

Formação Docente Contínua no contexto das Reformas Educacionais: estratégia de formação ou estratégia de cooptação e controle?

Sebastião Peres

Resumo

O desenvolvimento das reformas educacionais no Mercosul tem encontrado apoios entusiásticos e fortes resistências. Como os docentes têm sido apontados como responsáveis, em grande parte, pelas dificuldades experimentadas por outras reformas educacionais, agora eles estão recebendo uma atenção especial. Pretendendo, também, solucionar um sério problema relacionado à falta de formação profissional adequada de um grande número de professores, os governos têm dado ênfase a programas de Formação Docente Contínua. Além de examinar os diferentes significados que são dados, em diferentes países do Mercosul, a essa Formação Docente Contínua, considerando inclusive os possíveis limites que haveriam na sua designação como Formação Docente Continuada, esse artigo pretende questionar quanto à possibilidade de que esta 'estratégia de formação' esteja sendo utilizada, também, como uma 'estratégia de cooptação e controle'.

Palavras-Chave: Formação Docente Contínua; reformas educacionais; professores.

Abstract

The development of the educational reforms in Mercosul has received enthusiastic supports and strong resistances. How the teachers have been pointed out as responsible, largely, for making difficult other educational reforms, they are receiving a special attention now. Also intending to solve the problem of the numerous teachers without a legal professional formation, the governments have emphasized Continuous Teachers Education programs. This article examines too the different significations attributed to Continuous Teachers Education in Mercosul, pointing out the limits in your designation as Continued Teachers Education, and interrogates about the possibility that 'formation strategy' are being used as a 'co-optation and regulation strategy'.

Key-words: Continuous Teachers Education; educational reforms; teachers.

Artimanhas, conflitos e esperanças no caminho das reformas

As autoridades educacionais do Mercosul vêm desenvolvendo um intenso esforço de convencimento da sociedade quanto à pertinência e propriedade das reformas educacionais. Pode-se dizer que o vetor fundamental desse esforço é o discurso messiânico sobre a educação (Cf., p.ex., Popkewitz, 1998). Ocorre que discursos desta natureza têm a propriedade de fazer aflorar fundamentalismos. Messianismo e fundamentalismo são, afinal, conceitos equivalentes. Assim, um tal discurso elaborado em relação à educação pode levar, no limite, tanto a um adesismo incondicional e acrítico, quanto à contestação incondicional e hiper-crítica.

Qualquer destas posições extremas é tão prejudicial a um processo de transformação educativa quanto a atitude dos que tentam aproveitar-se da situação para obter ganhos pessoais. O Ministério da Educação argentino determinou em novembro de 1998 uma intervenção em um Instituto privado de ensino secundário de Olivos, na região de Buenos Aires, devido à tentativa, por parte da direção do estabelecimento de ensino, de fraudar a Segunda Evaluación Censal – um exame aplicado em escolas de todo o país com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino que está sendo ministrado. Neste caso, a direção do Instituto teria distribuído aos alunos, antecipadamente, uma cola (machete) sob a forma de bilhetes contendo as respostas às questões das provas (múltipla escolha). Pretendia, com isso, melhorar a avaliação da instituição para atrair mais alunos. Os alunos denunciaram a fraude, porque

El director nos faltó el respeto. Lo que nos calienta es que nos dio el machete porque pensaba que no servíamos para nada. Lo único que le importa es su negocio (Hernán, aluno do 5º ano) (Carbajal, 1998, p.19).

Em uma escola em que se poderia comprar quotas de faltas ao preço de 150 pesos (US\$ 150), talvez não seja de todo absurda uma cena assim:

— Cualquier duda que tengan se dirigen al director general – dijo ayer ante el 5º A del Instituto Doctor Jesús Pérez Martínez, la funcionaria de Educación a cargo de la investigación sobre el primer machete institucional de la historia.

El curso completo había escuchado en silencio. Era la primera vez que el director Gabriel Pirato Mazza daba la cara ante sus alumnos después de que la mayoría de los chicos de quinto año lo acusara públicamente de haberles dado un papel cuidadosamente diagramado, con los resultados de las pruebas

de nivel realizadas por el Ministerio de Educación. El hombre miraba al piso. Una alumna, una de las que fue tentada para distribuir el polémico multiple choice, habló.

— ¿Cómo pretende que nos dirijamos a él si ni siquiera se atreve a mirarnos a la cara? — fue la pregunta de Mercedes García (Alarcón, 1998:17).

