



GESTÃO DA EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOCENTE:

algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as¹

Geraldo Magela Pereira Leão

RESUMO – *Gestão da educação e qualificação docente: algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as.* O artigo pretende tecer considerações em torno de alguns pressupostos que têm orientado as experiências de formação em serviço de professores/as, com base no relato de três iniciativas implementadas em escolas públicas dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. O autor procura apresentar as razões que têm levado à atual ênfase na formação permanente de educadores/as no Brasil. Por fim, faz algumas reflexões sobre a questão pensada sob uma ótica democrática da Educação.

Palavras-chave: *formação permanente, formação de professores/as, política educacional.*

ABSTRACT – *Management of Education and teacher qualification: some reflections about teacher's permanent training.* The purpose of this article is to propose some considerations around some suppositions that have guided the experiences of teacher's in-job training, making use of the report of three initiatives that have been introduced in public schools of São Paulo and Minas Gerais. The author tries to present the reasons that in Brazil, have led to the present emphasis in the permanent training. At last, he makes some considerations about this question from a democratic point of view in Education.

Key-words: *constant education, teachers' education, educational policy.*

Introdução

Há uma preocupação generalizada, hoje, em diversos países do mundo, com relação à qualidade da Educação, principalmente na escola pública: defasagem entre o que se ensina e o que a “sociedade” exige, altas taxas de evasão e repetência, baixa qualidade do ensino, etc. Vários/as autores/as têm relatado este tipo de preocupação, presente no discurso de diferentes Governos. (Nóvoa, 1992; Suárez, 1995, Gentili & Silva, 1994). Segundo a maior parte das análises, estamos diante de uma grave crise do sistema educacional.

O tom alarmante com que se propaga a idéia da crise do sistema educacional parece ter a função de criar um clima de consenso em torno de algumas propostas de reformas da Educação, que se inserem em um quadro maior de rearranjo econômico, político e social. De acordo com Candeias (1995):

(...) as relações entre a economia e a educação vêm perfilar-se, na sua base, formas de conceber a sociedade e a democracia que não são apenas visíveis na educação. Trata-se de ideologias explícitas que, mediante a contínua utilização do conceito de crise, agem como legitimadoras da destruição de consensos anteriores, procurando rearrumar, por meio da educação e não só, a economia, mas também a maneira de encararmos e praticarmos a democracia (p. 163).

Se a qualidade da Educação é hoje um problema para empresários/as e governos, é bom lembrar que, durante muito tempo, não o foi. Pelo menos no caso brasileiro, à medida que o direito à Educação foi sendo conquistado, as elites trataram de oferecer à população um ensino de baixíssima qualidade, como forma de manter o povo “em seu lugar” (Arelaro, 1988).

Preocupados com a ineficácia da escola, governos e empresários/as têm usado da criatividade para melhorar o rendimento do sistema de ensino, dentro dos moldes neoliberais. Surgem assim, com esse propósito, reformas curriculares, sistemas de avaliação do rendimento escolar, promoção automática, novas formas de gestão da escola, etc.

Nesse contexto, inclui-se a preocupação com a formação docente. De um direito reivindicado pelos educadores/as há longo tempo, a capacitação de professores/as (nela incluída a formação em serviço) tem sido caracterizada, em muitos casos, como a solução para todos os problemas educacionais.

Este texto objetiva discutir a questão da formação permanente, a partir da comparação entre os pressupostos que embasam algumas experiências no âmbito da escola pública, tendo como eixo a relação entre concepções de gestão escolar e de qualificação docente. Ao utilizar-me de exemplos, contrapondo diferentes visões da formação continuada, busco contribuir para o debate em torno do tema, sem pretender reduzir as diversas propostas de formação às discutidas aqui. Trata-se somente de apresentar algumas pistas para uma concep-

ção de formação continuada de professores/as, útil a um projeto emancipatório e democrático da Educação.

Este trabalho utilizou relatos de experiências de formação continuada por diferentes governos estaduais e municipais, por meio de dois artigos (Saul, 1993 e Alves, 1996) e um documento oficial (Minas Gerais, 1994). Portanto, não tem a intenção de ser um análise exaustiva das experiências, tendo essas o objetivo apenas ilustrativo e detonador de reflexões em torno da temática.

