

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES : EXPERIÊNCIAS EM ALGUNS PAÍSES

Luis Eduardo Alvarado Prada

RESUMO: Este é um estudo de experiências de formação continuada de professores em serviço do Brasil, Chile, Colômbia e Espanha, no qual foram realizadas visitas de observação aos países mencionados, coletados documentos de nível nacional, relacionados com a educação e especificamente com a formação continuada de professores. Dentre estes últimos documentos, se privilegiaram os concernentes às experiências como: o Programa de Educação Continuada PEC do Estado de São Paulo, Brasil; as 5000 idéias e os professores no estrangeiro do Chile; o Projeto Educativo Institucional PEI da Colômbia; os Centros de Professores e de Recursos CEPR da Espanha. São analisadas informações de caráter geral, em relação com políticas educacionais de cada país e de âmbitos maiores como América Latina: o Chile, a Colômbia e o Brasil e a Comunidade Econômica Européia para o caso da Espanha. Em geral, as políticas de formação continuada de professores são similares em seus objetivos, propósitos e metodologias, o mais comum é delegar esta formação às universidades, mas estas não conseguem resolver necessidades e interesses de formação dos professores do ensino médio. Porém, o problema não está centrado apenas nas práticas das universidades, mas também no sistema educativo como um todo e nas diversas instituições sociais. Existem numerosas experiências, com riqueza de conhecimentos, em cada país que podem ser aproveitadas para gerar outras novas a partir das aprendizagens que surgem de seus contrastes

PALAVRAS-CHAVE: Professores; Formação continuada; Educação; Capacitação.

RESUMEN: Este es un estudio de experiencias de formación continua de profesores en servicio de Brasil, Chile, Colombia y España, para lo cual, fueron realizadas visitas de observación a los países mencionados, buscados documentos de nivel nacional, relacionados con educación y específicamente con los la formación continuada de profesores. Dentro de estos últimos documentos, se privilegiaron los concernientes a experiencias como: el Programa de Educación Continuada PEC del Estado de São Paulo, Brasil; las 5000 ideas y los maestros en el extranjero en Chile; el Proyecto Educativo Institucional PEI de Colombia; los Centros de Maestros y de Recursos CEPR de España. Fuerrón analizadas informaciones de carácter generale, en relación con las políticas educativa de cada país y de ámbitos mayores como: el de América Latina para o Chile, Colombia y Brasil y el de la Comunidad Económica Europea para el caso de España. En general, las políticas de formación continua de profesores son similar en sus objetivos, propósitos y metodologías, lo más común es delegar esta formación a las universidades, pero estas no consiguen resolver necesidades e intereses de formación de los profesores de la educación fundamental y media. Sinembargo, el problema no esta centrado sólo en las prácticas de las universidades, también esta en el sistema educativo como um todo y en las diversas instituciones sociales. Existen numerosas experiencias en cada país, con riqueza de conocimientos, que pueden tomarse ventaja para generar otros nuevos, apartir de los que se generan de sus contrastes.

PALABRAS-CLAVE: Professor; Formación continuada; Educación; Capacitación.

INTRODUÇÃO

Este texto foi elaborado a partir de três relatórios que foram entregues à FAPESP durante o desenvolvimento de um projeto de Pós-Doutorado realizado junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FE-USP. O Projeto consistiu no estudo de experiências de formação continuada de professores em serviço do Brasil, Chile, Colômbia e Espanha, mediante visitas de observação e coleta de documentos foram sistematizadas e confrontadas as experiências selecionadas.

Nosso interesse de apresentar algumas informações e comentários sobre as experiências tem o intuito de estimular o leitor para: aprofundar o estudo das mesmas; observar nelas possíveis elementos que gerem outras apropriadas às condições onde se pretenda desenvolvê-las; e a partir delas, analisar criticamente a formação continuada de professores em serviço, desenvolvida em nosso cotidiano profissional docente. As experiências apresentadas correspondem a Chile, Colômbia e Espanha. De forma geral, algumas informações em relação com políticas educacionais são contextualizadas em âmbitos maiores como América Latina para o Chile e a Colômbia e a Comunidade Econômica Européia- CEE para Espanha. Várias experiências brasileiras fizeram parte deste estudo, elas são consideradas para nossas análises, mas sua apresentação detalhada será objeto de um outro artigo a ser publicado.

UMA CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL

A educação vai se tornando cada vez mais dependente de políticas que pretendem a globalização da economia mundial e, em conseqüência, vão determinando o incremento de milhões de consumidores dos produtos elaborados por trabalhadores, de quem se exige muita eficiência para que os

poucos donos do capital no mundo obtenham mais lucros.

Nesta perspectiva, as políticas educacionais diferentes países estão orientadas para melhorar a qualidade da educação, entendendo-se que, se houver essa melhora, as economias nacionais poderão crescer e solucionar graves problemas, como o pagamento da dívida externa e os relacionados com a saúde e a mesma educação.

Cada país interessado em melhorar a qualidade da educação faz esforços de ordem política, econômica, científica, técnica, cultural e outras, mas os níveis de “eficácia e eficiência” que se devem alcançar em um mundo globalizado continuam sendo desiguais e mais baixos para os países “em desenvolvimento”, nos quais as estatísticas mostram baixos níveis de retenção ou alta evasão escolar, alta repetência, poucos anos de escolaridade, altas taxas de analfabetismo, pouca pesquisa aplicada, etc.

As políticas de qualificação da educação e os programas, projetos, campanhas que as concretizam, estão orientadas, ao menos intencionalmente, ao atendimento da “qualificação” dos professores, a qual para a maioria de políticos experientes, e pessoas em geral, é considerada o nó gordão da qualidade da educação. Esta “qualificação” é entendida mais no sentido da “eficácia e eficiência do trabalhador da educação” do que do ponto de vista do desenvolvimento do ser humano profissional e docente inserido na cultura local (escola), da região e do país onde trabalha. Desta forma, os programas, projetos e outras atividades que concretizam as essas políticas, terminam sendo implantações verticais, com pouca consideração dos reais interesses e necessidades dos profissionais da educação, embora os princípios democráticos que regem legalmente os países expressem intenções de contribuir para o desenvolvimento humano de toda

a população e para a valorização do magistério.

Entidades que detêm o poder político-administrativo implementam políticas de “qualificação da educação e, especificamente, de professores”, de tal forma que, aparenta a participação da população; e mostram estatisticamente a cobertura de enormes massas de população; justificam altos custos; mostram quantitativamente a importância das obras dos políticos, subsidiando popularidade e boa imagem dos governantes ou administradores.

Decorrente disso, os gastos são justificados para educação e, especificamente para a qualificação da mesma. Embora tecnicamente válido, na prática, o dinheiro esta prestando um serviço para: propaganda (marketing); manter a máquina burocrática; contratar entidades *públicas* e privadas para realizar a “qualificação dos professores”, desenvolver enormes projetos de pesquisa, voltados a confirmar os graves problemas já detectados na educação, produzir e utilizar materiais que os planejadores ou pesquisadores julgam necessários, mas de pouca importância direta para os professores da rede pública e seus alunos. Na prática, o dinheiro para a “qualificação” de professores é gasto em níveis superiores, pouco restando para que os professores da rede pública, no cotidiano da sua docência, possam usufruir maiores benefícios na transformação da educação. Converte-se a formação de professores em um gasto de tempo e recursos econômicos altos, até para os próprios trabalhadores da educação, cujos salários são muito baixos.

