



Desafios na educação brasileira: a pesquisa científica e a formação de professores

Entrevista com o professor Roberto Valdés Puentes

Rosemira Mendes de Sousa

Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Brasil

Orlando Fernandez Aquino

Universidade de Uberaba – UNIUBE, Brasil

RESUMO

Esta entrevista foi realizada com o professor Dr. Roberto Valdés Puentes, da área da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Buscou-se abordar e trazer reflexões sobre três temáticas principais, a partir de sua visão, experiências, estudos e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória. Devido à sua dupla nacionalidade, brasileira e cubana, o entrevistado apresenta a educação no Brasil sob uma visão mais ampla. Optou-se, na realização do trabalho, pela Entrevista Focalizada. Todas as perguntas foram estruturadas a partir de assuntos relacionados à pesquisa em Educação e ao currículo do professor. A primeira parte da entrevista trata dos desafios enfrentados pelos discentes e docentes quanto às pesquisas científicas no Brasil. No segundo momento, são levantadas questões relacionadas à formação docente e, na terceira e última parte, o entrevistado faz um balanço geral sobre a educação, com foco nos responsáveis por ela e em suas perspectivas para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Entrevista. Desafios. Pesquisa em Educação. Formação continuada.

CHALLENGES IN BRAZILIAN EDUCATION: INTERVIEW WITH PROFESSOR ROBERTO VALDÉS PUENTES

ABSTRACT

This interview was conducted with Professor Dr. Roberto Valdés Puentes, from the Education area of the Universidade Federal de Uberlândia. We intended to discuss three main themes, from his vision, experiences, studies and knowledge acquired throughout his career. Due to his dual nationality, Brazilian and Cuban, the interviewee presents education in Brazil from a broader perspective. It was opted, in the accomplishment of the work, for the Focalized Interview. All questions were structured from subjects related to research in Education and the curriculum of the teacher. The first part of the interview deals with the challenges faced by students and teachers regarding scientific research in Brazil. Secondly, questions related to teacher education are raised and, in the third and last part, the interviewee gives an overview of education, focusing on those responsible for it and its prospects for the future.

KEYWORDS: Interview. Challenges. Education Research. Continuing Education

DESAFIOS EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: ENTREVISTA CON EL PROFESOR ROBERTO VALDÉS PUENTES

RESUMEN

Esta entrevista se realizó con el profesor Dr. Roberto Valdés Puentes, del área de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia. Intentamos acercarnos y traer reflexiones sobre tres temas principales, desde su visión, experiencias, estudios y conocimientos adquiridos a lo largo de su carrera. Debido a su doble nacionalidad, brasileña y cubana, el entrevistado presenta la educación en Brasil desde una perspectiva más amplia. Se optó, en la realización del trabajo, por la entrevista focalizada. Todas las preguntas se estructuraron a partir de asignaturas relacionadas con la investigación en Educación y el currículum del profesor. La primera parte de la entrevista aborda los desafíos que enfrentan los estudiantes y los profesores con respecto a la investigación científica en Brasil. En segundo lugar, se plantean preguntas relacionadas con la formación del profesorado y, en la tercera y última parte, el entrevistado ofrece una visión general de la educación, centrándose en los responsables de la misma y sus perspectivas de futuro.

PALABRAS CLAVE: Entrevista. Desafíos. Investigación. Formación continuada.

1 O ENTREVISTADO

Roberto Valdés Puentes é graduado em Educação pelo I.S.P de Sancti Spíritus (Cuba, 1991). Mestre em Ciências Pedagógicas pelo I.S.P de Santa Clara (Cuba, 1998). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003). Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Granada, Espanha (2013). Foi professor do I.S.P de Sancti Spíritus, da Faculdade de Americana - FAM, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo - SP, do Centro Universitário da Fundação de Ensino Otávio Bastos de São João da Boa Vista - UNIFEOB e do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, do Centro Universitário do Triângulo – Unitri. Atualmente, é Professor Associado II (DE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - FACED/UFU, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. É líder do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, membro da Comissão Editorial da Revista *Obutchénie* (UFU) e *Docência do Ensino Superior* (UFMG), consultor *ad hoc* do CNPq e da CAPES, parecerista da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Dirige a Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática da Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU). Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: didática desenvolvimental e formação pedagógica de professores. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre a noção de sujeito na concepção de aprendizagem desenvolvimental e sobre o estado da arte das

investigações sobre teoria da atividade de estudo. É autor de 90 artigos, 50 capítulos e 20 livros.

2 ENTREVISTANDO ROBERTO VALDÉS PUENTES

Entrevistadores: Nos últimos cinco anos, quais têm sido os principais desafios encontrados ao realizar suas pesquisas científicas?

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes: As minhas pesquisas, bem como a parte do grupo do qual sou líder junto com a professora doutora Andréa Maturano Longarezi, têm se orientado, na última década, em torno de duas problemáticas fundamentais: o desenvolvimento do campo teórico da Didática e a formação didática de professores da Educação Básica e Superior. Na primeira delas, o foco dos projetos e das publicações tem recaído, por um lado, na análise do estado atual da Didática no âmbito brasileiro; por outro lado, na sistematização do conhecimento científico produzido, nas últimas seis décadas, pela Didática Desenvolvimental. Na segunda, no estado da arte sobre a formação de professores na América Latina, nos desafios e problemas da profissionalização da docência, no diagnóstico de necessidades formativas dos professores e no perfil da aula. No geral, ambas as problemáticas enfrentam dois grandes desafios: o primeiro, a concepção extremamente descritiva (eu diria sociológica) das noções de Didática e de formação de professores predominante em uma parte significativa dos pesquisadores; o segundo, o modo particular de se fazer pesquisa educacional no interior da universidade.