Contextualizando a emergência da preocupação com a formação permanente de professores/as

O Plano Decenal de Educação para Todos - MEC (1993-2003) estabelece, entre suas “Linhas de Ação Estratégica”, no ponto referente à “Profissionalização e reconhecimento público do magistério”, que:

*A fixação e implementação de política de longo alcance para o magistério é condição precípua para que se atinjam os objetivos de elevação dos padrões de **qualidade educacional**. (...) devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de **formação inicial e continuada**, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício. Esse processo deve-se estender a todas as categorias, destacando-se, inclusive, a dos dirigentes escolares, agentes importantes na melhoria da **gestão do ensino** (p. 45).*

E ainda, no que se refere ao tópico das “Ações Governamentais”, o Plano Decenal dá grande relevância à formação continuada de professores/as, ao defini-la como uma das prioridades do “Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas”. De acordo com o documento do MEC:

*O programa tem como objetivo promover mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, bem como dos métodos de gestão e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Inclui duas dimensões: (1) reestruturar a **formação inicial** dos professores; e (2) rever, sistematizar e expandir a **formação continuada** dos profissionais da educação básica (p. 60).*

Também no âmbito da LDB 9.394/96, a capacitação permanente de professores/as é recorrente, sendo que diversos artigos da Lei insistem nesta como uma condição para a qualidade da educação.²

À nova LDB, vem se somar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei 9.424/96, que estabelece como critério para ajustes no repasse de verbas para os Estados e Municí-

pios a “capacitação permanente dos profissionais de educação” (Art. 13, II).

Da mesma forma, o documento do MEC intitulado “Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação”, após uma análise crítica da formação inicial dos professores/as, defende a criação de “um sistema de educação continuada” associado à avaliação do desempenho e à valorização dos salários dos/as docentes (MEC, 1997, p. 53-57).

Há uma repentina preocupação com a capacitação de docentes. De uma maneira geral, as políticas educacionais têm reafirmado uma atenção especial para com essa questão. Por que a ênfase dada pelas políticas educacionais na formação em serviço dos/as professores/as da educação básica?

Gostaria de apontar dois fatores, entre outros, que julgo essenciais para se compreender as razões da redefinição da formação permanente como prioridade das políticas educacionais.

A meu ver, uma das razões estaria na emergência de um novo paradigma de capacitação técnica, imposto pela Reestruturação Produtiva em curso desde a última década (Salm & Fogaça, 1991). Estamos presenciando a passagem de um modo de acumulação que permitiu ao capitalismo uma grande expansão no período pós-guerra — o fordismo/keynesianismo — para uma nova forma de regulação capitalista a que alguns autores/as têm chamado “acumulação flexível” (Harvey, 1993). Interessa, aqui, observar que há uma tendência de “superação” do taylorismo para uma nova forma de organização flexível do trabalho.³

O taylorismo caracteriza-se pela prescrição de tarefas simples, rotineiras e previsíveis a serem executadas pelos/as trabalhadores/as, que permanecem presos aos seus postos de trabalho. A produção assim concebida não exige grandes requisitos de qualificação profissional e, conseqüentemente, pode conviver com uma educação básica rudimentar. A preparação para o trabalho dá-se em treinamentos rápidos, sendo que o/a trabalhador/a aprimorará a sua capacidade pela repetição ininterrupta dos mesmos movimentos.

A produção flexível, por sua vez, tem como modelo o/a trabalhador/a polivalente, capaz de executar várias tarefas, operar equipamentos diversificados, lidar com informações e trabalhar em equipe. Um/uma trabalhador/a flexível, adaptável a novas situações, capaz de solucionar problemas e incrementar a produção com criatividade, exigirá um maior investimento em treinamento profissional e uma mão de obra com boa formação escolar. Conseqüentemente, exige-se uma “escola de qualidade”, com capacidade para formar trabalhadores/as qualificados/as, tornando as empresas competitivas numa economia globalizada. Não tem sido esta a lógica presente nos discursos de governos e empresários/as?

A preocupação central de governos, empresários/as e organismos de “cooperação” internacional revela os desafios colocados por uma sociedade em grande transformação econômica. Trata-se de incorporar os países em um novo patamar de competitividade internacional, no qual o domínio de competências bási-

cas é fundamental.