As políticas de descentralização da educação e, especificamente, da formação de professores, promovidas pelos Estados no Brasil e alguns países de da América Latina, têm levado, nos últimos anos, ao incremento na criação de faculdades ou instituições, que a maioria das vezes, iniciam sua vida de universidades ou de Centros de Ensino

Superior com cursos de Pedagogia ou relacionados à educação. Algumas destas instituições privadas, *sem ânimo de lucro*, conseguem ajuda e incentivos econômicos de entidades do Estado, quando fazem parceria com elas, pagando-lhes contratos para desenvolver atividades como a “educação continuada” dos professores da rede pública. As universidades públicas do governo de ordem nacional, regional ou municipal também entram na parceria, sendo pagas por outras entidades governamentais públicas, às vezes com financiamento de órgãos internacionais, que incrementam a dívida externa e o pagamento de juros.

O que se disse até aqui é só uma leitura do cotidiano, no qual ocorre o relacionado com as políticas educativas na América Latina. No entanto, a situação é diferente da forma como se lê ou é mostrada em estatísticas oficiais ou, ainda, em estudos “científicos”.

A seguir apresentamos comentários sobre as políticas educacionais, divulgadas em documentos oficiais, relacionados com a formação continuada de professores.

Algumas leituras das políticas do Banco Mundial, como as de (Coraggio 1996), permitem observar como esta entidade está interessada em diminuir a distância educacional entre os países em “desenvolvimento” e os industrializados para o qual enuncia três desafios: “melhorar o acesso à aprendizagem, melhorar a eficiência da educação, e o treinamento”. O Banco enuncia ainda a necessidade de ampliar a cobertura educativa, além dos grupos privilegiados, pois, a falta de acesso equitativo à educação diminui o potencial produtivo da força de trabalho. Mostra isto que a preocupação com a educação, nas políticas neoliberais, têm o sentido de garantir a força de trabalho no mundo todo, fato congruente com estratégias políticas que, baseadas na “educação para todos”, o PNUD está promovendo e implementando

estratégias para o “desenvolvimento sustentável”.

Desta forma, segundo (Coraggio, 1996) as propostas oficiais do Banco Mundial, apesar de serem enunciadas como propostas e terem um enfoque científico, não são assumidas como hipóteses refutáveis; pelo contrário, são desenvolvidas atividades (entre outras, campanhas e propaganda) para torná-las plausíveis e implementá-las nos países ou regiões pobres e necessitadas de empréstimos.

Neste sentido, propostas nacionais, derivadas de políticas globais, às vezes elaboradas, dentro dos próprios países por universidades ou centros de “pesquisa científica”, são implantadas, sendo apresentadas como de já comprovado sucesso, desconhecendo-se (por omissão) a realidade que lhe é contrária, e criando dificuldades para os que defendem outras visões políticas, ou apontam formas alternativas de assumir compromissos de transformação.

Pode-se ver, no caso do Brasil, que a nova Lei de Diretrizes e Bases (9.394 de 20 de dezembro de 1996) possibilita a criação de propostas curriculares nas próprias escolas, mas estas, geralmente, terminam por adotar os parâmetros curriculares do Ministério de Educação e desenvolver as aulas sem maior crítica ou adaptação do que ali se está sugerido. Pode-se observar também, no Programa de Educação Continuada PEC da Secretaria do estado da Educação de São Paulo, financiado pelo PNUD, em 1997-1998 como foram gastos milhões de dólares e anunciado o sucesso, entanto que professores da rede pública se queixavam das enormes quantidades de informações (conhecimentos) que lhes eram passados, mas pouco aplicáveis ao retornarem aos seus contextos de trabalho.

A descentralização e a municipalização da educação foi assumida pelo Chile há quase duas décadas, convertendo-se no primeiro país da América Latina a

desenvolver esta experiência. A privatização da educação, caracterizada pela política segundo a qual o Estado paga (subvenciona) as escolas privadas para oferecerem a educação básica, tem determinado que o ensino subvencionado não seja de boa qualidade como o esperado, e a competição entre as escolas para ganhar clientela, saiu do âmbito pedagógico¹.

Os problemas sócio-políticos do Chile e o golpe militar foram elementos que chamaram a atenção de vários organismos internacionais para que entrassem no país com ajudas políticas, econômicas e de assessoria, tais como o Banco Mundial BM, Fundo Monetário Internacional FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento BID, Organização dos Estados Americanos OEA, Organização das Nações Unidas ONU, e, concretamente, a CEPAL, UNESCO, UNICEF. Esta experiência tem sido base fundamental para o desenvolvimento de políticas semelhantes em outros países da América Latina, como se evidencia na municipalização da educação.

Um exemplo da implantação de políticas, derivadas de organismos e acordos internacionais é o caso da Renovação Curricular na Colômbia, no começo da década de 80. Com base em acordos sobre educação para a América Latina, como o de Ponta de Este (Paraguai), e com financiamento e assessoria de organismos internacionais, o Ministério de Educação Nacional determinou a experimentação e implantação da renovação curricular no país. Os docentes e outros setores da sociedade reagiram fortemente, mas os governantes de turno, aproveitando recursos políticos, financeiros e de autoridade esforçaram-se mais no sentido de fazer plausíveis e implementar as políticas dos acordos acima

¹ Entrevista com Dário Vasquez Salazar do Colégio de Professores de Chile - CPC. Belo Horizonte 8-11-97. II CONED. Isto é observável na propaganda que as escolas fazem pelos meios de comunicação de massa.

enunciados, que, por desenvolver um processo sério de experimentação.

A formação em serviço, seja ela denominada² “capacitação”, “qualificação” ou “formação permanente”, de professores, na maioria dos documentos, tanto de organismos internacionais, como de entidades dentro dos países, é considerada condição nuclear para a qualidade da educação. No entanto, nas experiências que têm dado certo, registram-se outras razões como fatores do seu sucesso, esquecendo-se que são os professores, com suas mudanças de postura, que conseguem transformar a rotina escolar e o cotidiano da sala de aula.

A organização de grupos sociais de trabalhadores, e, especificamente, de docentes nem sempre tem condições para reagir diante da implantação de políticas ou de formas autoritárias de desenvolvimento das mesmas por parte dos governantes. Mas na Colômbia, tem-se uma experiência significativa de reagir ao aparelho do Estado, mediante a organização sindical, o estudo, a pesquisa, e por meio dos conhecimentos dos professores, provindos de sua experiência docente. Dessa experiência deriva o “Movimento Pedagógico” dentro da Federação Colombiana de Educadores FECODE no momento de uma situação sócio-política de repressão em diversos setores do cotidiano dos cidadãos.

As políticas educacionais dos países da Comunidade Econômica Européia-CEE são dependentes do neoliberalismo, embora a situação seja muito diferente do que ocorre na América Latina, cujos países “menos ricos” e considerados “subdesenvolvidos”, têm que atender prioritariamente problemas de pobreza.

² Temos encontrado mais de uma vintena de termos que em português, inglês e espanhol que são utilizados, a maioria das vezes como sinônimos. Alguns deles são enunciamos em: ALVARADO PRADA, L. E. 1997, paginas 87-89.

A Comunidade Econômica Européia criou EURYDICE³ que desde 1985 tem sido direcionada para “treinamento de professores em serviço”, entendido como “uma variedade de atividades e práticas nas quais os professores chegam a se envolver para ampliar seus conhecimentos, melhorar suas destrezas, valorizar e desenvolver seu enfoque profissional”⁴. Este “treinamento” é entendido também como processo de aprendizagem ao longo da vida e recebe ainda qualificações de treinamento *adicional, continuado, em serviço, avançado, qualitativo*, dependendo do tempo, local e as formas como é desenvolvido. Estas podem ser cursos, palestras, encontros, visitas e ainda podem ser de carácter obrigatória, livre, no tempo livre, no tempo de trabalho, com duração de umas horas, vários dias, semanas ou meses. A CEE entende que o treinamento de professores é o canal essencial para a comunicação das políticas educacionais. Tais políticas, são geradas na própria CEE do Ministério da Educação de cada país membro, nos níveis regional, provincial ou local e passadas aos setores mais baixos na escala do poder. De qualquer forma, percebe-se a forte tendência de “treinar” o professor trabalhador, para executar o que é decidido em instâncias superiores. Às vezes, o “treinamento” é até obrigatório, e a participação é mais entendida como a presença ou inscrição nos eventos, que na real construção coletiva de seus conhecimentos. Existe atualmente uma forte tendência de descentralização para que o financiamento do “treinamento” seja de responsabilidade a nível local.