Nessa situação insólita em que alunos acusam o diretor de querer *colar* num exame, são ainda estes *chicos de quinto año* a compreender o significado deste tipo de *trampa*:

Mientras tanto, en Olivos, el colegio de los primeros chicos que se resisten a un machete gana fama, como las caras de algunos de sus alumnos. “Vas caminando y desde los autos te reconocen porque te vieron en la tele. ¡Vos sos de la escuela del machetazo!, te gritan”, cuenta Alejandra Tanus. Dice que entre sus compañeros ni siquiera se ha aplicado a la situación el más típico humor negro. Aún no circulan chistes sobre el tema. “Lo que se siente – define – es una gran vergüenza ajena. El está hundido, pero los alumnos también” (Alarcón, 1998:17).

Esse caso merece consideração não apenas pelo insólito, como curiosidade, mas porque pode ser considerado como uma situação limite em que se manifestam algumas das fragilidades e imponderabilidades do processo de reforma. A avaliação periódica dos sistemas de ensino, onde provas gerais aplicadas aos alunos de determinadas séries ou ciclos constituem instrumento fundamental, é considerada um fator chave para o sucesso das reformas, por permitir a aferição da qualidade do ensino ministrado. Uma certa padronização dos sistemas de ensino e dos currículos é considerada como necessária para possibilitar essa avaliação.

Um episódio como esse do Instituto Doctor Jesús Pérez Martínez expõe a fragilidade e os limites de um processo de avaliação ao qual se atribui tanta importância. Demonstra como interesses de ordens as mais diversas, até excusos, podem comprometer todo o sistema. Frente a um fato como esse torna-se difícil às autoridades educacionais não levar em conta questionamentos como aqueles levantados por Mariano Narodowski (1998:19):

Es posible montar un sistema de evaluación educativa confiable, a partir del cual obtener información acerca del proceso de enseñanza y sus resultados en las escuelas? ¿Es posible evaluar con seriedad y buen nivel técnico, sin utilizar políticamente los resultados? ¿Es posible hacer de la evaluación una herramienta

para los educadores, los alumnos y sus familias y no un instrumento de control y disciplinamiento social?

Narodowski, doutor em educação e professor da Universidade Nacional de Quilmes, na Argentina, percebe no episódio do *machetazo* alguns dos limites da política educacional reformista:

A la vez, faltan señales claras que muestren la escuela en una cultura del esfuerzo, del conocimiento y la excelencia y no de la puja por éxito en base a la salvación individual, sin importar el destino del resto.

Y si las evaluaciones van a jugar un papel importante en los mercados escolares, se necesita una acción reguladora por parte del Estado que limite prácticas corruptas y garantice la igualdad de oportunidades educativas para todos los argentinos. Para que la evaluación no sea otra herramienta de discriminación, exclusión y de triunfo, ascenso o privilegio a cualquier precio (Idem, 1998:19).

A pronta intervenção do Ministério, nesse caso, resulta da compreensão de que fatos como esse são perigosos porque oferecem argumentos poderosos àqueles que contestam a política educacional em desenvolvimento. E há que considerar que as reformas educacionais têm encontrado oposição que não pode ser considerada insignificante. Há, mesmo, situações em que o enfrentamento com as autoridades educacionais tem atingido um nível de tensionamento bastante elevado. É o caso, por exemplo, da *Carpa Blanca*, acampamento organizado e mantido, desde 2 de abril de 1997, pela CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), em frente ao Congresso Nacional argentino, em protesto contra a reforma educativa e a política educacional do governo Menem. Nesse acampamento revezam-se grupos de professores oriundos de todas as províncias e que permanecem ali jejuando, ao mesmo tempo em que desenvolvem atividades culturais e políticas voltadas à divulgação das propostas daquela entidade sindical e à denúncia do que seriam os reais efeitos da política educacional menemista. Em um folheto distribuído no local em janeiro de 1998, intitulado *La Carpa Blanca: símbolo de la resistencia a la injusticia*, pode-se ler que:

CTERA resolvió en su Plenario realizado en Viedma (R. Negro) el 20 de marzo de 1997, emprender una acción gremial que pudiera expresar la globalidad del problema, no interrumpiera el dictado de clases, y pudiera permanecer todo el tiempo que fuera necesario hasta generar un elevado grado de concientización,

tanto en la ciudadanía como en los políticos y gobernantes, respecto de la necesidad de defender la educación pública, la equitativa distribución del conocimiento y el adecuado financiamiento de las políticas y los salarios del sector.