Tenho debatido bastante sobre o anterior com outros grupos de pesquisa e com colegas dedicados à mesma temática. Alguns questionam, com respeito, meu modo particular de fazer pesquisa e de lidar com esses desafios. Talvez isso esteja associado a minha tradição, a minha condição de estrangeiro, a minha formação específica na área da Educação e, sobretudo, a minha experiência não apenas como aluno, mas também como professor universitário em Cuba. Isso tem me levado a compreender os processos didáticos e de formação de professores de um modo um pouco diferente de como é compreendido no Brasil. Outro fator que também contribui para isso é a minha experiência de pós-doutorado realizada na Europa. Essas vivências é que me permitem entender o modo como nos países europeus (especialmente, nos mais desenvolvidos, tais como, Finlândia, França, Alemanha, inclusive, Espanha e Portugal), faz-se o processo da formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

Ou seja, o primeiro desafio dá-se do embate no campo teórico entre meus pontos de vista e os pontos de vista de uma parte considerável de colegas que têm como objeto a formação de

professores no Brasil: os modelos de formação de professores, a prática e concepção teórica de formação de professores no Brasil são, no geral, “escolásticos”, pois baseiam-se em modelos ultrapassados de cursos de capacitação, atualização, especialização, mestrado e doutorado, nos quais a docência é debatida e até pesquisada, mas não é nem prática e nem analisada. Formamos mestres e doutores em Educação que entendem tudo de uma aula de qualidade, mas não sabem dar uma aula. Nessas duas últimas modalidades, em específico, o debate é científico, acadêmico e muito mais voltado para a pesquisa; mas, na minha percepção, essas experiências, na verdade, formam pesquisadores sobre a docência, mas não para o próprio exercício dela. Claro que dessa perspectiva é questionável a formação de um pesquisador sobre a docência que não sabe exercê-la. É possível observar profissionais capazes de escrever teses de doutorado sobre como ensinar, mas que não tiveram quase nenhuma experiência docente nas escolas. Esse é, pois, um grande e grave problema.

Outro desafio que tenho enfrentado é o modo como tradicionalmente tem-se feito pesquisa dentro da universidade. Nela se formam professores para a Educação Básica, fazem-se pesquisas sobre formação de professores, mas, mesmo assim, existe ainda um abismo enorme entre a universidade e a escola. As práticas formativas não contemplam, isto é, não levam em consideração em seu currículo, as demandas, as necessidades e os anseios dos alunos e dos professores da Educação Básica. A impressão que tenho é de que se formam professores por “atacado”, sem saber para qual ambiente, para quais alunos, para quais comunidades, para qual modelo específico de sociedade. Formam-se professores sem responder a quais demandas. Elaboram-se políticas de formação de professores que se explicam e se justificam por si mesmas.

Além disso, é extremamente difícil realizar pesquisa formativa de intervenção nas escolas de Educação Básica. Elas têm, no geral, um modo específico de organização, de gestão de seu trabalho e do trabalho dos professores, que impede a concepção, implementação e avaliação de estratégias formativas que levem em consideração a escola como foco e o desenvolvimento profissional pela via colaborativa. Fazem-se muitas pesquisas, muitas vezes, elas são de natureza teórica, isto é, são pesquisas de diagnóstico de como as coisas são, de como deveriam ser, propostas teóricas de como é que se poderia melhorar, mas realizam-se poucas intervenções no contexto escolar. Isso ocorre, entre outras coisas, devido à falta de diálogo entre a escola e a universidade, à falta de tempo para os professores se formarem em um espaço de tempo relativamente longo. Falta também aos professores a motivação necessária para se implicarem em projetos formativos dessa natureza.

Entrevistadores: Em relação aos seus alunos da pós-graduação, as dificuldades têm sido as mesmas?

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes: Sim, têm sido as mesmas. O nosso grupo de pesquisa tem se ocupado, quase que em igual proporção, de pesquisas teóricas e da pesquisa de campo ou da intervenção. A professora Andréa Maturano Longarezi, sem abrir mão da pesquisa teórica, é quem tem se dedicado de maneira mais insistente e constante à pesquisa de intervenção. Aqueles orientandos que efetuam pesquisa de intervenção enfrentam o mesmo problema: encontram dificuldades nas próprias escolas para realizar esse tipo de estudo. Há pouco apoio da direção da escola e dos professores, pouca compreensão por parte da maioria dos representantes da instituição em relação ao valor formativo desse tipo de pesquisa. Quando se trata, por exemplo, de pesquisa que tem por objetivo entender o modo como acontece a docência nessas escolas e o trabalho que o professor realiza, há certo temor por parte dos professores, já que, para eles, a prática pedagógica que acontece na sala de aula é de natureza privada. O que deveria ser o aspecto mais conhecido de uma escola, isto é, a prática que o professor e os alunos realizam em sala de aula, não se torna público porque os docentes, muitas vezes com razão, não admitem ser observados. Não admitem os problemas e dificuldades que têm, além disso, não abrem a sala de aula para o diálogo, nem permitem que o outro observe o trabalho que realizam no dia a dia. Então isso dificulta enormemente o trabalho do pesquisador. Primeiramente, o diagnóstico das práticas atuais; segundo, o tipo de pesquisa que pode levar a um diálogo colaborativo e como resultado a construção de experiências formativas para que seja muito mais eficiente e muito mais produtiva a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Entrevistadores: Deste seu ponto de vista é possível conceber a formação inicial de professores dentro de uma perspectiva histórico-cultural?