Desde começos da década doventa, cada país da CEE tem intensificado a estruturação

³ EURYDICE. Education Information Network in the European Union and the EFTA/ Eea Countries.

⁴ Perron, M.. Vers un continuum de formation des enseignants: éléments d'analyse. 1991. In: In-service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries. 1995.

do “treinamento de professores em serviço” seja com decretos, leis, ordens, circulares, decisões, orientações, etc. Quase todos os países tem junto ao Ministério de Educação uma parte de seu organograma responsabilizada diretamente pelo “treinamento de professores”.

O fato de a Comunidade ter uma comissão que depende do conselho de ministros, para gerar políticas educacionais dos países-membros, permite, de alguma forma, a unidade e a implantação de programas, projetos e atividades que concretizam as políticas da União. Mas, de outra forma dificulta diferentes níveis de autonomia local em alguns países.

ESPANHA

A estrutura de formação de professores na Espanha constitui uma “Rede de Formação” integrada por instituições de “formação inicial e permanente” dos professores. A rede pretende atender, de forma concreta, a formação e levá-la o mais perto possível do lugar de trabalho dos profissionais da educação, sendo esta uma das principais razões para a criação dos Centros de Professores-CEP.

As “Redes de Formação” são instituições para o apoio do professorado, criadas na Espanha pelo Real Decreto 2112 de 14 de novembro de 1984 e definidas como: “Instrumentos preferentes para o aperfeiçoamento do professorado, o fomento de sua profissionalidade, a renovação pedagógica e a difusão de experiências”.

Para o Ministério da Educação e Ciência MEC, os CEP, tem-se constituído em modelos de Formação Permanente, localizados geograficamente em lugares que cobrem áreas extensas, mas tentando estar perto das instituições de sua cobertura. Entre outras funções foram-lhes assinadas estas: execução de planos de aperfeiçoamento do professorado; “realização de atividades de participação, discussão e difusão de

*reformas educativas, desenvolvimento de iniciativas de atualização propostas pelo próprio professorado, adequação dos planos gerais da administração às peculiaridades da zona educativa e a promoção do desenvolvimento da investigação educativa e dos recursos pedagógico e didático”*⁵

O Ministério de Educação e Cultura da Espanha - MEC está dotado de uma estrutura básica: Subdireção Geral de Formação de Professores, Comissões Provinciais para a elaboração dos Planos Provinciais de Formação, Centros de Professores que contam com especialistas e meios para atividades de formação dentro do Convênio Marco e em relação com as universidades.

Os Centros de Professores Espanhóis - CEP criados em 1984, ram (coincidindo ou coincidiram com a conjunção aditiva “e” antes de tiveram)coincidindo com o desenvolvimento da Reforma do Sistema Educativo Espanhol,(e) tiveram algumas modificações, em 1989 com a promulgação do “Plano de Investigação Educativa e de Formação do Professorado”, sendo a principal, a definição da *provincia* como o âmbito adequado de planejamento da formação, para o qual, se constituiu uma “Comissão Provincial”. Isto, mostra que os Centros de Professores CEP se diferenciam de outras estruturas de formação pela sua localização geográfica, pela contextualização nas necessidades e características concretas do grupo de professores de uma determinada área geográfica.

Os CEP são formados pelo pessoal docente (diretor, vice-diretor, secretários e assessores de Formação permanente), administrativo e laboral. Existe o Conselho do CEP e a Equipe Pedagógica, os quais

⁵ Ministerio de Educación y Ciencia. Centros de Profesores y de Recursos. Informe 10: 8 - Formación de Profesores. Madrid 1995. Este informe de forma sintética explica o que são os CEPR, mostra, por regiones do país, inclusive com mapas, endereços e telefones os CEPR da Espanha.

elaboram o regulamento de regime interno do funcionamento particular de cada CEP, e também seu próprio “Plano de Centro de Professores” que deve inscrever-se e articular-se no marco do Plano Provincial, compaginando as necessidades do sistema educativo, formuladas pela administração nos planos anuais. A Subdireção Geral de Formação do Professorado do MEC elabora os planos anuais que concretizam o Plano Marco e administra diretamente os programas Institucionais de âmbito geral.

Em 1990 regulamentaram-se os Centros de Recursos e os Serviços de Apoio Escolar, para colaborar na labor docente das escolas, especialmente em zonas rurais. Estes permitiram a obtenção de um lugar de encontro dos professores de determinado âmbito territorial para desenvolver programas de formação e intercâmbio de experiências educativas e material didático. Os Centros de Recursos podiam impulsar, em colaboração com os CEP, atividades de formação permanente do professorado. Depois de várias análises e observando a complementaridade entre os CEP e os Centros de Recursos, em 1994 se unificaram passando-se a denominar “Centro de Professores e de Recursos - CPR”. Com esta unificação, pretende-se que os CEPR formem uma rede; se constituam na sede de especialistas em formação permanente; ponham a disposição dos docentes todo tipo de recursos didáticos; se abram às necessidades de formação, de assessoramento e de apoio do professorado no contexto em que se localizam.

A autonomia e participação do professorado são duas das características comuns aos CEPR. A primeira requer que em cada um exista: uma equipe diretiva, uma equipe pedagógica e um conselho vinculado aos centros docentes (escolas). A segunda que os professores realizem os cursos ou tomem parte nas atividades e programas dos CEPR.

O plano Marco de Formação Permanente do Professorado⁶ considera estruturas de formação as instituições que realizam formação inicial e permanente do professorado, constituídas todas em uma “Rede de Formação”. Os CEP são parte da rede, e também, as universidades, Institutos de Ciências da Educação, instituições públicas ou privadas em sintonia com a formação do professorado.

A consolidação dos CEP levou, desde 1989, a administração (qual administração?)o governo a propor programas orientados à qualificação e consolidação da rede de formação permanente. Estes programas pretendem ampliar e aprofundar a formação do professorado que se dedica a assessorar outros professores em sua formação permanente continuada. Os programas de formação propostos pela administração são:

- Programas de formação de responsáveis provinciais.
- Programas de formação de diretores e diretoras dos CEP.
- Programas de formação de assessores e assessoras de formação permanente nos CEP.
- Programas de formação de professores e professoras colaboradores com os CEP.

O projeto de formação em centros (Escolas) entende-se como instrumento que atende as necessidades de formação da equipe de professores, sendo estas traduzidas em propostas de formação, apresentadas em um projeto comum aceito pela escola.

Pela Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo - LOGSE (1990), a formação permanente constitui um direito e uma obrigação para os profissionais do ensino, para tanto, as atividades de formação permanente tem repercussão na carreira profissional dos docentes e no seu salário. A

⁶ Este plano faz parte de uma publicação do MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA da Espanha conhecida pelos espanhóis como Livro Branco, intitulado "Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado". 1989.

partir de primeiro de outubro de 1991, os professores tiveram um incremento significativo em seu salário, e depois, a cada seis anos, este é aumentado, tendo em conta a participação de cada docente em atividades de formação. Desde 1992 estão feitas as previsões até o ano 2006.

As atividades de formação são classificadas em 3 modalidades básicas: cursos, seminários, grupos de trabalho, para os quais se fazem convocatórias, ofertas e ou convites. No MEC existe um Registro Geral de Formação Permanente dos Professores.

A oferta principal nos planos anuais dos CEPR são cursos, dos quais um exemplo é o do CPR de Madri Centro para o ano 1994-95, cuja lista de cursos continha então mais de 800 itens.