Pelo mesmo folheto somos informados de que:

Los docentes que ayunan sólo beben líquidos. Los grupos de 20 a 30 personas permanecen así entre 28 y 31 días o hasat que su salud se lo permita.

Hasta el 19 de enero de 1998 y luego de 295 días de ayuno, han pasado por la CARPA BLANCA DE LA DIGNIDAD, 390 docentes de todos los lugares del país.

(...)Hubo en la carpa 47 conciertos, 73 conferencias de prensa, más de 50 acontecimientos culturales diversos y se han recogido 1.173.500 firmas de ciudadanos que exigen el tratamiento de la Ley de Financiamiento en el Congreso.

Se han organizado 8 multitudinarias marchas y 5 días de paro nacional en los cuales las escuelas de todo el país, pública y privadas, permanecerion cerradas.

Outro episódio dos mais relevantes, nesse sentido, foi o movimento desencadeado em Montevideú, a partir de 14 de agosto de 1996, por estudantes que reivindicavam “el cese de la reforma educativa y la apertura de un debate nacional” (Gobbi, 1996:4). Durante 29 días os estudantes, organizados em uma *Coordinadora Intergremial de Estudiantes de Secundaria* e com marcante apoio popular, sustentaram um movimento que, em seu apogeu, manteve ocupados 30 liceus e escolas técnicas e reuniu mais de 10 mil pessoas em uma passeata que cruzou o centro da capital uruguaia.

Aparentemente, a intensidade dessas resistências é proporcional à amplitude das reformas. Afinal, pressionados internamente por forças as mais diversas, desde movimentos sociais populares até o empresariado, e externamente por organismos internacionais poderosos, tais como UNESCO, BID, Banco Mundial, os governos têm procurado atuar na infraestrutura, currículos, formação docente, reorganização dos sistemas, etc.

Em contrapartida, não faltam docentes que, mesmo considerando que há limites nas propostas de reformas em andamento, entendem que a adesão a elas pode ser o caminho mais indicado para atingir o objetivo de melhorar a educação. É o caso, por exemplo, do grupo de professores que participam da experiência piloto de reforma no Liceo 5 de Paysandú, no Uruguai:

Se nos ofreció la posibilidad de vivir como liceo una innovación pedagógica, una experiencia piloto que se está probando, que puede tener sus modificaciones y que no se va a extender hasta que se haya evaluado. Com esse criterio decidimos aceptarla para vivirla desde adentro, para poder ver lo que sucede y opinar conociéndola (Fernández, 1996:48).

É importante observar que o que parece motivar sobremaneira esses professores é a possibilidade de dedicar-se integralmente a um único estabelecimento de ensino. Isso constitui uma importante inovação encaminhada pela reforma e é visto até como um privilégio. Pedro Ferret, professor de inglês no Liceo 5 considera que:

la continuidad es muy buena, uno puede seguir diariamente el hilo de trabajo y nos permite estar siempre conectados. Además me permite tener 30 horas en un solo turno y liceo, que es un verdadero privilegio. Esto refuerza el sentido de pertenencia a la institución y permite trabajar interdisciplinariamente com los colegas; tengo horas pagas para aprovecharlas com ellos (Fernández, 1996:48).

Os professores ainda não envolvidos na experiência piloto (o envolvimento é voluntário), ainda vivem uma situação que aparece já como coisa do passado no depoimento de outro docente, o professor de espanhol Eduardo Dotti:

Un aspecto muy valioso de la gestión docente es que, por primera vez en mis nueve años de trabajo, me siento identificado com un liceo y com un cuerpo docente, es decir, com una comunidad educativa. Antes trabajaba en tres liceos simultáneamente. Estaba una hora en un liceo, salía corriendo para tomar el ómnibus e ir a outro; de esa forma era imposible sentirme integrado a la comunidad educativa y no veía siquiera la posibilidad de constituir un proyecto de centro. Mi relación com la institución se limitaba a llegar, dar la clase e irme (Fernández, 1996:49).

