

A DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NUM CONTEXTO DE CRISE

MYRIAM FELDFEBER
SOFIA THISTED

Universidade Nacional de Buenos Aires

Tradução: Neide Luzia de Rezende

RESUMO

Este artigo analisa as políticas de formação docente, no contexto da reforma educacional realizada na Argentina, a qual segue a mesma orientação de outras tantas realizadas recentemente em vários países latino-americanos. Assinala a existência de rupturas entre as instâncias de nível central, regional e as instituições escolares, diretamente envolvidas no processo da reforma. Aborda algumas questões relativas à articulação entre tais instâncias, analisando-as à luz da situação da Província de Buenos Aires.

FORMAÇÃO DOCENTE — EDUCAÇÃO CONTINUADA — POLÍTICAS PÚBLICAS

ABSTRACT

THE DEFINITION OF TEACHER TRAINING POLICIES IN THE CONTEXT OF CRISIS. This article analyzes teacher training policies in the context of the educational reform realized in Argentina, which follows the same orientation of so many others recently realized in various Latin American countries. It points to the existence of ruptures between instances at the central regional and school institution levels, directly involved in the reform process. It touches on some issues related the articulation between these instances, analyzing them in light of the situation of province of Buenos Aires.

Nos últimos anos, os Estados latino-americanos empreenderam importantes reformas em seus sistemas educacionais. Tais reformas articulam duas lógicas que por momentos parecem contraditórias: uma orientada para a reestruturação do Estado e a utilização de políticas de ajustes com vistas à redução do gasto público; outra, que, partindo da valorização do conhecimento como fator central de competitividade das nações na aldeia global, tenta colocar o sistema educacional à altura de tal desafio, ao mesmo tempo em que se constitui num elemento importante de legitimação da nova ordem.

Um aspecto-chave para executar as reformas é a definição de políticas de formação docente. A racionalidade instrumental que orientou a configuração desse campo durante as últimas décadas contribuiu para a descontextualização da formação e do trabalho docentes. Essa racionalidade também se esboça, em termos gerais, nas atuais propostas de reforma elaboradas pelas equipes de especialistas em nível central, com escasso grau de participação dos docentes, que, por sua vez, são os responsáveis pela sua viabilização. Nesse sentido supõe-se que os processos de execução das mudanças programadas são neutros e que os resultados esperados serão alcançados a partir da “reciclagem” do pessoal docente em serviço.

Propomo-nos analisar alguns problemas que se articulam com a definição dessas políticas. Problemas que, a nosso ver, não podem se explicar unicamente em termos técnicos — como querem as propostas dos organismos internacionais — a serem resolvidos por especialistas ministeriais, mas devem ser enfocados como uma questão eminentemente político-pedagógica.

Diagnósticos diferentes assinalam a existência de rupturas significativas entre as três instâncias — nível central, nível regional e instituições educacionais — diretamente envolvidas no encaminhamento do processo de reforma. No caso da Argentina, se não são novas, nesse contexto de transferência dos serviços educacionais às províncias, essas rupturas parecem se aprofundar.

Neste trabalho abordaremos então algumas questões-chave sobre a articulação entre tais instâncias e as analisaremos à luz da situação da Província de Buenos Aires, que é a jurisdição principal, por sua importância numérica e seu significado político.

ORIENTAÇÕES NACIONAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Na Argentina, o sistema de instrução pública esteve historicamente centralizado no atual Ministério de Cultura e Educação da Nação¹. A partir de meados

1. A Argentina tem uma organização republicana federativa com um governo central e 24 jurisdições autônomas: 23 províncias e a capital federal.

do século, iniciou-se um processo de transferência dos estabelecimentos educacionais que dependiam do governo nacional aos governos provinciais, o que culminou com a sanção da Lei de Transferência, de 1992, pela qual o Ministério não tem a seu encargo a responsabilidade direta de serviços educacionais.

Em 1993 sanciona-se a Lei Federal de Educação, que introduz profundas reformas no sistema educacional². Ainda que consagre formalmente um sistema descentralizado, a ampla margem de aplicação que ficou em mãos do poder executivo aumentou o controle direto do estado nacional em áreas-chave: a definição dos conteúdos básicos comuns, o Sistema nacional de avaliação da qualidade, a concessão dos recursos provenientes dos créditos externos para racionalizar as administrações provinciais, os programas de políticas compensatórias e a coordenação da Rede federal de formação docente continuada.