Nesse sentido, a Secretária da Educação de São Paulo, Rose Neubauer Silva, em artigo recente (Silva, 1996), desenvolve uma análise extremamente transparente no que diz respeito ao que representam para as escolas as transformações econômicas vividas atualmente. De acordo com a autora, temos presenciado, com a Terceira Revolução Tecnológica em curso, o desenvolvimento da “sociedade cognitiva”, marcada pelo trabalho cooperativo, pelo alto grau de autonomia e pelo surgimento de novas habilidades. Tal sociedade, caracteriza-se por uma mobilidade bastante acentuada da sua força de trabalho, ocasionada pelo desemprego e pelo crescimento dos setores informal e terciário. Assim, um “mercado de trabalho seletivo, mutável e flexível” exige um novo perfil de trabalhadores/as, “capazes de refletir sobre o seu fazer”, adaptáveis a novas situações e habilidades. Em tal contexto, os sistemas educacionais são chamados a se qualificarem e a se flexibilizarem. As escolas tornam-se unidades de capacitação, cuja qualidade depende de sua eficácia em formar esse novo trabalhador/a e de um/a professor/a que seja um/a profissional qualificado/a, apto/a a lidar com esse novo perfil de aluno/a.

Seguindo a mesma lógica, as políticas educacionais de um modo geral, têm insistido na prioridade de investimentos na qualidade da educação básica, argumentando a favor do fim da fase expansionista — ampliação da rede de escolas, investimentos em infra-estrutura, expansão da oferta de vagas (Castro & Fletcher, 1986). Os critérios estipulados para a obtenção de financiamentos por parte do Banco Mundial, por exemplo, dizem respeito à melhoria do contexto da aprendizagem — a sala de aula, o livro didático, o aprimoramento técnico dos professores/as, etc. (Tommasi, 1996).

Seria interessante observar que há uma adequação quase cega aos ditames do Banco Mundial, no caso das políticas educacionais de alguns Estados brasileiros e da própria União. De acordo com o Banco Mundial, a educação brasileira tem sido marcada por um ensino de baixa qualidade e por altas taxas de evasão e repetência. Segundo o seu diagnóstico, os principais problemas são: a falta de livros didáticos e outros materiais, a prática pedagógica inapropriada e a baixa qualidade da gestão. Uma de suas prioridades no combate a esse quadro é a formação permanente de professores/as. De acordo com Tommasi(1996):

Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos prevêm várias formas de capacitação (em sala de aula e à distância), tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente; prevêm também a avaliação dessas atividades e de sua eficácia em mudar o comportamento dos professores em sala de aula (p. 198).

Situada no conjunto maior do diagnóstico da educação básica feito pelo Banco Mundial, a formação permanente de professores/as apresenta-se como uma das medidas principais do receituário neoliberal para a solução dos problemas educacionais. A receita obedece à estratégia de responsabilizar os profes-

sores/as e a sua formação pelos fracassos da escola pública.

Gostaria de chamar a atenção para uma segunda ordem de razões, que, a meu ver, tem dado centralidade à questão da formação continuada no caso brasileiro. Durante as décadas de 70 e 80, vivemos, no campo dos movimentos sociais, uma efervescência bastante acentuada da luta pelo acesso aos direitos políticos e sociais no Brasil. Frutos de tais lutas, crescem a consciência social e a reivindicação por uma Educação de qualidade para todos, que vem a constituir como que um direito social. Conseqüentemente, os professores/as passam a exigir, entre outras coisas, uma formação adequada. A formação permanente emerge, então, associada à luta pela autonomia e à reapropriação dos/as docentes sobre o seu fazer. Assim, “o alargamento da função social e cultural da Educação traz, concomitantemente, a necessidade do alargamento do perfil de seu educador” (Arroyo, 1996, 57).

Acredito que a ênfase na formação continuada de professores/as é fruto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da educação e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindica eficiência do ensino público, sobretudo do ensino fundamental, em formar trabalhadores/as adaptáveis ao novo patamar de competitividade internacional. Esses dois pólos de pressão, dependendo da correlação de forças dos diversos atores sociais no que concerne às políticas educacionais, determinam concepções diferenciadas da formação permanente dos/as profissionais da educação.

Algumas experiências no campo da formação permanente

As diversas experiências no campo da formação permanente de professores/as têm sido marcadas tanto pelas exigências da globalização econômica, quanto pela inserção da Educação na lista dos direitos sociais a serem conquistados.⁴ Tais experiências colocam-se no campo da disputa entre dois modelos de gestão da educação, que Singer (1996) qualificou de “duas visões opostas dos fins da educação e de como atingi-los”: a “civil democrática” e a “produtivista”. A título de exemplo, passo a citar três casos, que se caracterizam, a meu ver, pela preponderância de alguma dessas determinações.