COLÔMBIA

As políticas educativas atuais na Colômbia derivam fundamentalmente da nova Constituição Política da República, ou seja, a de 1991, que dá parâmetros não só legais, mas também metodológicos ou de organização política, levando em consideração que sua elaboração foi fruto de diversas formas de participação e de diferentes setores dos cidadãos colombianos. Com esta tendência à participação cidadã, também foi elaborada a Lei Geral de Educação (Lei 115 do 8 de fevereiro de 1994) que na atualidade continua sendo ajustada às realidades do país.

Um processo de participação política como este que acontece na Colômbia, dá-se quando existe diversidade de situações que o permitem, como a coexistência de pessoas e grupos com diferentes opções político-administrativas, desde a extrema esquerda até a extrema direita, passando por numerosos casos intermediários. Isto gera problemas para os centros de poder internos do país e para as relações internacionais, especialmente com aqueles países que

querem impor suas idéias, através de restrições econômicas.

A diminuição da repetência e o aumento percentual de quem termina o sexto grau é interpretado timidamente pelo setor oficial⁷ como um avanço significativo na Colômbia, em razão da “capacitação de professores em serviço”, mas nossa experiência de ter vivenciado essa situação no país e de ter realizado a leitura ainda de fora, considerando outras experiências similares em vários países, permitem-nos mostrar como a formação de professores em serviço, baseada na sua própria experiência, em seus interesses e compromissos, principalmente políticos, pode produzir transformações. Uma ilustração disso é o caso dos professores que têm desenvolvido dentro do “Movimento Pedagógico” da Federação Colombiana de Educadores experiências significativas de transformação do ensino em escolas de nível infantil, primeiro e segundo graus. Outro exemplo é o programa “Escola Nova”, de reconhecimento internacional, concretizado por professores muito comprometidos com seu desenvolvimento em escolas rurais deste mesmo país.

O Projeto Educativo Institucional - PEI faz parte de uma política nacional para melhorar a qualidade da educação. No entanto, suas origens, na segunda metade da década de 1980, foram uma estratégia de formação de professores em serviço “capacitação, tentando que os próprios professores desenvolvessem processos de pesquisa no seu contexto de trabalho com a participação dos diferentes membros da

⁷ Um estudo feito pelo COMITÊ COORDENADOR INTER-AGENCIAL PARA LAS AMÉRICAS, 1996:8 apresenta alguns dados sobre a repetência e graduação (sucesso) da educação primária na América Latina e o Caribe, mostra que entre 1980 e 1990 o país que mais diminuiu a repetência (de 51% para 31%) foi a Colômbia. Também observa-se que a porcentagem de graduação até o 6º grau foi a segunda neste país, com 87%, depois do Chile com 87.3%.

comunidade educativa, para melhorar a qualidade da educação na instituição escolar e, por sua vez, desenvolver um processo de qualificação dos profissionais da educação.

A adoção do PEI, pelo Ministério de Educação Nacional (MEN), tem a ver com contextos maiores em nível mundial, como as políticas neoliberais nas quais se recomenda a descentralização e municipalização da educação. Segundo a Sra. Ministra da Educação, o MEN buscou durante duas décadas 70-80 a descentralização política e administrativa da educação colombiana, o que foi complementado com a constituição política de 1991 que permitiu ao estado buscar o reordenamento territorial e o fortalecimento da democracia participativa. Nas alternativas para a organização da educação estão, portanto, fundamentadas quer na autonomia das instituições educativas, quer no desenho e organização da instituição, na descentralização dos serviços educativos e nas propostas educativas de caráter participativo. Isto será possível se as escolas elaboraram (ou elaborarem?) Projetos Educativos Institucionais.

Uma das estratégias para a descentralização é a modernização das instituições do Estado, o que requer das instituições educativas mudanças do sistema vertical, reger-se pelo novo estilo de administração colegiada, flexível e democrática, o qual cria condições para que o fazer docente se renove e o atuar do estudante seja mais participativo e seguro.

O desenvolvimento do fazer na instituição escolar com base em critérios políticos de autonomia, participação e democracia ou práticos de flexibilidade, dinamismo e coerência ou ainda, axiológicos, relacionados com valores éticos, implica constituir a comunidade educativa, superando a visão restrita de diretor, professor e estudantes.

O PEI está baseado na Constituição Política da Colômbia (1991) e na Lei Geral de

Educação (Lei 115 de 1994) cujo artigo 73 diz: *“Com o fim de lograr a formação integral do educando, cada escola deverá elaborar e pôr em prática um Projeto Educativo Institucional, em acorde com a realidade sócio-cultural, antropológica, política da comunidade local, municipal, departamental (estadual) ou distrital, regional, nacional, internacional, no que se especifique entre outros aspectos, os princípios e fins da escola, os recursos docentes e didáticos disponíveis e necessários, a estratégia pedagógica, o regulamento para docentes e estudantes e o sistema de gestão”*.

Tradicionalmente, as práticas educativas têm sido orientadas pelos agentes externos à comunidade, ignorando-se as necessidades específicas de cada escola, e tirando-se de cada professor e instituição o papel de protagonista que deve ter sobre o seu fazer. Para mudar isto, a Lei Geral de Educação enfatiza que as comunidades têm o direito de participar na formação dos cidadãos de que necessita o país, o que se concretizaria quando essas comunidades tivessem a oportunidade de definir suas formas de atuar para conseguir os fins que estabelece a Lei. Uma forma de possibilitar isto é pelo PEI, que exige, para sua construção, refletir sobre a intenção, princípios, conceitos que fundamentam as práticas educativas da instituição escolar de forma participativa, de tal modo, que se revele a posição assumida pela comunidade.

Em síntese, segundo o MEN, *“oum PEI é o processo de reflexão e enunciação que realiza uma comunidade educativa orientada a explicitar a intencionalidade pedagógica, a concepção da realidade entre o indivíduo e a sociedade, a concepção de educação e o modelo de comunicação no que se sustenta a mesma”*.⁸

⁸ REPÚBLICA DE COLÔMBIA - Lei General de Educación, ley, 115 de 1994. Bogotá. Artículo 73

O PEI pode ser um meio para construir uma comunidade educativa, entendida esta, que como uma entidade social com o sentido de pertença (Professor, essa expressão é pouco usada no Brasil, não é melhor substituir por pertinente ou especializada?) ,senta a pertença de seu projeto e este, capacitada para formular participativamente propósitos relacionados com o desenvolvimento de sujeitos. Esta comunidade não esta formada só pelos docentes, direção e estudantes, mas pelas pessoas e entidades que se relacionam e participam da vida educativa escolar.

A sistematização do processo de construção e desenvolvimento do PEI é um elemento importante para observar seu crescimento. O documento escrito é registrado na Secretaria de Educação Departamental (Estadual) para alimentar o Sistema Nacional de Informação; é também um requisito para apresentar e observar sua concordância com os projetos educativos nas diferentes estâncias da ordem administrativa: Municipal – Projeto Educativo Municipal, Departamental – Projeto Educativo Departamental, Nacional – Projeto Educativo Nacional.

A Lei Geral prevê estímulos e incentivos para a pesquisa e inovações educativas naquelas instituições que estejam gerando novas concepções e práticas pedagógicas e administrativas, o que se concretiza, selecionando essas práticas e apoiando sua continuidade, com base em critérios de avaliação dos PEI em todo o país, em 1996 foram selecionadas 200 instituições com PEI sobressalentes e significativos.

A avaliação permite: conhecer o estado do processo educativo, desenvolver os PEIs; sistematizar e facilitar o intercâmbio de experiências relevantes. Os critérios de seleção, baseados mais em processos que em resultados, determinam o avanço dos componentes e dimensões: conceptual, administrativo, pedagógico e de interação comunitária.