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes: Claro que sim. A perspectiva histórico-cultural, sem ser o único caminho recomendável, é uma das concepções teóricas que melhor entende e explica o processo de constituição histórica e social do sujeito. Acredito que a prática inicial, inclusive a formação continuada de professores, precisa levar em consideração o aspecto histórico cultural, ou seja, o modo como o sujeito se constitui social e colaborativo, enquanto ser humano. O processo formativo do professor tem de passar por esse tipo de experiência, deve ser social, colaborativo, em grupo, além da necessidade de se configurar enquanto atividade (ter uma tarefa específica e um sistema de ações). A perspectiva histórico-cultural traz uma ideia marxista de atividade que afirma que só na atividade socialmente útil e produtiva é que o sujeito se constitui como tal. O professor, tanto na formação inicial quanto na continuada, só se forma

na atividade. Ao dizer atividade, refiro-me ao próprio trabalho, à docência que este exerce. É necessário “abrir mão” da ideia de formação de professores, a partir de cursos de especialização que são ofertados fora das escolas em que se trabalha, nos moldes que conhecemos hoje. A formação de um professor deve dar-se sobre a base da análise de sua própria prática como docente. Esse é um elemento fundamental, assim, a docência que o professor realiza precisa ser seu principal objeto de análise e de transformação, com o qual ele mesmo se autotransforma. Essa é uma perspectiva que o enfoque histórico cultural possibilita, isto é, a natureza social, histórica, colaborativa e coletiva da constituição humana. Nenhum professor se forma de maneira individual, solitária e desmotivada, a partir da leitura de textos em casa, mas, sim, com base no trabalho conjunto e humilde que implica observação, correção e melhoria das práticas, solução, na zona de desenvolvimento do próximo, de problemas da docência que o professor, por si só não conseguiria resolver. Esse é o elemento que vem da perspectiva histórico-cultural, ou seja, o trabalho como fonte do desenvolvimento. Todo o processo formativo, inclusive o de formação inicial, tem que ter como ponto de partida e como ponto de chegada o trabalho que esses profissionais e futuros profissionais realizam. E o trabalho que eles realizam é dar aula. Isso tem de ocorrer no espaço da sala de aula, enquanto ele executa a docência e a interação com os alunos, é, nesse momento, que o processo interativo tem de acontecer. Não estou falando de um “praticismo” ou de um “teoricismo”, mas de uma associação recíproca entre ambos, isto é, a conciliação da teoria com a prática, levando em consideração a solução dos problemas concretos que surgem no dia a dia no exercício da docência. É na prática que se aprende a dar aula. É teorizando a prática e praticando a teoria que se formam professores competentes e altamente motivados nos contextos escolares, no contexto de sala de aula e no da própria docência que ele exerce.

Entrevistadores: Quanto à produtividade dos professores pesquisadores, o caminho adotado atualmente pelas instituições de fomento à pesquisa bem como pelas universidades, valorizando de forma destacada a publicação de artigos em periódicos científicos, é tal caminho a melhor opção de avaliação dos professores pesquisadores?

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes: Sinceramente, não sei se é o melhor caminho. Primeiramente, vou falar algo. Eu não concordo, plenamente, com essa ideia de produtivismo. Por outro lado, mesmo quando muitos colegas afirmam que as instituições de fomento à pesquisa, inclusive a CAPES, cobram um número exagerado de publicações, não concordo com esse tipo de afirmação por esta não ser totalmente verdadeira. Para que se tenha uma ideia, nem sequer aos professores vinculados a programas de Pós-Graduação se lhes exige um volume

exagerado de produtos científicos (artigo, capítulo ou livro completo). Eu penso que se lhes exige um número razoável, apenas isso. Contudo, há ainda número elevado de professores que não produzem sequer o mínimo exigido, gerando, com isso, um desequilíbrio inadequado o qual provoca danos incalculáveis. Por outro lado, há o predomínio de publicações em periódicos de baixa qualidade e reduzido nível de impacto. Todavia, o maior problema não é esse. O maior entrave é a falta de condições e incentivos para a pesquisa, produção e divulgação de conhecimentos e, sobretudo, a escassa influência que essa produção provoca na melhoria da qualidade da educação; a inconsistência de alguns dos indicadores utilizados por essas agências para medir a qualidade da produção; o tipo de estratificação de pesquisadores que se emprega, o qual termina por privilegiar os já privilegiados; entre outros.