A SEE-MG — Secretaria de Estado da Educação de MG — passou a implantar, a partir de 1991, com o financiamento do Banco Mundial, o Projeto ProQualidade na Rede Estadual de Ensino de MG, com base na constatação da ineficiência do sistema estadual de ensino que ocasionava altos índices de evasão e repetência nas escolas (Oliveira & Duarte, 1997).

No que se refere à capacitação permanente de professores/as, o ProQualidade propõe⁵:

- a) a elaboração de um catálogo de cursos de curta duração nas diferentes

- instituições treinadoras de MG;
- b) a criação de seis Centros de Referência do Professor junto a Instituições de Ensino Superior distribuídas pelo Estado, que ofereceriam os cursos catalogados;
 - c) a contratação de Instituições Especializadas, centros de excelência nas áreas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, com a função de elaborarem guias curriculares e materiais didáticos e procederem ao treinamento de 360 multiplicadores/as, divididos/as entre tais áreas. Tais multiplicadores/as, atuando em 20 Instituições-Pólo espalhadas pelo Estado, treinariam cerca de 8.590 Orientadores/as Educacionais e Professores/as Orientadores/as, que, por sua vez, no âmbito das escolas, repassariam as informações recebidas aos 89.000 professores/as. Teríamos então, um processo caracterizado pelo efeito cascata, que, com baixo custo e alta eficácia, formaria um grande número de professores/as.

Outra experiência, um pouco similar a essa, deu-se na SEE-SP — Secretaria de Estado da Educação de São Paulo —, no período de 1992 a 1994 (Alves, 1996). Partindo do pressuposto de que a formação continuada de professores/as deve ocorrer no âmbito da escola e de que, por sua vez, essa tem sido incapaz de elaborar, sozinha, atividades de formação permanente, a SEE-SP investiu na criação de quadros capacitadores, “para alavancar o desenvolvimento da educação nas diferentes regiões do Estado”. Tais quadros seriam formados na FDE — Fundação para o Desenvolvimento da Educação —, contratada para conduzir o programa de formação em serviço dos/as professores/as.

Segundo Alves (1996), cada escola encarregar-se-ia da criação de grupos de estudo:

(...) mediados por um capacitador, em que se discutem as práticas da sala de aula, procurando relacioná-las às teorias que as inspiram; em que se busca maior aprofundamento teórico, de forma que procedimentos inadequados ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno sejam abandonados em favor de procedimentos orientados por concepções científicas (p. 61).

A função dos quadros capacitadores seria assessorar os grupos de estudo criados nas escolas com o objetivo de tematizar a prática pedagógica dos/as professores/as.

Das iniciativas anteriormente relatadas, acredito poder inferir algumas concepções da formação continuada de professores/as, analisando seus pressupostos e procedendo à sua crítica. Não tenho a intenção de abordar todos os aspectos implicados em tais experiências.

É comum surgirem propostas de formação de professores/as que giram em torno do eixo que vai do saber dos/as cientistas — as disciplinas — ao saber do/a

especialista em educação, a Pedagogia (Saul, 1996). O saber da experiência dos/as professores/as não entra nessa relação, sendo desconsiderado. O/a professor/a é visto/a como mero/a transmissor/a de conhecimentos produzidos em outras instâncias, distantes do mundo escolar, para o qual necessita dominar conteúdos e técnicas adequadas. Parece haver, nesses casos, o predomínio de uma racionalidade técnico-instrumental. Ficam de fora dos saberes de referência para a formação do/a educador/a, conforme Saul (1996) propõe: a identidade pessoal, a intersubjetividade e a experiência profissional do/a professor/a.

Nesse pressuposto, ancora-se a visão da formação permanente como reciclagem ou treinamento. Para Celani (1988), o tema da formação continuada de professores/as surge, quase sempre, sobre o pressuposto do “insuficiente e inadequado preparo” daqueles que deixam a Universidade. Assim, tomam-se várias medidas, como cursos de férias, cursos em horário especial, oferta de serviços pelas Secretarias de Educação, encontros e seminários, etc. A visão que perpassa tudo isso é de reciclagem e treinamento em serviço, revelando uma forma limitada de encarar o problema. Esse tipo de formação continuada acaba funcionando como bolsões na vida profissional do/a docente, momentos isolados e individualizados de uma trajetória, “um produto acabado em um momento ou período acabado”, contrariando a idéia da formação permanente como um processo que compreende toda a trajetória de vida pessoal e profissional do/a docente. Trata-se de adestrar o/a professor/a no adequado uso de técnicas e materiais didáticos.