Essa situação em que as reformas são bem recebidas porque, apesar de todas as críticas que possam ser feitas, representam melhoras em aspectos que irão amenizar as condições de trabalho que havia antes, aparece também em depoimentos de professores argentinos – que provavelmente nunca adentraram à Carpa Blanca. María Isabel Zelaya, professora em Humahuaca, província de Jujuy, depois de comentar, com

elegância e estilo, as transformações ocorridas em sua escola, tanto nos aspectos pedagógicos quanto – ao que parece principalmente – no próprio prédio, por conta do Plan Social Educativo, projeto de financiamento que impulsiona a reforma educativa, conclui dizendo que:

veo con complacencia y asombro cómo las autoridades (...), supervisoras, religiosas, la cooperadora, docentes de la región, el equipo directivo, el personal de servicios, padres, alumnos y la gente que va y viene aportan y colaboran con la gestión educativa creando en esta escuela y en la mayoría de las escuelas de la región una imagen renovada que construye e impulsa una nueva idea de escuela, educación y comunidad. Una nueva idea que se explicita a cada momento cuando los brazos se extienden solidarios y las voces y las voluntades se unen agradecidas en cada programa y cada proyecto del Plan Social Educativo. El plan que hacemos todos y que nos pertenece a todos (Zelaya, 1997:9).

A precariedade atual que, sob vários aspectos, caracteriza os sistemas educativos de países como Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai, acaba por tornar possível que muitos professores apoiem políticas públicas para a área da educação ao menor sinal de que alguma coisa pode melhorar. Fixar o professor em uma escola, conceder-lhe umas poucas horas para as atividades extra-classe, substituir um rancho com paredes de troncos e teto de palha por salas simples de alvenaria, oferecer carteiras escolares a quem sentava em bancos rústicos, disponibilizar um dicionário, um mapa ou um quadro-verde: para muitos, não é preciso mais para que acolham, entusiasmados, qualquer projeto de reforma educativa. Essa mesma precariedade determina que estas reformas educacionais não sejam coisa pouca. Daí poderem essas reformas que acontecem nos países do Mercosul, ser caracterizadas como sistêmicas (cf. Peres, 1999).

Os professores e as reformas: a formação dos ‘gestores de currículo’

No esforço de convencimento em prol das reformas educacionais, uma atenção muito especial tem sido dada a uma categoria de profissionais que desempenha papel chave na implementação de qualquer projeto educativo: os professores. A preocupação com esses profissionais tem sido uma das marcas mais significativas das reformas educacionais desencadeadas a partir dos anos 80 em todo mundo. Nos países do Mercosul esta questão também tem sido abordada de forma cuidadosa. Essa preocupação decorre da constatação de que outras reformas educacionais

tiveram no corpo docente elemento chave para sua inviabilização ou, pelo menos, para limitações importantes na sua implementação. Essa atitude negativa dos professores pode ser atribuída, em parte, ao receio provocado pela desestabilização que qualquer mudança pode trazer ao colocar em questão tanto os conhecimentos sobre os conteúdos ensinados quanto os saberes da prática docente, resultantes, em muitos casos, de anos e anos do exercício do magistério.

Outro fator que pode afetar negativamente um processo de reforma é o descontentamento dos docentes em relação às condições profissionais e de trabalho. Profissionais, no sentido de que em alguns lugares não existem Planos de Carreira que garantam direitos trabalhistas, como férias, aposentadoria, planos de saúde e, principalmente, salários compensadores. Sabemos que a simples existência de Plano de Carreira não é garantia de todos estes direitos, notadamente no que respeita aos salários que, geralmente, nos nossos países, são baixos, ainda que escalonados por planos de cargos e salários. Situações como essa geram insatisfação no professorado, que torna-se refratário a propostas de mudança, além de tornarem a profissão pouco atraente, de modo que muitas pessoas habilitadas ao magistério buscam emprego em outras áreas, o que provoca carência de docentes em certas regiões e para certas áreas de conhecimento.

Um fator, porém, que tem sido considerado crucial para a resistência às reformas, recebendo uma atenção como nunca houve em outros momentos, é a formação dos docentes. Há como que um consenso em relação às deficiências na formação dos professores. E não se trata apenas do fato que muitos docentes exercem a atividade sem ter a formação mínima: há até quem não tenha a mínima formação. O índice de professores leigos ou empíricos é enorme em algumas regiões e em algumas matérias. O Censo Educacional realizado no Paraguai em 1995, por exemplo, indicava a existência de 38.686 docentes de educação primária no país; desses, 28.324 com título docente (25.138 com formação pedagógica) e 10.362 sem o título (Paraguay, 1996:195). No Uruguai, o Censo Educacional de 1995 (cf. Uruguay, 1996) indicava a existência de 13.233 docentes de secundária, sendo que apenas 30,6% com a titulação necessária (Professorado) – 44,4% em Montevidéu e 19,6% no interior. Outro fato que resulta também significativo é que mesmo os docentes que receberam a formação inicial necessária ao exercício do magistério não participam, após o ingresso na carreira, de outras atividades de formação. Isso se dá porque não lhes são oferecidas oportunidades ou porque não têm interesse nelas. Questionados quanto à sua predisposição em participar de cursos de atualização em suas áreas de conhecimentos e/ou de capacitação em didática, 30% dos docentes de secundária uruguaios declararam não ter nenhuma disposição; merece