Eu vejo essa questão da seguinte maneira: professor é um tipo especial de profissão que junta duas profissões em uma - a docência e a pesquisa. O professor é um docente e, ao mesmo tempo, é um pesquisador da docência. Eu acredito que, no caso do pesquisador professor, este deve ser avaliado pelo resultado de sua pesquisa. Essa avaliação deveria ser pensada em dois níveis: pela qualidade da publicação científica do resultado da pesquisa e pela melhoria, em algum sentido, da prática pesquisada. Isto é, o que ele produz, em relação à sua pesquisa, além de avaliar a melhoria que ele provoca com a execução de sua pesquisa. Isso não existe ou é pouco comum no Brasil. Aqui se avalia apenas o que se publica, porém não se avalia o impacto prático, concreto obtido na escola por meio do resultado da investigação realizada pelo professor. Nesse sentido, eu concordo com as reclamações dos professores pesquisadores, em relação ao número de publicações exigido pelas instituições fomentadoras de pesquisa, de que há realmente um exagero, em relação à avaliação de produção científica, em detrimento da avaliação do impacto social que essa pesquisa tem.

Há outro lado também a se considerar, a profissão professor, que é o exercício da docência. Esse é um lado totalmente ignorado. Quando se olha para o plano de carreira docente dos professores universitários, o que pesa é o que ele produz. Não há uma análise consistente e muito menos séria do exercício da docência. Aquilo que se considera no plano de carreira docente é: quantidade de horas de aula que o professor dá, o número de disciplinas que ministra, número de alunos por sala, anos de experiência ministrando determinada disciplina, número de disciplinas em que atua e o nível no qual ministra determinada disciplina (graduação ou pós-graduação), entre outros. Realmente, não existem critérios consistentes que levem a uma avaliação da qualidade dessa docência, diferentemente de como se faz em alguns países, a exemplo de Cuba. Tenho a experiência de ter cursado magistério em Cuba por cinco anos e exercido a docência por nove anos. Lá, o centro da carreira profissional de um professor é a docência: as aulas do professor são acompanhadas, discutidas, observadas e melhoradas no

coletivo. Assim, o exercício da docência é avaliado, a partir de um conjunto de critérios que permite analisar o comportamento e a atitude desse professor em espaço de sala de aula. No Brasil, isso, entretanto, inexistente ou não é comum. É preciso admitir que, quando se olha para o perfil do professor universitário, o que o plano de carreira docente existente estabelece é o perfil de professor pesquisador cujo *status* é mais elevado quanto maior é o volume de publicações científicas cadastradas em seu currículo. O impacto social dessa pesquisa não é considerado, pois há negligência em relação à docência. Esta é realmente “o patinho feio” da profissão professor. A minha impressão é que ninguém dá muita importância ao modo como o professor exerce a docência. Se este o faz com seriedade, se prepara e ministra boas aulas, se cumpre os horários. O que eu tenho visto, nas pesquisas realizadas no interior de nosso grupo, para colocar um exemplo, é que a imensa maioria das vezes não se respeita o tempo escolar (tempo planejado, tempo concedido, tempo de aprendizagem, tempo de empenho, tempo na tarefa, entre outros). Quando se olha para o tempo, aquele destinado à docência dentro de uma universidade (200 dias letivos), o que se percebe é que mais de 50% desse é “jogado fora”, pois não se respeitam nem o início e nem o final das aulas. As aulas são, na maioria dos casos, meramente expositivas ou baseadas, muitas vezes, em trabalhos em grupo. Há, com frequência, equipes de alunos que passam horas e horas, fingindo que leem, mas não discutem sequer um texto. Esse é um aspecto muito ignorado e pouco valorizado do trabalho do professor.

Reafirmo que não há um excesso de cobrança em relação à produção. Para mim, isso não é verdade, é fictício. Creio que muitos professores que hoje estão vinculados à docência produzem muito menos do que poderiam; além disso, muito do que se produz é de baixa qualidade ou de qualidade duvidosa. Faltam condições e motivação para isso. Recentemente, o nosso grupo publicou dois livros, em parceria com outros pesquisadores, intitulados *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa* (Editora Papirus, 2011) e *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira* (Editora Edufu, 2016), que analisam o estado atual do ensino, da prática e da pesquisa no Brasil, a partir de estudos de casos realizados nas cinco regiões do país. Chega-se à conclusão de que se produz e se divulga pouco sobre Didática, e, quando se publica, é feito em periódicos de escasso impacto e circulação.

Contudo, é preciso reconhecer que existem, no Brasil, grupos de pesquisa destinados ao estudo da Didática que produzem, há décadas, com qualidade técnica e política admirável. A prática desses grupos precisa ser multiplicada, pois, lamentavelmente, esse trabalho de excelência ainda representa uma minoria.

Entrevistadores: Qual seria a forma adequada de avaliação do trabalho do professor pesquisador?

