORGAN; GUILHERME 2013, 2015). Buber (filósofo, teólogo e educador), comentou sobre isso relatando um acontecimento pessoal:

Tentei explicar a meus alunos que a inveja é algo vil, e naquele momento senti a resistência daqueles que eram mais pobres. Tentei explicar que é errado agredir os mais fracos, e naquele momento vi um sorriso suprimido nos lábios dos mais fortes. Tentei explicar que a mentira destrói vidas, e algo aterrecedor [sic] aconteceu: o maior mentiroso da classe produziu um trabalho magnífico sobre o poder destruidor da mentira. Cometi um erro fatal. Tentei *instruir* sobre ética e o que disse foi aceito corriqueiramente, nada foi assimilado na *formação do caráter*. (1947, p. 133, tradução livre; grifo nosso).

O grave erro de Buber (1947) foi não ser crítico, foi não ser um professor-*improvisador*, se atendo à educação como instrução, *Erziehung*, e não como formação de caráter, *Bildung*. Isto é o professor-*improvisador*: a existência de uma relação direta com a formação de caráter de indivíduos, com a formação de cidadãos éticos que entendam o impacto que suas ações têm no mundo, e que o mundo é o reflexo de suas ações. Por exemplo, um ato imoral, como a corrupção, tem um impacto na sociedade, e uma sociedade corrupta assim é porque seus cidadãos praticam ou endossam atos corruptos. Indivíduos críticos entendem a maleficência dessa lógica e lutam contra ela, porque sabem o impacto negativo que tem no indivíduo e na sociedade como um todo. Aí, surge a importância fundamental do professor-*improvisador* à educação e, conseqüentemente, à sociedade.

Conclusões prospectivas: avanços e desafios

Considerando as inúmeras adversidades que o atual contexto brasileiro impõe à sociedade e à escola, cabe-nos enfatizar o quão importantes e necessárias são as iniciativas que proporcionam aos docentes uma educação permanente, que lhes possibilite dar continuidade à sua trajetória de desenvolvimento profissional, intelectual e pessoal. A qualidade da educação está, intrinsecamente, imbricada em questões que dizem respeito à valorização dos processos individuais e coletivos dos educadores que, hoje, se encontram em sala de aula. Mesmo em inúmeros problemas estruturais, a qualidade do capital humano, quando valorizado de forma ampla e plena, pode contornar questões puramente físicas do ambiente escolar de forma criativa e colaborativa.

Essa política pública, que se apresenta sob o paradigma de Educação Continuada na docência, promove essas possibilidades tão otimistas para um cenário onde se depositam esperanças para um mundo melhor: na educação, na escola, mas que, na sua pura realidade, é, ainda, caótico se pensado acerca do quanto ainda são desperdiçados talentos e potencialidades dos educandos especialmente. É inegável que ainda há muito que avançar nessas temáticas.

Contudo, programas como o PNEM devem fazer parte da pauta do campo da educação e estar permanentemente em processo de revisão e de adequação às adversidades citadas, para que, se possível, em algum momento, o abismo geracional que hoje existe entre educandos e educadores desapareça, proporcionando que ambos possam construir conhecimento e resolver questões pertinentes aos contextos em que estão inseridos. Além disso “o mundo de relações constituídas entre professores, seus pares e alunos é um aspecto de grande importância na educação da atualidade. [...] O trabalho cooperativo entre os professores exige que os mesmos estejam abertos para aceitar e desenvolver as ideias dos colegas”. (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 52).

Quanto às considerações sobre a importância do professor-*improvisador* de Gur-Ze'ev, essas são interessantes para um bom entendimento de quão importante é a existência de programas de Educação Continuada. Sem o apoio de tais programas, a capacidade de os indivíduos expandirem seu capital cultural é reduzida, e, com isso, fica comprometido o potencial para o surgimento e/ou a revelação do professor-*improvisador*, crítico e encorajador de crítica. Não sendo assim, abre-se mais espaço para o professor propagandista, autoritário, reproducionista e desinteressado.

É perceptível, nas respostas dos 440 professores presentes no III Seminário Estadual e participantes do PNEM no RS, que responderam ao questionário quanto à avaliação do programa, a unanimidade em ressaltar a importância dessa ação governamental, especialmente no que concerne à oportunidade de formação pessoal. As respostas destacam, além da urgência de ser institucionalizada esse tipo de formação na escola, entre outras relevâncias pessoais, o reflexo sentido por todos no ambiente educativo, principalmente, pelos alunos.

Cria-se, assim, um importante espaço – pode-se dizer, mesmo, um espaço fundamental – e essencial para a transformação crítica de nossa sociedade em todas as suas esferas, e não apenas da educação, mas também nos níveis social, econômico e político. É possível refletir acerca dessa política de governo, como sendo o início de renovadas práticas educativas que, no seu avançar cotidiano, possibilitarão mudanças significativas no campo da educação.