atenção, também, o fato de que a percentagem de altamente/medianamente interessados em participar destes cursos é maior entre os titulados (cerca de 50%) do que entre os não-titulados (cerca de 44%). Trata-se, pois, de alto índice de docentes que aparentemente não têm interesse em atualizar seus conhecimentos e, mesmo, em refletir, de forma coletiva e sistematizada, sobre sua prática profissional. Teríamos aí uma situação de entrave a propostas de mudanças e reformas resultante de uma postura de acomodação, de inatividade. Mas, esse desinteresse seria em relação a qualquer atividade dessa natureza, ou em relação a atividades geralmente oferecidas *pró-forma* pelos órgãos oficiais e que não consideram os interesses e as necessidades dos docentes? Pode-se compreender que docentes rejeitem atividades de formação quando se lê depoimentos como o da professora Maria Ferrin (1996:13), de Jujuy, na Argentina:

Todo se hace sin preguntarle al maestro qué necesita. Ni siquiera se han tenido en cuenta su experiencia o sus saberes previos. Los profesores que han ido a Jujuy les han dicho: ustedes tienen que hacer de cuenta que empiezan desde cero, vacíen todo lo que tienen en la cabeza para empezar de nuevo. Inclusive el profesor que dio la capacitación del nivel inicial llegó a decir en un momento: pobre los alumnos que han pasado por sus manos.

Submetidos a esse tipo de ‘tratamento’, é compreensível que muitos docentes acabem por somar-se àqueles que exercem uma resistência ativa, resultante de um engajamento político que provoca a rejeição das reformas, seja por seu conteúdo, seja pela sua origem – ou pelas duas razões, concomitantemente – e disso não há melhor exemplo do que a já referida Carpa Blanca de la Dignidad, em Buenos Aires. A possibilidade que têm os docentes que assumem esta postura de barrar o avanço de um processo de reforma educacional depende do apoio que consigam angariar entre aqueles mais acomodados.

Tudo isso, aliado a uma compreensão do papel dos docentes como **gestores de currículo**, faz com que as autoridades educacionais estejam preocupadas com a definição e o desencadeamento de estratégias para a formação continuada/*formación continua* dos docentes. Tais estratégias devem atender tanto à formação inicial prévia quanto daqueles docentes não-titulados, bem como à atualização e aperfeiçoamento de todos.

A expressão formação continuada/*formación continua* aparece em boa parte da bibliografia (veja-se, por exemplo, Vera Candau, 1997) e em muitos documentos como sinônimo de formação em serviço. Essa coincidência de sentido, porém, decorre de uma concepção restrita do que seja formação docente continuada/*formación docente continua*. A

utilização, aqui, da expressão de uso consagrado em língua portuguesa – formação continuada – seguida da forma adotada em língua espanhola – *formación docente continua* –, tem o sentido de acentuar o problema de conceituação que estas expressões colocam. No Brasil, embora a literatura fale em formação docente continuada, os legisladores optaram por eludir o problema conceitual deitando fora justamente o termo menos problemático da expressão: a Lei nº 9394 (LDB) refere-se a educação continuada (Art. 63, inciso III) e aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, inciso II). Que num caso e noutro trata-se de *formação*, parece evidente. O que não parece tão evidente é o sentido dado a *continuada/continuado*. Colocar lado a lado o termo utilizado em português (continuado) e o termo utilizado em espanhol (contínua) pode permitir vislumbrar melhor o problema do significado. *Continuada* e *contínua* são palavras existentes na língua portuguesa. O *Dicionário Aurélio* (1986:464) confere-lhes significados parecidos, ainda que refira-as com o gênero masculino:

continuado: que dura sem interrupção; repetido, seguido, contínuo; aposto;

contínuo: em que não há interrupção; seguido, sucessivo.