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes: Creio que eu já abordei um pouco essa questão em outra de suas perguntas. É necessário, pois, não só mudar os critérios que regem os atuais planos de carreira docente dos professores como também os critérios utilizados para sua avaliação. A atividade de um professor abarca as seguintes dimensões: docência, pesquisa, gestão, relações com os pares, formação permanente, entre outros. Além disso, há a divulgação científica. Há, portanto, um leque de aspectos que constitui o conteúdo da profissão do docente, que deveria ser mais bem contemplado dentro do plano de carreira docente. O que temos hoje é um plano de carreira obsoleto que favorece o professor pesquisador, isto é, aquele que publica, em detrimento das outras dimensões de sua atividade profissional. Para mim, a docência deve ser o coração da profissão, mas ressalto que a universidade é um lugar de produção de conhecimento científico, sobretudo, no âmbito da pós-graduação. O conhecimento com implicação social, econômica e política deveria ser o impacto maior da universidade contemporânea. Na minha visão, esse deve continuar a ser um dos aspectos mais sobressalentes da universidade. A prestação de serviço deve acontecer pelo modo como a universidade produz o conhecimento pertinente (com base nas demandas sociais), pelo modo como se divulga esse conhecimento e pela maneira como é colocado para o debate. Esse processo só é propiciado a partir do diálogo em sala de aula, por intermédio de aulas de altíssima qualidade, mas também com a publicação de livros, artigos, capítulos, livros e a participação em congressos, além do intercâmbio realizado com pesquisadores nacionais e estrangeiros, entre outros. O que se recomenda, no Brasil, é equilibrar o plano de carreira docente, visto que hoje está desequilibrado, já que tende mais para o lado do professor pesquisador.

Entrevistadores: Qual é a sua concepção sobre formação continuada? O que essa expressão significa em sua opinião?

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes: A minha concepção de formação de professores é diferente da comumente praticada. A formação continuada de professores precisa ter como centro a escola, seus professores e alunos. Hoje, a formação acontece, no geral, pela via de cursos de capacitação, atualização ou de Pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*. Há experiências formativas na escola bem-sucedidas, mas o que predomina é a formação fora da escola, de costas para a escola e suas demandas. Existem propostas formativas que levam em consideração as necessidades dos professores, todavia não consideram nem o desejo nem as demandas subjetivas dos professores e alunos. No geral, as estratégias de formação mais comuns

desconsideram os próprios alunos. Fala-se de tudo (dos modos, das condições, dos fundamentos, dos procedimentos, do sistema de avaliação, dos conteúdos e do currículo) nos processos de formação continuada de professores, no Brasil, mas não se fala do sujeito da formação, isto é, não se fala do sujeito professor, nem do sujeito aluno. Portanto, como pensar em programas de formação continuada de professores, se não se leva em consideração a característica específica desse sujeito que está se formando, e, muito menos, daquele sujeito que está na escola, na sala de aula, para o desenvolvimento do qual a formação profissional do professor é concebida e realizada. Essa é a grande realidade. Temos um modelo de formação de professor que, algumas vezes, prioriza os conteúdos, outras, os métodos e as estratégias, mas se esqueceu do sujeito professor e do sujeito aluno na escola. O modelo e a concepção que defendo é uma concepção focada na escola e no sujeito. Não estou ignorando os métodos, nem os procedimentos, nem estratégias de aprendizagem, não ignoro absolutamente nada disso. O que afirmo é que tudo isso precisa ser colocado em função do sujeito, do modo como este aprende, de como se constitui historicamente, do modo como este se desenvolve e da influência que os processos pedagógicos têm nesse desenvolvimento. Esse é um ponto de partida, porém ele não existe, pois predominam modelos de formação de professores, concepções de formação continuada de professores, sem o sujeito ou ignorando-o. Contudo, qualquer proposta dessa natureza se “desmancha no ar”. É, por isso, que não têm ocorrido grandes resultados nas políticas formativas de professores. O país tem investido inúmeros recursos financeiros e humanos na realização de processos formativos como esses, e a qualidade pedagógica dos professores não experimentou nenhuma mudança significativa. Basta observar o estado atual da aprendizagem dos alunos em sala de aula: nas escolas públicas nas regiões mais pobres, os alunos aprendem pouco e mal. Não existem muitos exemplos de boas práticas de formação de professores no Brasil e, mesmo quando as há, elas não se institucionalizam nem se multiplicam além dos espaços reduzidos onde foram geradas. Divulga-se, em artigos científicos e em livros, todo tipo de experiências de formação de professores, mas, raramente, encontra-se uma experiência consistente, entre outras coisas, porque não se realizam nas próprias escolas onde os professores em formação exercem a docência, porque não se leva em consideração o sujeito, nem o aluno, uma vez que não se contemplam as escolas e nem as mais importantes e genuínas demandas da sociedade. Aliás, isso ocorre porque não se sabe o Brasil que se deseja dentro de cinquenta anos. Sem isso como norte, não é possível pensar em propostas formativas verdadeiramente consequentes. Eu me pergunto: em qual direção caminham hoje esses modelos de formação em prática no Brasil? Talvez vão em qualquer direção como um barco sem rumo. Muitas vezes, esses modelos nascem e se movem simplesmente para satisfazer a vontade de

quem o concebeu. Enquanto não existir uma política clara sobre formação de professores, que leve em consideração as demandas da escola, dos professores, dos alunos, da sociedade, teremos modelos formativos anárquicos na direção do nada e com pífios resultados.

Entrevistadores: A formação continuada recebe o tratamento necessário por parte dos pesquisadores da Educação, ou seja, ela é estudada como deveria ser?