A proposta dos/as multiplicadores/as enquadra-se perfeitamente na lógica da racionalização e otimização das estruturas de ensino, tão comum a uma visão produtivista da gestão da educação. Os/as multiplicadores/as desenvolvem um processo de “formação” em cadeia, com baixo custo e alta “eficácia”. O conhecimento é visto, aqui, com o mero repasse de idéias, predominando, nessa proposta, uma concepção da formação de professores/as como transmissora de técnicas de ensino. Não se forma o/a professor/a reflexivo/a, capaz de problematizar a sua prática, transformando-a (Nóvoa, 1992).

Outra concepção, para a qual nos chama a atenção Kramer (1989), é a formação de professores/as vista como encontro de vivências ou treinamentos atitudinais. Muito presente nas iniciativas de implantação da Qualidade Total, o objetivo final é a mudança de atitudes por meio de técnicas que priorizam os aspectos sócio-afetivos: laboratórios de sensibilidade, análise de “casos”, efeito “demonstração”, oficinas de artes/música/teatro. Busca-se criar um clima de relaxamento, congraçamento e cooperação. Nesse caso, predomina uma visão dicotômica entre métodos e conteúdos. Não se discute o que o/a professor/a deve efetivamente saber para exercer adequadamente a sua profissão. Além disso, toda a responsabilidade cai sobre o/a professor/a. É um/a bom/boa professor/a aquele/a capaz de usar sua criatividade, de assumir atitudes positivas, etc. Essa concepção está longe de questionar as condições e a estrutura de trabalho dos/as professores/as.

Uma terceira experiência, que, por sua concepção, parece divergir das propostas relatadas acima, foi implementada na Prefeitura Municipal de São Paulo, no período de 1989 a 1992. Durante parte dessa gestão, esteve à frente da Secretaria da Educação o educador Paulo Freire. O Projeto de Gestão Democrática, implementado nessa época, definiu duas frentes de ação: a reorientação curricular e a formação permanente. A formação permanente orientava-se pelos seguintes critérios:

- 1. O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.*
- 2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática mediante a reflexão sobre o seu cotidiano.*
- 3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.*
- 4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o ato de conhecer.*
- 5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.*
- 6. O programa de formação de educadores tem como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer; como horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores, nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científico-tecnológicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (Saul, 1993, 64).*

A formação continuada dar-se-ia por meio de Grupos de Formação, constituídos nas escolas que objetivavam constituir momentos de troca de experiências, resgatar a identidade pessoal e profissional dos/as docentes, construir coletivamente o conhecimento, e refletir, avaliar e elaborar planos de aulas.

Além disso, o programa de formação permanente procurou criar uma nova relação com as Universidades. Na relação tradicional, a Universidade se apresenta como produtora - de cursos, propostas curriculares, assessoria/consultoria, etc. A escola, por sua vez, é vista como mera consumidora de um conhecimento exterior. Nessa nova relação, as escolas fazem-se reconhecer como sujeitos do conhecimento, definindo critérios de relevância para as parcerias com as Universidades, estabelecidos de acordo com as demandas e os problemas da Rede Pública Municipal.

Gostaria de apontar alguns elementos importantes desta última experiência que nos apontam para uma concepção da formação em serviço diferenciada em comparação com os dois primeiros relatos.

Há uma íntima relação entre reforma curricular e formação permanente. Esta questão é fundamental na medida em que as habilidades e os conhecimentos que o/a professor/a deverá adquirir não estão desvinculados das experiências de produção e transmissão do conhecimento na instituição escolar. Rompe-se, assim, uma lógica taylorista da organização do trabalho escolar que separa saber fazer de o que e como fazer. Rompe-se também com a idéia de que o saber

escolar é apenas uma simplificação de saberes produzidos em outras instâncias de pesquisa e produção científica.

Da mesma forma, a criação de Grupos de Formação prioriza a reflexão sobre a prática pedagógica, vinculando a formação docente com as questões e os problemas vividos no cotidiano escolar. Nesse caso, os profissionais da educação terão condições de se colocarem como sujeitos do conhecimento, diferentemente de uma lógica transmissiva da formação permanente que só contribui para a passividade e a desqualificação dos/as docentes.