Os significados mais usuais das duas palavras coincidem e remetem à idéia de processo ininterrupto. Assim, **formação continuada** indicaria um processo de formação *que dura sem interrupção* e seria, então, sinônimo de **formação contínua**. Ocorre que o significado atribuído à palavra *continuada* ao falar-se em formação continuada é justamente um significado que não existe para a palavra *contínua*, e mais do que isto, é um significado que vem antecedido, no dicionário, da indicação de *gramatical desusado*, ou seja, fora de uso: *aposto(a)*. É possível que em Portugal esta sinonímia seja ainda corrente; é de lá que nos vem a expressão *formação continuada*. No Brasil, no entanto, usar *continuada* com o sentido de *aposta*, isto é, *posta sobre, acrescentada*, além de arcaísmo, suscita uma certa confusão. A ninguém ocorreria, certamente, falar em *formação aposta*, embora no nosso caso fosse uma expressão mais precisa para indicar uma formação que se recebe depois, em seqüência à formação inicial – ter-se-ia, ainda, que falar em *formação aposta contínua* para indicar uma formação *posterior* à inicial e *que duraria sem interrupção*. Se *continuada* tem a vantagem de reunir numa palavra os dois significados, por outro lado, justamente por isso, perde em clareza. Pode-se argumentar que, para designar o processo de formação docente como contínuo, ininterrupto, já foi empregada a expressão *formação permanente*. O problema é que permanente é outra dessas palavras complicadas, que dá mais idéia de *imutável* do que *contínuo*, além de ser empregada para designar, da mesma forma, essa formação posterior.

Formação docente contínua seria uma expressão mais adequada, se o que se quer é indicar um processo de formação constante, que não sofra interrupções. A formação inicial ou pré-serviço é parte desse processo. Não há porque cair no exagero de considerar que, nessa perspectiva, a formação docente inicia-se logo ao primeiro dia de escola, ainda na infância. A formação que uma criança ou adolescente recebe antes de iniciar sua formação profissional, propriamente dita, está direcionada para formá-la como pessoa, como um *trabalhador genérico*, e não pode ser considerada como de caráter profissionalizante. Que os *modelos escolares* têm papel significativo na formação docente, já está demonstrado. Porém, não são os *modelos escolares* que irão constituir-se em *saber docente*: esse saber, na verdade, é constituído pela *memória* sobre os modelos. E isso se dá em qualquer profissão, não apenas no magistério: quando confrontado pela necessidade concreta do exercício de uma profissão, o indivíduo irá buscar, na sua memória, modelos de profissionais os quais conheça e com os quais se identifique. Isso torna importante que os *modelos escolares* sejam levados em conta ao tratar-se sobre formação docente, mas não significa que essa formação tenha se dado no momento em que o indivíduo conviveu com esse *modelo*. É ao iniciar sua formação profissional, propriamente dita – seja como formação pré-serviço, seja pela prática precoce da profissão –, que o indivíduo irá buscar a própria memória dos professores que conheceu, tomando-os, só então, como *modelos*. É aí, portanto, que irá *conhecer modelos escolares*, e não antes. Há que falar-se, portanto, de formação docente contínua a partir do início da formação para a profissionalização.

Outra vantagem da utilização da expressão *formação docente contínua* seria a coincidência com a expressão espanhola. Claro que isso implicaria numa superação da concepção restrita sobre essa formação – indicada pelo uso da palavra *continuada* –, prevalecente no Brasil, por uma concepção mais ampla, como a consagrada pelo Conselho Federal de Cultura e Educação (CFCyE) da Argentina. A Resolução nº 32/93 desse Conselho define como quatro as instâncias da *formación docente continua*: a) a formação de grau (graduação); b) o aperfeiçoamento docente em atividade; c) a capacitação de graduados docentes para novos papéis profissionais; d) a capacitação pedagógica de graduados não docentes.

Observa-se que a Resolução estabelece como instâncias da formação contínua tanto a graduação, que normalmente deve ser prévia ao exercício do magistério, quanto a capacitação pedagógica de graduados não docentes, ou seja, habilitação pedagógica prévia para graduados atuarem no magistério. Num e noutro casos a formação deve ser anterior ao serviço; ocorre que os dados anteriormente referidos sobre docentes não-titulados tornam imperativo que ocorram formação inicial e capacitação pedagógica

concomitantemente ao exercício do magistério. Na medida em que outros dispositivos legais tendem a bloquear o acesso ao magistério de pessoas não habilitadas para a profissão, reforça-se o caráter excepcional e emergencial da formação inicial ou habilitação pedagógica em atividade. Tais instâncias, então, embora inseridas num processo de formação contínua, apenas excepcionalmente deverão desenvolver-se em serviço. Por outro lado, o aperfeiçoamento docente e a capacitação para novos papéis profissionais são instâncias da formação docente contínua que necessariamente irão desenvolver-se em serviço.