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes: Ela é estudada, mas não como deveria. Eu penso que, no Brasil, há muitos bons estudos sobre formação de professores. Há, também, pesquisadores importantes e consagrados em quantidade e em proporção suficiente, porém não existe um número significativo de professores dedicados, com afinco, com disciplina, a fazer esse trabalho. Lamentavelmente, não há uma tradição no campo da pesquisa sobre a formação de professores que seja a mais adequada. Tem-se teorizado demais, porém são escassas as pesquisas de intervenção. Mais de 50% das pesquisas divulgadas, no Brasil, sobre formação de professores são estudos teóricos ou descritivos, que apenas identificam e apontam limitações formativas e o tipo de perfil adequado, porém não criam as condições formativas. Além disso, outro grande problema que há na tradição da pesquisa sobre formação de professores no Brasil é a importação descontrolada de modelos e teorias formativas estrangeiros, de autores que, na maioria dos casos, são sociólogos da Educação sem formação didática ou pedagógica. Assim, as políticas de formação de professores e as pesquisas sobre formação de professores, no Brasil, recebem uma enorme influência de autores com uma abundante carreira intelectual (Tardif, Gauthier, Imbernón, Perrenoud dentre outros.), mas que pouco contribuem para a formação de professores do ponto de vista pedagógico. Discutem-se aspectos gerais sobre a formação de professores, contudo não a sua formação didático-pedagógica. Discute-se a escola, mas não a sala de aula; discute-se a gestão, mas não a aprendizagem; discute-se o professor, mas não o aluno. Esse é um problema enorme que existe em relação à formação de professores. Discute-se o periférico e contingencial, todavia aquilo que é essencial e estrutural é esquecido.

Entrevistadores: Seria possível e, se possível, seria importante, em sua visão, a propositura de um modelo de formação continuada?

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes: No Brasil, a palavra *modelo* é muito criticada. Eu criticaria a palavra *modelo* se ela nos levasse a um conceito que define a formação do professor como se fosse uma caixinha, como algo quadrado, pré-definido, estabelecido *a priori*, de fora para dentro, concebido por quem sabe para quem não sabe ou sabe pouco, como algo que é praticado no contexto da universidade de maneira teórica. Eu sou contrário a esse tipo de modelo. Porém, defendo todo tipo de modelo formativo que pense primeiramente no sujeito, nas demandas dos

alunos e dos professores. Eu penso em um processo de formação, cujo modelo esteja focado tanto na escola, quanto na aula do professor, no exercício de sua docência, como também na aprendizagem e no desenvolvimento pleno dos alunos (psíquico e subjetivo). Não acredito em modelos cujo foco seja o ensino ou a aprendizagem, mas naqueles que se preocupam em estabelecer as condições necessárias e adequadas para que o pleno desenvolvimento dos alunos aconteça. Refiro-me ao desenvolvimento psíquico e subjetivo, e em como se podem criar as condições didáticas para que o aluno possa desenvolver aquilo que o torna humano, como a capacidade de linguagem, associação, imaginação, criatividade, fantasia, pensamento concreto, pensamento por imagem, pensamento teórico, emoções, afetos, sentimentos, dentre outros. Os professores não sabem como colocar em prática essa função da escola, pois não estão preparados para tal. O docente geralmente desconhece o que é o sujeito, como o desenvolvimento ocorre, em quais condições acontece, não sabe o que é desenvolvimento psíquico, subjetivo. O professor sabe matemática ou história, mas desconhece como seu aluno aprende, nem o efeito que essa aprendizagem exerce no desenvolvimento. Eu defendo a ideia de modelo flexível o suficiente para que contemple as características subjetivas do professor de tal modo que tais modelos sejam construídos ao mesmo tempo que o desenvolvimento pleno dos professores acontece, considerando a vontade, a necessidade e o desejo de cada um deles. Isto é, um modelo que seja realizado, como já disse, na escola, além de ser concebido juntamente com um professor universitário que tenha como característica o ato livre de formação, uma experiência concreta com a própria escola, um amor específico pela Educação Básica. Há professores muito bons no domínio dos conteúdos que ministram e que pesquisam sobre a formação de professores, mas, ao mesmo tempo, dão, sem perceber, “as costas” para a escola, ignoram-na ou subestimam e despreziam o trabalho que os professores realizam nelas. Esse tipo de postura não traz resultados positivos.

Como muitos não gostam da palavra *modelo*, então se pode empregar o termo “estratégias de formação”, para se falar de propostas formativas coerentes com os objetivos, necessidades e obstáculos das escolas, dos professores, dos alunos e da sociedade em geral. Essas estratégias devem contemplar a implementação de um processo pedagógico de qualidade na escola e sua instrumentalização para o desenvolvimento metodológico das instituições de ensino. Em 2011, publicamos, em parceria com o professor Orlando Fernández Aquino, o livro intitulado *Trabalho didático na universidade: estratégias de formação* (Alínea), que aborda de maneira bastante detalhada e ao mesmo tempo didática o conceito, o conteúdo, os princípios, as fases ou etapas de uma estratégia de desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, esse livro tem recebido muito menos importância do que deveria. Ele relata a experiência de

formação de professores acumulada por Cuba, ao longo de mais de quarenta anos. Esse país apresenta um dos melhores resultados formativos da América Latina, o que se traduz na qualidade de seu sistema de educação e na elevada eficiência da aprendizagem dos alunos em todos os níveis de estudo.