E, em se tratando de Brasil, sabe-se que as mudanças são lentas e demandam um esforço paulatino dos agentes envolvidos com todo o processo educativo e na educação como um todo e processos com vistas a leis adequadas. Sobretudo, são verdadeiras “revoluções moleculares” que possibilitam reflexão crítica de um sujeito para outro e consolida, progressivamente, uma forma diferenciada de conceber a educação escolar; quer dizer, novas formas de subjetividades, autonomias e processos de singularização capazes de instaurar pequenas, mas sempre preponderantes, revoluções que transformam social, política e economicamente nossas sociedades. (GUATTARI, 1984).

Contudo, sabe-se que há muitas maneiras de realizar a Educação Continuada de educadores, e muitas ações positivas são realizadas em todo o País; no entanto, há que se garantir políticas de Estado, conforme destacado, no sentido de cumprir os direitos garantidos na LDB 9.394/1996, mas, muito além disso, é necessário o estabelecimento de renovadas práticas educativas, mais condizentes com as realidades do século XXI e com as necessidades dos alunos nesses tempos de sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Denise Dalpiaz. *Oficinas Pedagógicas Cooperativas: a motivação docente na formação continuada*. Curitiba: CRV, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BECKER, G. S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

BRAYNER, F. Paulo-freireanismo: instituindo uma teologia laica? *Trabalho Encomendado GT06 - Educação Popular*, 37ª Reunião Nacional da ANPED. 4 a 8 de outubro de 2015, Florianópolis, UFSC.

CASTRO, Marta Luz Sisson. Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as ideias de Edgou Guba. In: ENGERS, M. E. A. *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: Edipucrs, 1994. p. 53-64.

CLAXTON, Guy. *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Learning: the treasure within*. Paris: Unesco, 1996.

FAURER, E. *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco, 1972.

FITZSIMONS, G. Human capital theory and education. *Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*. 1999. Disponível em: <http://cepat.net/doku.php?id=human_capital_theory_and_education>

GUATTARI, F. *Molecular revolution: psychiatry and politics*. Trans. Rosemary Sheed. Harmondsworth: Penguin, 1984.

GUILHERME, A. Conceiving the teacher as the “Builder” and teaching as a “Situational Revelation”. *Studies in Philosophy and Education*, v. 34, n. 3, p. 245-262, 2015.

GUR-ZE'EV, I. *Critical theory and critical pedagogy today: toward a new critical language in education*. Haifa, Israel: Studies in Education, 2005.

_____. “Diasporic philosophy, counter education and improvisation: a reply. *Studies in Philosophy and Education*, v. 27, n. 5, p. 381-386, 2008.

_____. *The possibility/impossibility of a new critical language in education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010a.

_____. The nomadic existence of the eternal improviser and diasporic co-poiesis today. *Diasporic philosophy and counter education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010b.

_____. The nomadic existence of the eternal improviser and diasporic co-poiesis in the era of mega-speed. *Diasporic philosophy and counter-education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. p. 29-45.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAWSON, M. NFS Grundtvig and the origins of the danish folk school. *Educational Research and Perspectives*, v. 16, n. 2, p. 3-11, 1989.

LAWSON, M., NFS Grundtvig, in Prospects: the quarterly review of comparative education. Paris: Unesco, International Bureau of Education, v. XXIII, n. 3/4, p. 613-623, 1993.

LOMÔNACO, José Fernando B. Apresentação à edição brasileira. In: LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emilio. *O paradigma da Educação Continuada*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et al. *Formação de professores do Ensino Médio, Etapa I – Caderno I: Ensino Médio e formação humana integral*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.

MORGAN, W. J.; GUILHERME, A. *Buber and education: dialogue as conflict resolution*. London: Routledge, 2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

POPPER, K. *The open society and its enemies*. London: Routledge, 1945, 2013.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi; FRANCISCONE, Fabiane. Contribuições da Educação continuada na construção da inteireza do ser. *Educação*, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 63, n. 3, p. 557-569, set./dez. 2007.

RAMOS, M. N.; FREITAS, D. de; PIERSON, A. H. C. *Formação de professores do Ensino Médio, Etapa I – Caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular*. Curitiba: MEC/UFPR, 2013.

SANTOS, B. S. dos; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

SEN, A. *Development as freedom*. New York: Oxford University Press

TIGHT, M. *Key Concepts in adult education and training*, London: Routledge, 1996.

UNDURRAGA INFANTE, Consuelo. *Como aprenden los adultos?* Santiago: Universidad Católica de Chile, 2004.

YEAXLEE, BA. *Lifelong education*. London: Cassell, 1929.

Submetido em 14 de dezembro de 2016.
Aprovado em 13 de junho de 2017.