Os professores que realizam a formação em serviço são estimulados com o reconhecimento em créditos para o cessoascenso no “Escalafón Nacional Docente”. Os projetos de pesquisa que fortalecem a formação pessoal e profissional dos educadores são reconhecidos como formação permanente ou em serviço, outorgando-lhes entre 5 e 11 créditos. Os PEIs de uma escola podem comportar um ou vários projetos de pesquisa.

Os programas de formação de educadores atendem quatro campos: formação pedagógica, disciplinar, científica e de pesquisa, de ontológica e em valores. Todas pretendem estimular as inovações educativas, o desenvolvimento de estudos científicos sobre educação e facilitar a construção e execução do PEI.

O “Movimento Pedagógico” é uma organização de professores, surgido da Federação Colombiana de Educadores FECODE, sindicato que agrupa todos os sindicatos de professores da educação infantil, de primeiro e segundo grau do setor oficial. A organização formal, iniciou-se no XII congresso de FECODE do ano 1982, quando no país se sentia uma forte repressão nos diferentes setores sociais, em especial, aos intelectuais e grupos de esquerda como o grupo guerrilheiro M-19. Também na época havia começado a renovação curricular na Colômbia, implementada pelo Ministério de Educação Nacional que era uma política do país, mas originada, em recomendações da política neoliberal do Fundo Monetário Internacional, e em novos esforços da implantação da tecnologia educativa promovida desde (ou pelos?) os EstadospelosEstados Unidos da América do Norte.

O XII congresso de FECODE, com o tema “por um Movimento Pedagógico Democrático e Popular”, produziu elementos teóricos importantes para estabelecer

relações entre o pedagógico e o social. Também se incentivou a construção de alternativas, pelos próprios professores, tendo em vista os diferentes modelos educativos que se queriam implantar, tomando-se como motivo a certeza de que todo professor quer fazer bem seu trabalho.

O Movimento Pedagógico, tendo discutido no congresso “O papel e o lugar que ocupa a pedagogia no conjunto da luta dos professores”, desenvolveu projetos de pesquisa em diferentes escolas e regiões do país, das quais algumas são das mais significativas na história recente da educação. O movimento exigiu uma nova forma de “auto-formação em serviço” dos docentes, pesquisando sobre seu fazer e seu compromisso político e social.

Em cada Sindicato Departamental (Estadual), dependente da FECODE, existe um Centro de Estudos e Investigações Docentes - CEID, que orienta as atividades acadêmicas, incluídas as de pesquisa, do sindicato, as quais têm permitido aos professores ganhar um importante espaço como interlocutores ante as entidades governamentais, especialmente o Ministério de Educação Nacional.

O sindicato, como instituição, promoveu a mudança da constituição política do país e muitos dos professores contribuíram na motivação e participação da população em geral nas discussões, seminários, foros e outros eventos preparatórios da Constituição de 1991. Alguns contribuíram diretamente na sua elaboração, e atualmente contribuem ao desenvolvimento que ela está tendo. É o caso da atual Lei Geral de Educação, que é a concretização da Constituição no que toca à educação e tem sido, em grande algoparte, um “logro” (Professor, o senhor usou a expressão “logro” pelo seu sentido dúbio? 1 – efeito de alcançar, aproveitar, conseguir... 2 – Engano propositado contra alguém.) da algo alcançado pela força social política e educativa dos professores colombianos.

CHILE

No Chile foi formulado o *Estatuto dos Profissionais da Educação*⁹ que considera o aperfeiçoamento como um direito dos profissionais da educação. Segundo o estatuto, constituem aperfeiçoamento: os programas, os cursos e atividades de aperfeiçoamento a nível de pós-graduação ou pós-título, cujo objetivo seja o de contribuir para melhorar o desempenho dos profissionais docentes, mediante a atualização de conhecimentos relacionados com sua formação profissional ou a aquisição de novas técnicas e meios que possibilitem um melhor cumprimento de suas funções. Os programas, cursos e atividades de aperfeiçoamento para pós-titulados e a pós-graduação necessitam, inscrição no Registro Público do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigações Pedagógicas, antes de seu início.

O Ministério da Educação do Chile, por meio do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigações Pedagógicas, prevê a colaboração com o aperfeiçoamento dos profissionais da educação mediante a execução, nas próprias regiões, de cursos, programas, atividades e outorgará bolsas, especialmente, para os que trabalharem (ou trabalham) em locais distantes. Também o Ministério da Educação ordena a este centro a elaboração de listas nacionais dos programas, cursos e atividades de aperfeiçoamento cadastradas no Registro Público. As listas devem ficar expostas para os professores nas diversas regiões e municípios, sendo atualizadas semestralmente

⁹ REPUBLICA DE CHILE, MINISTERIO DE EDUCACION. *Reglamento de la Ley 19.070: Estatuto de los Profesionales de la Educación. Santiago, 26 de noviembre de 1991.*

No estatuto se esclarece que os profissionais da educação: terão direito de participar, em caráter consultivo: em diagnósticos, planejamento, e avaliação das atividades de seu próprio aperfeiçoamento; nas relações da escola com a comunidade; nos processos de propostas políticas educacionais. Gozarão de autonomia no exercício da docência, estando sujeitos ao projeto educativo do estabelecimento e aos programas específicos de melhoramento e inovação em que participem.

Segundo o estatuto os cargos dos profissionais podem ser de titulares ou contratados. Estes últimos são aqueles que desempenham atividades docentes transitórias ou em substituição de titulares. O número de contratados não poderá ser superior a 20% do quadro institucional. A estabilidade no cargos dos profissionais da educação é um direito, que só cessa quando ocorrer acidente no trabalho, licenças médicas, licenças com remuneração, feriados, comissões para outras instituições, permutas de vagas em cargos entre instituições.

A avaliação e qualificação dos profissionais da educação do setor municipal terá em conta a responsabilidade profissional, aperfeiçoamento realizado (pesquisas, publicações, cursos), qualidade de desempenho (conhecimentos para comunicar-se, rendimento dos seus alunos) e méritos excepcionais.

Os Programas da Reforma Educacional sobre: Fortalecimento da Formação Inicial de Docentes e Aperfeiçoamento Fundamental de Professores¹⁰ concebem integralmente a formação inicial e o aperfeiçoamento fundamental de professores em serviço. Dentro dos programas existem

bolsas no estrangeiro para profissionais da educação e prêmios nacionais de excelência acadêmica para os profissionais notáveis.

O primeiro elemento para o fortalecimento da Formação Docente é incentivar uma renovação substancial nos processos de formação das universidades, como é o caso dos projetos sobre inovações curriculares na formação docente, apoiados pelo Fundo de Desenvolvimento Institucional do Ministério da Educação.

Os programas, nas perspectivas pedagógicas relacionadas com a formação e o aperfeiçoamento docentes, sugerem que o futuro professor necessitará: ter uma nova atitude diante do saber e um novo estilo de relação do aluno com o conhecimento; assumir eficazmente a formação ética dos estudantes; desempenhar-se em um sistema **de educação de gestão descentralizada**, assumindo um papel de protagonista, exercendo sua criatividade, autonomia e capacidade de continuar aprendendo e tendo, igualmente disposição para operar pedagogicamente as modernas tecnologias.

Estes programas, também enunciam que apesar dos esforços de renovação nas instituições formadoras de docentes, valoriza-se o consenso de que existem “áreas problemáticas” que precisam ser modificadas na formação inicial. São elas: fragmentação de conteúdos; formas de ensino predominantemente baseadas na comunicação oral; inadequada vinculação do processo de formação com requerimentos técnicos-pedagógicos; Estágio e prática pedagógica que não permitem conhecer o sistema escolar; insuficiência de equipamentos para a formação docente; falta de estímulos para atrair os alunos talentosos às conversas pedagógicas. Inadequada capacidade dos futuros professores para desenvolverem a ação pedagógica apropriada diante de diversos tipos de alunos; insuficiente articulação entre as faculdades e as estruturas de formação de docentes.