As estratégias de formação baseiam-se nos objetivos sociais da educação, nas necessidades e obstáculos das escolas, dos professores e dos alunos. Elas levam em consideração um conjunto de fases ou etapas: preparação, revisão (diagnóstico de obstáculos e necessidades, determinação dos objetivos gerais e dos recursos, planejamento e implementação), desenvolvimento e institucionalização. Essas etapas são descritas no livro o qual mencionei anteriormente. É adequado que essas estratégias sejam implementadas pelo espaço de dois anos. Após esse espaço de tempo, faz-se um ajuste de contas, analisa-se o resultado delas em relação à melhoria da formação dos professores. Por fim, inicia-se um novo ciclo formativo por outros dois anos. Não se trata de uma estratégia de formação pensada para cada dois anos, mas sim para toda a vida, para que possa ser acompanhada, verificada, controlada e melhorada continuamente. A melhoria dessa estratégia seria a razão das mudanças que a formação do professor provoca no desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Isso eu não tenho visto até hoje no Brasil, pelo menos não com essa sistematicidade, coerência e profundidade. Sabemos de numerosas estratégias de formação de professores, cuja avaliação de seus resultados nunca contempla as mudanças que essa formação provocou na sala de aula, no desenvolvimento integral dos alunos, mesmo porque não se avalia o desenvolvimento dos alunos, avalia-se apenas se esses foram capazes ou não de memorizar ou decorar determinado conteúdo.

Propostas formativas dessa natureza geram uma perda de tempo e de recursos, com resultados pífios. Não precisamos de mais modelos de formação de professores baseados em uma concepção tradicional do ensino: alunos em sala de aula tentando memorizar ou decorar determinadas fórmulas matemáticas, determinados conteúdos de História ou Geografia, entre outras disciplinas, que do modo como são expostos não têm mais o mínimo sentido. Precisamos de modelos formativos baseados em uma concepção desenvolvimental da aprendizagem: alunos em sala de aula aprendendo a estabelecer situações de dificuldade, a transformá-las em situações-problema e depois em situações de estudo, a definir um plano de ação, a efetuar ações de estudo, de controle e de avaliação que levem à resolução dessas situações de estudo. Precisa-se de uma escola que coloca o aluno a resolver um tipo particular de problema, cuja solução só pode ser colaborativa porque foi formulada na zona de desenvolvimento possível (próxima). Esse tipo de aprendizagem provoca um salto qualitativo no desenvolvimento do ponto de vista psíquico e subjetivo.

As escolas e os professores não sabem fazer isso ainda, pois lhes falta a formação pertinente. Eles ainda pensam em acúmulo de conteúdo: de informações, dados, datas, dimensões, formas e expressões. A escola continua focada no desenvolvimento do pensamento empírico, enquanto que outros tipos de pensamento, como, por exemplo, o teórico, não é trabalhado. Precisa-se de uma escola que seja capaz de ajudar o aluno a se desenvolver por si mesmo, de maneira colaborativa, aquilo que não é capaz de desenvolver fora. A base do pensamento empírico é a experiência concreta, por isso pode ser formada independentemente da escola, e o melhor modo é fora dela. O pensamento teórico só se forma dentro da escola, em processos didáticos concebidos para tal finalidade. Como a escola não forma o pensamento teórico, os alunos não sabem pensar teoricamente. Eles formam conceitos, mas são empíricos (descritivos e não essenciais). Sabem fazer generalizações, mas são abstrações formais, não teóricas e substantivas. Os alunos vão à escola para perder um tempo razoável na aprendizagem de conhecimentos que se aprendem muito melhor fora dela. Essas práticas escolares se expressam em modelos formativos de professores que são, muitas vezes, inadequados, ultrapassados e ineficientes. Precisamos de algo melhor, pois somos capazes de algo melhor.

Entrevistadores: Em seu ponto de vista, quem deve ser responsável pela formação continuada dos docentes? Seus empregadores, no caso de instituições particulares; o governo, no caso dos professores da rede pública; os próprios professores, que devem buscar a continuidade da formação ou as universidades públicas?

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes: O responsável por tudo isso deve ser a sociedade brasileira. É ela quem deve criar as instituições e as instâncias encarregadas de conceber e implementar esse tipo de formação. A sociedade deve não só criar os mecanismos necessários de controle e avaliação desse trabalho, como também deve fazê-lo, através dos meios, que possui para cobrar, por exemplo, do Congresso, do Governo, da escola, da universidade, do formador, do próprio professor e da família. A sociedade brasileira precisa entender, de uma vez por todas, que a educação das novas gerações é o único caminho adequado e consistente de crescimento e de amadurecimento político, cultural, social e econômico de qualquer nação. A partir do momento em que a sociedade entender isso, ela precisará criar os mecanismos que permitam fazer com que cada uma das instâncias estabelecidas cumpra com a parte que lhe corresponde. As próprias escolas têm uma parte significativa dessa responsabilidade, bem como os professores que trabalham nelas, as universidades que formam esses professores, o professor formador que trabalha nos cursos de formação, a família, enfim, toda a sociedade. Cada parte precisa estar

preparada, de maneira eficiente e competente, para fazer esse trabalho do melhor modo possível. Falta sintonia entre as instâncias, e isso compromete a qualidade do trabalho.

Entrevistadores: Será que a sociedade não foi educada de uma maneira para não conseguir chegar a isso?

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes: A sociedade tem de se educar a si mesma. Tem que fazer isso de maneira sistemática e permanente.

Entrevistadores: Será que ela é capaz?