Daí decorre, também, que *formação contínua* e *formação em serviço* não são coisas necessariamente coincidentes. Ao longo de um processo de formação contínua passar-se-á de uma formação pré-serviço para uma formação em serviço. Noutro sentido, é possível receber formação em serviço sem que isso integre um processo de formação contínua. Formação em serviço pode corresponder a formação continuada (de sentido restrito), mas não a formação contínua (sentido amplo).

Um exemplo de aplicação da expressão *formação docente contínua* num sentido restrito, equivalente ao de *formação docente continuada*, pode ser encontrado no documento *Delineamientos curriculares para el Sistema de Formación Docente*, do Ministerio de Educación y Culto do Paraguai, publicado em 1994:

El programa de Formación Docente Contínua pretende actualizar, perfeccionar o capacitar (*) a los docentes en servicio activo, mediante acciones permanentes a lo largo de su vida profesional.

(*) Nota: Los términos actualización, perfeccionamiento y capacitación se asumen aquí como sinónimos. En adelante, dentro del sistema optamos por el término actualización.

No caso paraguaio, aquelas que são consideradas na Argentina como *instâncias* da formação docente contínua, aparecem como *programas* ou *subsistemas* integrantes do *Sistema de Formación Docente*:

a) *Formación Docente Inicial*, concebida como "*la iniciación sistemática en la profesión docente, que se ofrece a los futuros educadores, durante un período previo al desempeño de su cargo y que culmina con la obtención del título de Profesor de Educación Escolar Básica*" (corresponderia à *formación de grado* argentina);

b) *Formación Docente Contínua*, cujo conceito já foi referido (corresponderia ao *perfeccionamiento docente en actividad*);

c) *Especialización*, como programa que "*ofrece a los docentes con estudios previos y título de profesor, la oportunidad de especializarse en un*

campo particular de la labor educadora: evaluación, currículo, orientación o administración, entre otros. Conlleva la adquisición de un título especializado" (salvo por seu caráter de pós-graduação, corresponderia à capacitação para nuevos roles profesionales);

d) *Profesionalización, encargada de "brindar título docente a bachilleres en servicio, es decir, que ejercen sin título el magisterio, y formación pedagógica a profesionales de diversos campos que ejercen la docencia en la Enseñanza Media y Técnica Profesional, sin poseer título de educador" (corresponderia à capacitación pedagógica de graduados no docentes).*

Não há como ignorar que a formação docente contínua (utilizo aqui, deliberadamente, a expressão de sentido amplo, por preferi-la à de sentido restrito), no contexto das reformas educacionais atuais, apresenta pelo menos duas dimensões que precisam ser consideradas: uma dimensão pedagógica e outra de cooptação e controle.

A dimensão pedagógica é dada pelo reconhecimento de que profissional algum, muito menos o da educação, pode considerar-se plenamente e definitivamente formado ao graduar-se. A formação docente é processo contínuo, devendo refletir a dinâmica do conhecimento, intrinsecamente vinculada à dinâmica do processo social. O professor está permanentemente constituindo-se, pela reflexão individual e coletiva sobre sua prática, pela interrogação constante aos conhecimentos antigos e novos elaborados na e sobre a área ou áreas de conhecimento a que se vinculam as matérias com que trabalha, pela dinâmica das relações sociais em que está inserido. Assim sendo, a formação docente contínua formaliza e sistematiza esse processo.

Ao formalizar e sistematizar esse processo, a formação contínua revela-se na sua outra dimensão, a de cooptação e controle. Ao participar de atividades constantes de formação e aperfeiçoamento, o professor estará recebendo, diretamente, estímulos, motivações, argumentos, que poderão contribuir para formar nele uma predisposição a aceitar os encaminhamentos que estejam sendo dados às reformas. Ele sentir-se-á como participante ativo de um processo em que suas opiniões estão sendo levadas em conta e, além disso, não irá sentir-se alijado, considerando que lhe estão sendo oferecidas as condições e os instrumentos necessários para implementar a reforma naquilo que lhe diz respeito. Transmitindo ao docente, através da formação contínua, uma sensação de segurança – real ou imaginária – em relação aos efeitos da reforma sobre seu trabalho, as autoridades educacionais conseguirão tê-lo como aliado, dificultando a disseminação de discursos e atitudes discrepantes em relação aos seus propósitos. Ao mesmo tempo, ao oferecer ao professorado materiais de