¹⁰ REPUBLICA DE CHILE. MINISTERIO Y EDUCACIÓN. DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Programas de la Reforma Educacional sobre: Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes y Perfeccionamiento fundamental de profesores.* Santiago, outubro de 1996.

O enunciado anteriormente, serviu de base para que o Ministério de Educação formulasse o Programa de Fortalecimento da Formação Inicial Docente, convertendo-o em referencial básico para as propostas que formulam as universidades.

O Ministério de Educação tem promovido, há décadas, diversos programas de aperfeiçoamento por meio do *Centro de professores e Investigações Pedagógicas - CPEIP*. Programas como o "MECE Básica", "MECE Meia" e o projeto "900 escolas".

O programa de aperfeiçoamento fundamental paralelo para professores em serviço e programas de formação inicial, tem o sentido de atualizar os conhecimentos nas disciplinas e de oferecer aos professores oportunidades para explorar suas possibilidades, de transferir à sala de aula esses conhecimentos, com metodologias adequadas, e de elaborar projetos que necessite o sistema educacional. O aperfeiçoamento está orientado fundamentalmente ao papel do professor como facilitador de aprendizagens de conhecimentos, entendidos estes como saberes em permanente construção.

Para compreender a situação, relacionada com o aperfeiçoamento docente, enunciam-se entre outras, áreas problemáticas: pouca relação entre os conteúdos das disciplinas e as necessidades do docente; tendências tradicionais de exposição oral e privilégio da memorização; aperfeiçoamento baseado em condições ideais de trabalho e em aluno promedio; tendência a levar o aperfeiçoamento para fora do contexto escolar; oferta de cursos dispersa e de pouca duração; execução de programas de aperfeiçoamento que não garantem transferência à aula; tendência a concentrar a oferta de aperfeiçoamento nas grandes cidades; pouca consideração para com professores que trabalham em lugares de periferia, em lugares distantes ou com problemas sócio-econômicos.

Alguns dos objetivos específicos enunciados no Programa de Aperfeiçoamento Fundamental são: atualizar os programas para colocá-los em concordância com os avanços científicos, as expectativas e interesses da cultura das crianças e jovens; oferecer ao professor experiências que facilitem a construção de conhecimento, por meio de diferentes estilos de aprendizagem; capacitar o professor para ascender às diferentes fontes de informação; priorizar o aperfeiçoamento na unidade educativa; oferecer programas que articulem o técnico com o prático; garantir o seguimento, a re-alimentação e o apoio dos docentes participantes em programas de aperfeiçoamento de forma descentralizada e diversificada; desenvolver os processos com variadas metodologias.

PROJETO 5000 IDÉIAS¹¹

É um dos Projetos de Melhoramento Educativo PME desenvolvidos por professores junto às comunidades educativas onde estes trabalham.

Todos os anos, ao iniciar as aulas, o Ministério de Educação convida as escolas para enviarem suas propostas, dando como prazo até o mês de setembro daquele ano. Em outubro, os projetos são avaliados e aqueles que forem selecionados serão desenvolvidos a partir do ano seguinte. A meta foi programada para em 1997 ter 5000 projetos implantados em todo o país. Existem diversas experiências, tais como, projeto para melhorar a linguagem e a compreensão leitora dos alunos, fazendo com que as crianças, das diferentes séries e disciplinas, produzam seus próprios livros; projeto para desenvolver a expressão oral, através da poesia e o teatro, para alunos com problemas de aprendizagem; projeto

¹¹ REPUBLICA DE CHILE. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *La Reforma em marcha: 5000 Idéias*. In: *Revista de Educación*. Nº. 241. Santiago, Dezembro de 1996.

desenvolvido com professores e estudantes, de diversas turmas, que saem da escola para confrontar seus estudos em contextos reais; projeto ecológico, desenvolvido em uma escola, que faz reciclagem de papel com bons resultados.

Há também, numerosas experiências de atividades lúdicas, como: correio, agricultura, rádio (emissora) escolar, pesquisa cultural, oficinas científicas, capacitação laboral, desenvolvimento pessoal, expressão artística, e outras.

A necessidade de resgatar as experiências desenvolvidas levou a criação de um diretório, para mostrar a existência de idéias inovadoras, que incentivarão outras escolas visando atingir a meta de 5.000 idéias de projetos em 1997.

PROJETO: EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES NO ESTRANGEIRO¹²

Foram outorgadas bolsas de estudo para professores fazerem estágio em outros países. O projeto teve como objetivo, por uma parte, fortalecer as capacidades docentes diante de novos desafios e, por outra, reconhecer e beneficiar docentes que no seu trabalho cotidiano desenvolvem idéias inovadoras na formação de crianças e jovens.

Os professores favorecidos com a bolsa (563 em 1996), alguns durante dois meses, viajaram para vários países, aperfeiçoaram-se, e após seu retorno estão relatando suas experiências e aplicando esses conhecimentos com o máximo de aproveitamento.

A professora Loreto Mendoza, junto com outras vinte e uma professoras de educação infantil de todo o país, realizaram seu estagio intitulado: "Educação Pedagógica em Programas não Convencionais". Elas

vijaram para a Colômbia, onde permaneceram uma semana em cada uma das seguintes cidades: Bogotá, Medellín, Manizales e Choco. Esta permanência possibilitou-as conhecerem o programa de "Escola Nueva".

Loreto comenta que: "Este modelo de escola representa uma inovação educativa, porque os programas se adaptam as necessidades do lugar, onde os filhos dos coletores de café, desde cedo, compartilham a jornada escolar com o trabalho ajudando a seus pais. Existe maior independência, sem disciplinas rígidas, aprendem a tomar decisões e tem muita seguridade de si mesmos. Com metodologias integradas se tratam interessantes conteúdos, e a família participa ativamente da formação das crianças"

Ela comenta ainda que suas expectativas foram plenamente satisfeitas e afirma: "O estágio foi mais longe do que o esperado. A elaboração de relatórios têm dado muito trabalho, mas estamos tentando comunicar o que é possível aplicar no Chile".

CONGRESSO DE PROFESSORES¹³

Em 1997 foi organizado e desenvolvido pelo "Colégio de Professores"¹⁴, o primeiro congresso no Chile, após o regime militar. Este congresso foi denominado "Congresso Nacional de Educação: Chile Educa a Chile", contou com a participação da base dos professores do Colégio, mais de 90.000 professores do todo o país inscritos. A professora Jenny Assael, assessora do Departamento de Aperfeiçoamento do Colégio de Professores, na oportunidade, fez as seguintes afirmações: "*Como o congresso é muito aberto, as temáticas são amplas, o tema articulador é o currículo e as práticas pedagógicas....Tínhamos medo de que os temas pedagógicos fossem abordados com*

¹²ESCOBAR, Alarcon Marta. Experiencia de los profesores en el extranjero. In: Revista Educación Nº. 241. Ministerio de Educación. Santiago, dezembro de 1996.

¹³ SOTO, Roa Fredy. Los profesores en Congreso: La Búsqueda de una Identidad Pedagógica, In: Revista de Educación. Nº. 246, Ministerio de Educación, Santiago, Julho de 1997

¹⁴ É uma organização do grêmio dos professores chilenos.

menos profundidade que os aspectos da profissão docente, mas os professores estão preocupados com o currículo... O Ministério autorizou as atividades em nível Nacional, as escolas municipais colaboram nas escolas, mas não foi o mesmo com os liceus particulares subvencionados. O Congresso, organizado pelo Colégio de Professores, esta em desenvolvimento. Concluiu-se a discussão nas unidades educativas de base e em pouco tempo realizou-se os eventos comunais para posteriormente chegar ao Congresso Nacional”

Um convidado especial da Suíça, Marc Alaim Berberat afirmou: “*O que mais chamou minha atenção foi encontrar uma opinião comum e generalizada em defesa da educação pública e contra o processo de privatização.*”¹⁵ Neste Congresso discutiu-se muito a educação privada subvencionada, e concordou-se que deveria ser eliminada.