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes: Só ela pode fazer isso a si mesmo. Quem poderia fazer isso se não ela? A sociedade é feita de cada um de nós. É ela que define seus rumos, pois constitui-se a si mesma. Não existe outra coisa, além da sociedade, enfim, somos aquilo que fomos capazes de fazer de nós mesmos. Não há educação que seja possível e indispensável, porque não fomos capazes de construí-la. Somos o modelo de sociedade que estabelecemos para nós mesmo. Resta, portanto, definir em qual direção desejamos ir e o que é preciso fazer para que se possa realizar essa caminhada da melhor forma possível: em curto espaço de tempo, sem grandes contratempos e com os resultados almejados. A sensação que tenho é de que não avançamos em educação, em termos de qualidade, nos últimos anos. Estamos, pois, em um círculo vicioso. Isso se deve a duas coisas fundamentalmente: a primeira é que a sociedade ainda não sabe o que quer nem sabe do que é capaz; a segunda é que ela não tem capacidade suficiente para tornar possíveis seus sonhos. Estou há vinte anos no Brasil e não tenho presenciado a melhoria da qualidade da educação, embora o povo brasileiro tenha potencial de talento, de capacidade e de determinação e condições para a produzir. Não estou falando a partir do *status* de um estrangeiro, mas da condição de brasileiro que deseja e aspira a outro tipo de educação. A nossa tem piorado, quando deveria e poderia ser bem melhor. A educação de hoje não é melhor, em termos qualitativos, daquela que havia há 20 anos. Ela é pior. Têm havido avanços não desprezíveis em algumas áreas, por exemplo, na área da inclusão social, mas esta, lamentavelmente, não tem sido traduzida em inclusão cognitiva e subjetiva, uma vez que há muito mais alunos na escola, cada vez mais, temos alunos que aprendem muito pouco. De que adianta garantir inclusão social, se, ao mesmo tempo, não se garante o direito à inclusão cognitiva e subjetiva? De que adianta a presença de meninos cegos, surdos ou com dificuldades de outra natureza, na sala de aula, se eles não dispõem de condições necessárias para o seu desenvolvimento pleno. A resposta dos políticos é que o índice de alunos no interior dessas escolas, a verba, o número de creches, de escolas de educação básica e de universidades

aumentou significativamente nos últimos anos. Eu sempre respondo: sim, isso é verdade e é também um dado muito importante, mas esse aumento tem sido, no geral, de natureza quantitativa. A minha resposta, como pedagogo, é que o incremento quantitativo deveria vir acompanhado de crescimento qualitativo. Há cada vez mais de tudo, para termos cada vez menos educação. A qualidade do ensino caiu, mas faz-se qualquer tipo de artimanhas, alteram-se estatísticas e manipula-se a realidade para tentar mostrar à opinião pública que estamos avançando. Na verdade, estamos indo muito mal, porque, mesmo quando se cresce, cresce-se muito menos do que crescem nossos pares. Se se continuar a crescer no ritmo que se está crescendo na última década, dentro de vinte anos estaremos ainda mais distantes do nível de desenvolvimento educacional atingido pelos países mais abastados do ponto de vista social, cultural e econômico.

Os representantes políticos da educação falam do trabalho que realizam para ajudar o Brasil a atingir, em alguns anos, o nível de desenvolvimento alcançado hoje pelos países mais ricos. Porém, eles não afirmam onde estarão esses países, passada a mesma quantidade de anos. Hoje tenho uma postura pessimista em relação ao futuro da educação em nosso país. Sinto muito dizer isso, mas não consigo pensar diferente. Claro que não se trata de um pessimismo que me paralisa, pelo contrário, ele me impulsiona a continuar ajudando a construir alternativas mais humanas e sustentáveis.

O Brasil tem potencial humano e material suficientes para realizar uma verdadeira revolução no campo da educação: a melhoria das estratégias de formação de professores e das concepções de aprendizagem predominantes na sala de aula são um imperativo.

O pessimismo é compreensível, todavia ele não pode ser maior do que a nossa esperança infinita em uma educação melhor que ajude a construir um país mais justo, mais pacífico e mais humano.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio Alves Soares; FERRAZ, Obdália. *Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, pesquisa administrativa e plágio nos tempos da cultura digital*. Salvador: Edufba, 2018.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-33, 2008.

ENS, Romilda Teodora.; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, p. 309-329, maio/ago 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.) *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2015. p. 75-82.

LIMA, Alberto Valle; LÓPES, Ramón Plá; REYES, Esperanza S.; BOTET, Beatriz M. *Resultados científicos de la investigación pedagógica en secundaria básica: su estructuración*. Havana: Educación Cubana, 2011.

MELLO, Suely Amaral.; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. *Contrapontos - Eletrônica*, Itajaí, v. 14, n. 2, p. 259-274, maio/ago 2014.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em Educação e a especificidade da pesquisa educacional. *Argumentos Pró-Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017.

SOBRE OS AUTORES

Rosemira Mendes de Sousa é professora efetiva da Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.
E-mail: rosemira.mendes@gmail.com

Orlando Fernández Aquino é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico Félix Varela (Cuba), homologado pela Universidade de São Paulo – USP, como doutor em Educação.
E-mail: orlando.aquino@uniube.br

*Recebido em 05 de setembro de 2019.
Aprovado em 21 de outubro de 2019.
Publicado em 14 de novembro de 2019.*