Outro aspecto a se pensar é o lugar da Universidade na formação dos/as professores/as. A formação inicial de professores/as em nossas Universidades quase sempre tende a desvalorizar a reflexão sobre a prática pedagógica. Os Cursos de Licenciatura são vistos como o momento em que o/a futuro/a professor/a irá ter acesso às técnicas adequadas para o repasse do conhecimento adquirido em suas unidades de origem. O período em que alunos/as de outros cursos universitários passam pelas Faculdades de Educação é considerado mais uma exigência legal para a obtenção da habilitação que uma etapa fundamental na vida do/a futuro/a professor/a. No mínimo, questões pedagógicas não ocupam um lugar de destaque no currículo dos cursos de origem, constituindo objetos de menor importância, tarefa para “pedagogos/as”.

Por fim, a relação com as Universidades, agências de fomento à pesquisa e outras instituições educacionais deve ser repensada, no sentido de evitar uma relação de tutela. Os/as profissionais das Universidades, em suas atividades de consultoria ou extensão, de uma maneira geral, chegam com propostas prontas e acabadas. Qualquer processo formativo, a meu ver, para ser eficaz, deve considerar o/a educando/a como sujeito do conhecimento. Isso requer que a escola e seus atores participem já da elaboração das diretrizes que irão orientar a formação permanente de seus quadros.

Essa idéia remete a um outro aspecto, referente à relação entre formação permanente e projeto pedagógico. A escola, encarada como um projeto coletivo, em construção, exige o investimento constante na formação dos/as professores/as. A formação, nesse caso, deve estar vinculada ao projeto pedagógico da escola. Deve problematizar: formar profissionais com quais fins? Qual modelo de escola e qual concepção da educação norteiam o projeto da escola e a formação em serviço da nossa escola?

Conclusão

Este trabalho girou em torno das diretrizes elaboradas para a formação permanente de professores/as por algumas administrações públicas. Está, portanto, no plano da *intencionalidade* presente em algumas propostas político-pedagógicas da gestão pública da educação quanto à formação em serviço. É necessá-

rio realizar pesquisas que nos informem com relação aos desdobramentos — resultados, abrangência, avaliação dos/as professores/as quanto ao programa, etc. As gestões “modernizantes” insistem tanto em avaliação, que considero ser o momento dos movimentos sociais e populares submeterem as políticas públicas à esse mecanismo. Precisamos saber se o montante de verbas e recursos investidos nas “reformas” têm realmente atingido os objetivos propostos, se têm contribuído para a democratização do Estado ou se não têm sido apenas propaganda enganosa.

A formação é um processo. Não podemos encará-la como momentos estanques, agrupados em um currículo profissional. Ao falar da formação de um/a educador/a, estamos tratando de toda a sua experiência de vida, de sua trajetória pessoal e social, dotada de uma coerência, uma unidade, o que lhe dá uma identidade como sujeito. Compreende, pois, tanto a dimensão individual — os saberes técnicos e atitudinais que cada educador/a deve dominar, sua subjetividade, etc. — quanto a dimensão social que determina a vida de cada um/a - as relações sociais, os valores, a cultura, etc.

As questões colocadas por uma sociedade em rápido processo de transformações sociais, políticas e tecnológicas, anunciam novos desafios para a escola. Tal sociedade requer um profissional capaz de *sínteses* (Arroyo, 1996). A sua competência, nesse caso, é ética: a capacidade de fazer escolhas em face da multiplicidade cultural, social e pedagógica da escola. Sabemos que a opção por um modelo pedagógico pode servir como instrumento de exclusão social. Não foi esta uma das principais críticas ao tecnicismo pedagógico? O/a professor/a deve ser capaz de considerar a diversidade social e cultural de quem chega à escola, reconhecer o/a aluno/a como portador/a de um saber, ver-se como parte de um coletivo que também domina um conhecimento e, por fim, orientar-se por uma concepção democrática da Educação.

Uma tarefa difícil, principalmente em face da onda modernizante que invade nossas escolas e que tem se caracterizado por não mexer na estrutura escolar (nos tempos, nos espaços, nas grades curriculares), com uma visão da formação permanente como domínio de conteúdos e métodos, sem a preocupação de formar profissionais que invistam contra uma estrutura escolar deformadora e excludente.