divulgação e de discussão – vídeos, bibliografia, revistas, jornais, programas de rádio e televisão, etc – os organismos dirigentes conseguem estabelecer os limites e a direção dos debates sobre as reformas, sobre a educação e as políticas relacionadas a ela. A formação contínua implicará num processo constante de auto-avaliação e avaliação pelos pares em relação às práticas pedagógicas, para além dos procedimentos específicos e institucionalizados de avaliação previstos em todas as reformas em curso. A tendência de grande parte do professorado será, sem dúvida, no sentido de buscar o melhor enquadramento possível – inclusive pelo que isto representará em termos do estabelecimento de méritos profissionais – dentro dos padrões que venham a ser explícita ou implicitamente produzidos, reproduzidos, e transmitidos ao longo desse processo de formação docente contínua.

O potencial mobilizador/desmobilizador/controlador, em qualquer direção, de um sistema de formação contínua será proporcional ao seu grau de centralização. Mais uma vez, a Red Federal de Formación Docente Contínua argentina pode ser tomada como exemplo, agora de centralização: constitui-se de "veintitres *cabeceras provinciales* (a designar por cada gobierno local) y una *cabecera nacional* en el Ministério de Cultura y Educación, com responsabilidades de *coordinación y asistencia técnica y financiera*" e junto a ela deverão acreditar-se as instituições, públicas e privadas, que desenvolvam atividades de formação docente. Trata-se, sem dúvida, de um formidável aparato de controle.

Por tudo isso, penso que é possível concordar com Popkewitz (1997:12) quanto a entender estas reformas como parte do processo de regulação social. Ainda que a estabilização democrática seja um dos argumentos recorrentes para a justificação delas, há que considerar-se que o fim das ditaduras a que estivemos submetidos não implicou em mudanças das nossas estruturas sócio-econômicas de dominação. Com o desmantelamento do aparato repressor que durante anos sustentou estas estruturas por um controle explícito, baseado na coerção, torna-se necessário, aos setores dominantes dessas sociedades, estabelecer formas sutis de regulação social que cumpram o mesmo papel.

Referências

- ALARCÓN, Cristian. "Se siente una gran vergüenza ajena". *Página 12*. Buenos Aires, 21/11/1998, p. 17.
- ARGENTINA. *Resolução N° 32/93*. Buenos Aires, Conselho Federal de Cultura e Educação (CFCyE), 13 de outubro de 1993.

- CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARBAJAL, Mariana. El mundo del revés queda en Olivos. *Página 12*. Buenos Aires, 19/11/1998, p. 19.
- FERNÁNDEZ, Diego. Com las manos en la masa. *Claves de Brecha n° 1*. Montevideo: Brecha, p.48-50, nov.1996.
- FERRÍN, Maria. Estamos en una crisis profunda. *La educación en nuestras manos*. Buenos Aires, Año 5, n.43, nov.1996.
- NARODOWSKI, Mariano. Evaluar com transparencia. *Página 12*. Buenos Aires, 19/11/1998, p. 19.
- PARAGUAY. *Delineamientos curriculares para el Sistema de Formación Docente*. Assunção, Ministerio de Educación y Culto, 1994.
- PARAGUAY. *Mapa Educativo Nacional - visión general: año 1995*. Assunção: Ministério de Educación y Culto, 1996.
- PERES, Sebastião. Educação e fim de século: as reformas educativas em curso no Mercosul. *Cadernos de Educação – n° 12*. Pelotas, UFPel, jan-jul 1999, pp. 175-187.
- POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, T. S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: *II Seminário Internacional Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1998.
- URUGUAY. *La reforma de la educación: docentes de secundaria - a un año del censo de octubre de 1995 (Documento V)*. Montevideo: ANEP, 1996.
- ZELAYA, María Isabel. Algo está cambiando. *Zona Educativa*. Buenos Aires, p. 9, julio 1997.

Sebastião Peres é doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em História pela PUCRS. Atualmente é professor da Universidade Federal de Pelotas, no Departamento de História e Antropologia (ICH-UFPel). Seus artigos mais recentemente publicados são "*Educação e fim de século: as reformas educativas em curso no Mercosul*" e "*Avañe'e, Ñe'e Tavy, Karai Ñe'e: escolarização do guarani e diglossia no Paraguai*".

E-mail: sebasper@terra.com.br

Artigo recebido em dezembro/2000