Para o professor Humberto Aguila, de uma escola em Punta Arenas, o mais relevante foi: debater o tema relacionado ao currículo, como e o que ensinar; o tipo de ser humano que deve formar a escola em concordância com a sociedade que os professores desejam, a qual deve ser profundamente mais democrática.

Já para o professor Hugo Guzman, Secretário Geral do Conselho Regional de Professores da Quinta Região, o congresso mostrou a vontade dos professores serem ouvidos nos momentos de decisões que os implicam e, diante das quais deles se esperam maior compromisso e responsabilidade. Ele afirmou: “*Não somos uma agremiação que tenha resposta a todos os desafios, mas temos realizado um enorme esforço, porque a sociedade tem expectativas em relação aos professores.*”¹⁶

¹⁵ ALARCON, Escobar Marta. Primer Congreso Nacional de Educación: Construcción Social de un Proyecto Pedagógico. In: Revista de Educación. No. 250. Ministério de Educación. Santiago, novembro de 1997.

¹⁶ idem

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ENUNCIADAS

Pudemos observar o modo como políticas desenvolvidas em programas ou projetos aplicam-se quase simultaneamente em vários países. A renovação curricular; a promoção automática, o piso salarial para os professores; a qualificação profissional decorrente de créditos conseguidos mediante cursos; o reforço escolar, a municipalização da educação; etc., são exemplos que se observam em diversos países da América Latina, mas em cada país, especialmente para estudantes e professores, tais políticas parecem projetos novos que não acontecem em outros lugares do mundo. No entanto, as entidades governamentais os apresentam para o público, em geral, como programas e projetos originais, com garantia de sucesso. Há uma crença exagerada na “qualificação profissional” como meio para melhorar a qualidade da educação. Esquece-se a existência de muitos outros fatores, tanto ou mais importantes, que incidem profundamente na contribuição que estes trabalhadores por se só podem fazer para a formação dos cidadãos que os diferentes setores da sociedade querem no presente e para o futuro. A “qualificação de professores” para melhorar a qualidade da educação tem que ser complementada, entre outros fatores por políticas que em educação garantam a reorganização do aparelho administrativo, estímulos aos professores, disponibilidade de recursos financeiros e materiais, planejamento participativo entre diferentes setores da sociedade de políticas, programas e projetos a curto e longo prazo. Vários países expressam em suas políticas oficiais o interesse por melhorar a formação de professores, mas no cotidiano dos docentes, nas instituições escolares, a situação desta formação é muita complexa coexistem as pretensões políticas, os reais interesses dos governantes, os interesses e as

necessidades dos docentes, dos estudantes e de cada escola, a situação sócio econômica dos países, dos municípios e mundiais.

Os documentos de políticas educacionais enunciam fundamentos teóricos importantes para produzir mudanças na educação; fazem críticas às práticas educativas, tais como “educação bancária”, no entanto, quando relacionados esses fundamentos com as atividades que desenvolvem estas mesmas, pode-se observar a utilização de metodologias mais interessadas em passar informações para os professores do que na construção de conhecimentos baseados nas suas experiências.

Um pressuposto importante na formação dos professores é a sua formação política. Para que possam contribuir na formação de seus alunos, como cidadãos, é preciso que os professores adquiram, ao longo da sua formação, uma consciência política que privilegie a participação na vida social e afirme o direito à cidadania plena, principalmente na defesa da democratização do acesso às formulações das políticas educativas nos níveis institucionais, locais, regionais nacionais e mundiais.

O comprometimento político, necessário aos docentes, deve ser expressado no momento em que estes profissionais são chamados a aplicarem ou assumirem programas, projeto e atividades, derivadas de políticas educacionais que muitas vezes atendem a interesses de organismos internacionais que estão distantes de suas realidades, do cotidiano escolar e de políticas que garantam o exercício da cidadania pelas maiorias excluídas do processo educacional. É esse o momento que exige que os professores estejam aptos a interpretar estas diretrizes e gerar mudanças.

As experiências dos professores: chilenos, mediante o I Congresso Nacional de Educação; colombianos com o "Movimento Pedagógico"; Espanhóis com a participação nos Centros de Professores e Recursos, e os Brasileiros com o projeto Reinventando a

Escola da APEOESP, estão mostrando caminhos para a participação ativa e a elaboração de propostas alternativas densas e consistentes para as políticas de formação profissional dos respectivos governos.

Os professores, nas diferentes experiências, demonstram interesse em melhorar seu exercício docente e a qualidade da educação. Porém, é necessário que estes profissionais tenham condições de atingirem seus objetivos. O que não significa simplesmente dar nomes ou sugerir temas para serem tratados nas atividades de formação. São necessárias condições políticas, econômicas, de tempo, e espaço favoráveis. O fato de assistir, algumas vezes até obrigatoriamente, às atividades de “qualificação” dispendo de seu tempo não laboral, de seus próprios recursos econômicos, transforma-os em financiadores da formação continuada a que têm direito.

Há países que consideram as universidades quase como único locus de formação continuada de professores por serem centros de docência, pesquisa e extensão. Poderia ser o contrário, isto é: que os docentes das escolas, diante das suas necessidades, convoquem as universidades para articular a prática pedagógica e o trabalho profissional à pesquisa científica e ao debate universitário. Isto pressupõe que juntos, universidade e professores do ensino fundamental e médio, caminhem em busca de situações em que ambos consigam promover, efetivamente, a reflexão sobre experiências cotidianas na área do ensino e a prática docente com o debate acadêmico que se faz sobre essas experiências. Sabemos que estas instituições têm grandes contribuições a oferecer na formação de docentes em serviço, mas salientamos a necessidade de haver um maior aproveitamento dos saberes e experiências destes docentes do ensino básico

Porém, o problema não está centrado apenas nas práticas das universidades, mas também no sistema educativo como um todo e nas

diversas instituições sociais. Se os professores da educação básica não estão bem formados cabe a estas instituições alguma responsabilidade, até porque foram elas que formaram estes profissionais.

A forma mediante a qual as universidades poderiam ressarcir esta falta de formação, seria organizando um bom sistema de educação continuada, desenvolvendo programas e projetos de formação para docentes do ensino fundamental e médio, também para formar professores da própria universidade, ou seja, programas de formação de formadores.

A participação dos docentes do ensino básico na sua formação é uma condição preeminente, sem a qual nenhum caminho possibilitará uma geração de políticas que melhorem estruturalmente um sistema educativo. A formação para a participação é um processo que permitirá que todos os membros da sociedade participem e interajam permanentemente. Os professores, os estudantes, os pais, os políticos, os cidadãos precisam ser formados para um melhor exercício da cidadania.

Neste círculo vicioso, em que cada um fica repassando as responsabilidades, alguém tem que tomar alguma iniciativa na busca de um caminho. Seríamos, por acaso, os formadores de formadores ou professores de professores mediante um trabalho que tenha o objetivo político de construir alternativas aos problemas do cotidiano docente, que forme politicamente tanto os professores do ensino fundamental e médio como os da universidade para que possamos vivenciar uma atitude crítica diante do próprio exercício da docência e todas as políticas, que muitas vezes são impostas por organizações internacionais, nas instituições educativas?