Notas

1. Este texto é uma revisão de um trabalho apresentado no XVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto Alegre-RS e publicado em Anais: sistemas e instituições: repensando a teoria na prática, XVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
2. Seja no Art. 61, I (prevê a “formação dos profissionais da educação (...) mediante a capacitação em serviço”), no Art. 63, III (faculta aos institutos superiores de educação

a manutenção de “programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”), no Art. 67, II (estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos profissionais da educação “aperfeiçoamento profissional continuado”), no Art. 70, I (vincula as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino “ao aperfeiçoamento de pessoal docente e demais profissionais da educação”), ou mesmo no Art. 87, § 3º, III, (obriga Municípios e, “supletivamente, o Estado e a União”, a “realizar programas de capacitação para todos os professores/as em exercício”).

3. Tal passagem ainda é uma tendência, não estando totalmente disseminada. Quando se fala em organização flexível do trabalho, estamos tratando de diferentes modelos levados a cabo, principalmente, no Japão (toyotismo), Suécia (kalmarismo ou volvoísmo) e Itália (de especialização flexível ou de distritos industriais). Confira, para isso, GUERRA FERREIRA, C.; HIRATA, H.; MARX, R.; SALERNO, M. S. Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro. Cadernos do CESIT, n. 4. Campinas: UNICAMP/ Instituto de Economia, 1991.
4. Não pretendo aqui reduzir a questão da formação continuada a esses dois aspectos. Ao ressaltar tais razões e ao comparar algumas experiências de formação continuada, não posso deixar de reconhecer que há um conjunto bastante amplo de programas de capacitação permanente de professores/as, com as mais diversas concepções. Um relato abrangente das experiências brasileiras de formação continuada pode ser encontrado em BICUDO, Maria A. V. & SILVA JÚNIOR, Celestino A. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.
5. Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Plano de Implementação. Projeto ProQualidade. Belo Horizonte, mar. 1994. (mimeo)

Referências Bibliográficas

- ALVES, Maria Leila. A política de capacitação SEE/FDE. *Educação continuada*. Campinas: Cedes/Papirus, n. 36, 1996.
- ARELARO, Lisete. A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político. *Em Aberto*. Brasília, ano 7, n. 39, jul./set. 1988.
- ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria A. V. & SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.
- BICUDO, Maria A. V. & SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. “Lei nº 9.394 de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Brasília, *Diário Oficial da União*, 23.12.96.
- _____. “Lei nº 9.424 de 24.12.96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério”. Brasília, *Diário Oficial da União*, dez. 96.
- CANDEIAS, Antônio. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 1, Porto Alegre, jan./jun. 1995.

- CASTRO, Cláudio M. & FLETCHER, Philip R. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino do 1º grau. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n. 1, jan./jun. 1986.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A educação continuada do professor. *Ciência e Cultura*, 40 (2), fev. 1988.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz T. (Org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUERRA FERREIRA, C.; HIRATA, H.; MARX, R.; SALERNO, M. S. *Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro*. Cadernos do CESIT, n. 4. Campinas: UNICAMP/Instituto de Economia, 1991.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Rev. Bras. de Est. Pedagógicos*, 70(165), p. 189-207, maio/ago. 1989.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Plano de Implementação. Projeto ProQualidade*. Belo Horizonte, mar. 1994. (mimeo).
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R. T. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas implementadas no estado de Minas Gerais. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, n. 58, abr. 1997.
- SALM, Cláudio e FOGAÇA, Azuete. Modernização Industrial e a questão dos Recursos Humanos. *Economia e Sociedade*. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1991.
- SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. *Revista da Ande*, ano 12, n. 19, 1993.
- _____. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria A. V. & SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.
- SILVA, Rose Neubauer. A identidade profissional do educador e as políticas da SEE-SP. In: BICUDO, Maria A. V. & SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.
- SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, n. 1, jan/abr. 1996.
- SUÁREZ, Daniel. Políticas públicas e reforma educacional. A reestruturação curricular na Argentina. In: SILVA, Luiz Heron da & AZEVEDO, José Clóvis de. (Org.) *Reestruturação Curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

Geraldo Magela Pereira Leão é Professor Assistente do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Endereço para correspondência:

Av. Xangrilá, 40
31365-640 – Belo Horizonte – MG
Fone: (031) 496-7677