Participar, não é uma consulta de opinião. A participação implica em poder tomar decisões. Aos professores cabe a responsabilidade de decidirem os caminhos da sua formação. Principalmente se esta

pretende mudanças no seu exercício profissional cotidiano. Isto requer um trabalho coletivo, entre os diferentes níveis organizacionais. É preciso criar um espaço onde existam relações de respeito mútuo dos saberes. Um fórum de decisões onde a democracia seja uma prática constante e não se tenha lugar para a imposição de idéias próprias das práticas autoritárias.

O projeto "*Construindo alternativas às 'situações' institucionais em escolas estaduais de 1º e 2º grau*", oferecido pela UNICAMP, embora, dentro do Programa de Educação Continuada PEC, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, financiado pelo PNUD, permitiu o desenvolvimento de uma experiência diferenciada, na realidade brasileira, que põe em prática alguns dos conhecimentos gerados das experiências em outros países. Foi um projeto de formação continuada de professores em serviço, no local de cada uma das escolas que faziam parte do projeto, envolvendo a escola como um todo, isto é todos os professores e pessoas que trabalham na instituição escolar. O desenvolvimento desta experiência, tem permitido alguns desdobramentos na continuidade da formação de professores, mas a pesar nosso, persistem os fatos de descontinuidade na formação continuada para professores.

Os conhecimentos construídos têm sido e continuarão sendo socializados por vários meios, não só mediante os relatórios de formato "científico". Nosso interesse é comunicá-los mediante ações de formação direta de professores em serviço, formadores de professores¹⁷, cientistas da educação e outros, gerando, desta forma, núcleos ou redes que abram novos caminhos, baseados mais nas experiências vivenciadas que na especulação sobre dados lidos em textos descontextualizados.

¹⁷ Universidade de UBERABA - Mestrado em Educação: Formação de Professores, cujo objetivo principal é a formação de formadores.

Estes últimos parágrafos que corresponderia as conclusões, o entendemos como uma parada para continuar, e não como o fechamento de hipóteses ou a finalização da pesquisa. É necessário continuar o caminho e estudar mais a fundo, tanto as experiências citadas como as de outros países que subsidiem a formação continuada de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Escobar Marta. Primer Congreso Nacional de Educación: Construcción Social de un Proyecto Pedagógico. In: Revista de Educación. No. 250. Ministério de Educación. Santiago, novembro de 1997.

ALVARADO, Prada Luis Eduardo & MURCIA, Florian Jorge. Hacia un Nuevo Bachillerato Nocturno: Un Informe IAP. Cooperativa Editorial Magistério. Bogotá, 1991.

ALVARADO, Prada Luis Eduardo. “A Formação em Serviço de Docentes de Adultos: pós -alfabetização”. UNICAMP, Campinas, 1995. (Tese).

ALVARADO, Prada Luis Eduardo. “Formação Participativa de Docentes em Serviço”. Cabral Editora Universitária, Taubaté, 1997.

APEOESP, Os PCPs e os REs - Nossos Parceiros no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Caderno de Formação, No4, APEOESP, São Paulo, Maio de 1997.

ASOCIACIÓN DISTRITAL DE EDUCADORES - COMISIÓN PEDAGÓGICA. Tribuna Pedagógica. Bogotá, Nº 4, Maio de 1995. CENTRO DE PROFESORES Y DE RECURSOS DE VALLESCAS. Previsión y Avance del Plan CPR de Vallescas de Formación Permanente

de los Profesores. Curso 1995/96. Madrid, [1995].

COMITÉ COORDENADOR INTER-AGENCIAL PARA LAS AMÉRICAS. Educación básica em America Latina y el Caribe. Bogotá, UNICEF, 1996.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De. (org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo. Cortez. 1996

CORAGGIO, José Luis. Desenvolvimento Humano e Educação. Cortez, São Paulo, 1996.

DURÁN, A. José Antonio. El Proyecto Educativo Institucional: Una Alternativa para el Desarrollo Pedagógico - Cultural. Magistério, Bogotá, 1996.

ECHEVERRY, Gerardo Andrés. Perafán. Pensamiento Docente y Prática Pedagógica: Una Investigación Sobre el Pensamiento Práctico de los Docentes. Cooperativa Editorial Magistério, Bogotá, 1997.

ESCOBAR, Alarcon Marta. Experiencia de los profesores en el extranjero. In: Revista Educación Nº. 241. Ministério de Educación. Santiago, dezembro de 1996.

EURYDICE EUROPEAN UNIT. In-service Training of the Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries. Bruselas, 1995.

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. Indicadores de Logros: Puntos de Vista para el Debate. Educación y Cultura, Bogotá. Nº 43, abril de 1997.

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. Nuevas de la enseñanza -

Plan Decenal de Educación. Educación y Cultura, Bogotá, N° 41, Setembro de 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y CIENCIA. Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado. Madrid, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. CENTRO DE PROFESORES DE MAJADAHONDA. Seminario. Formación Profesional de Base en ESO e nos Bachilleratos. Madrid, outubro de 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. CENTROS DE PROFESSORES Y DE RECURSOS. Informe 10 - Formación De Profesores. Madrid 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. SUB-DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. Plan Anual de Formación. Curso 1995-1996. Documento para Planificación Madrid, 1995

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos. Origen, Evolución, Situación Actual y Perspectivas de Futuro en el Marco de la LOGSE. Madrid, 24 de fevereiro de 1994.

MISION CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. Colombia: Al Filo de la Oportunidad - Informe Conjunto. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 1995.

PERRON, M.. Vers un continuum de formation des enseignants: éléments d'analyse. 1991. In: In-service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries. 1995

REPUBLICA DE CHILE, MINISTERIO DE EDUCACION. Reglamento de la Ley 19.070: Estatuto de los Profesionales de la Educación. Santiago, 26 de novembro de 1991.

REPUBLICA DE CHILE. MINISTERIO Y EDUCACIÓN. DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Programas de la Reforma Educacional sobre: Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes y Perfeccionamiento fundamental de profesores. Santiago, outubro de 1996.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DA EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Lei 115 de 8 de fevereiro de 1994. Santa Fé de Bogotá, 1995.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN. Lineamientos Generales de Procesos Curriculares. Ponto Exe Editores. Bogotá, Documento 1, Novembro de 1994.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. PEI - Lineamentos. Bogotá, Maio de 1996.

REPUBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. PNUD-UNESCO. Reflexión Sobre los Proyectos Educativos Institucionales y Guía para la construcción de Planes Operativos por Parte de las Comunidades Educativas. Bogotá, Julho de 1994.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Proceso de Construcción del PEI. Bogotá, Novembro de 1996.

REPÚBLICA DO BRASIL. Lei No.9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, 1996.

REPUBLICA DO CHILE. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. La Reforma em marcha: 5000 Idéias. In: Revista de Educación. Nº. 241. Santiago, Dezembro de 1996.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conferência Nacional de Educação para Todos. Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Brasília, 1994.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. En Busca e la escuela del Siglo XXI - Puede Darnos la Pista la Escuela Nueva de Colombia? UNESCO/UNICEF. Santiago, Junho de 1993

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Projeto de Educação Continuada 1996-1998. São Paulo, 1996.

SOTO, Roa Fredy. Los profesores en Congreso: La Búsqueda de una Identidad Pedagógica, In: Revista de Educación. Nº. 246, Ministerio de Educación, Santiago, Julho de 1997.

TOMMASI, Livia De. (org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo. Cortez. 1996.

VASCO M. Eloísa. Maestros, Alumnos y Saberes: Investigación y Docencias en el Aula. Magistério. Bogotá, 1995.

VERA Gil, Cesar Adolfo & PARRA, Sandoval Francisco. Capacitación de los Maestros. Nueva America. Bogotá, 1988.

Luis Eduardo Alvarado Prada
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Educação para América Latina e o Caribe GEPALC-
UNICAMP. Coordenador do Mestrado em Educação:
Formação de Professores. Universidade de Uberaba
- UNIUBE. leaprada@hotmail.com