A Rede federal de formação docente continuada pode ser definida como um sistema articulado de instituições — públicas e privadas — que assegura a circulação da informação para concretizar políticas nacionais de formação docente continuada, decididas no âmbito do Conselho Federal de Cultura e Educação³. A Rede se ocupa basicamente de credenciar as instituições que oferecem formação inicial ou graduada e aperfeiçoamento em serviço. É constituída pelos líderes provinciais sob a direção do Ministério de Cultura e Educação, responsável pela coordenação e assistência técnica e financeira.

Por formação docente continuada se entende um processo integrado que se inicia com a formação na graduação (incluindo o histórico escolar) — que implica a apropriação sistemática de um conjunto de saberes específicos e uma primeira iniciação à prática docente — e continua com o aperfeiçoamento e a atualização durante toda a carreira profissional do professor. Na Argentina,

-
2. Entre os aspectos centrais dessas modificações destacam-se: a transformação da estrutura acadêmica e a extensão da obrigatoriedade escolar; coloca-se em pé de igualdade a educação pública e privada, redefinem-se as atribuições do governo central e das jurisdições, instaura-se um Sistema nacional de avaliação da qualidade, e estabelece-se a Rede federal de formação docente continuada.

A nova estrutura acadêmica foi integrada da seguinte maneira: Educação Inicial de três a cinco anos, sendo obrigatório o último ano; Educação Geral Básica obrigatória, a partir dos seis anos de idade com uma duração de nove anos dividida em três ciclos: Educação Polimodal, com um mínimo de três anos de duração; Educação Superior, profissional e acadêmica de grau em instituições universitárias e não universitárias e Educação Quaternária.

3. O Conselho Federal de Cultura e Educação é um organismo integrado pelos ministros de educação de todas as jurisdições, presidido pelo ministro de educação da Nação. Suas atribuições de coordenação da política educacional foram ampliadas pela Lei Federal de Educação, constituindo-se de fato em atos de legitimação das decisões adotadas pelo governo central.

historicamente, a formação na graduação esteve dissociada do aperfeiçoamento e da atualização profissional e esses dois aspectos por sua vez ficaram, em geral, relegados à iniciativa e possibilidade material (tempo, recursos econômicos, distância geográfica etc.) de cada um dos docentes. Assim, “esqueceu-se” que a inserção na prática e o aperfeiçoamento em exercício são momentos decisivos para a conexão entre teoria e prática (a reflexão na ação) porque é nesse âmbito que os problemas mostram suas dimensões reais e adquirem autêntico sentido (Gimeno Sacristán, 1988).

A discussão sobre a formação dos docentes na graduação articula-se, entre outras, com duas questões: a) a definição de conteúdos comuns a partir dos quais cada jurisdição deve elaborar sua proposta curricular, a qual deve ser incluída no projeto institucional de cada escola; b) as instituições responsáveis pela oferta dessa formação: os institutos superiores não universitários (professorados) e/ou as universidades.

Com relação ao primeiro aspecto, coloca-se a questão acerca do sentido de definir, nas instâncias centralizadas, uma base curricular comum, sem integrar as condições de trabalho e as possibilidades e os saberes que circulam atualmente entre o magistério, como ponto de partida. Nesse sentido, corre-se o risco de se ficar atrelado à lógica da *tabula rasa*, característica da racionalidade técnica (Davini, 1995).

A segunda questão situa a discussão sobre os benefícios de elevar a formação dos professores ao nível universitário e em que medida isso se converterá na profissionalização do setor docente. A esse respeito é ilustrativa a análise das tensões que ocasionou, na experiência mexicana, a criação, em 1978, da Universidade Pedagógica Nacional (Ibarrola, 1995), bem como os trabalhos sobre o processo de reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação no Brasil (Freitas, 1992).

O contexto dessas discussões não pode ser evitado: ao mesmo tempo em que se anunciam mudanças significativas na organização do professorado — que podem colocar em risco a integridade institucional da profissão ou mesmo a sorte dos cargos docentes — políticas de restrição de gastos em educação são postas em prática. Isso tem gerado mal-estar entre os membros das instituições, que se vêem ameaçados. A incerteza se transforma em desconfiança, mesmo quando docentes, alunos e funcionários concordam em linhas gerais com a descrição da situação e com a necessidade de implementar mudanças. As diferenças aparecem na definição das causas que deram origem a essa situação e nas formas de resolvê-la.

Ao mesmo tempo em que se discute a necessidade de elevar as exigências de titulação dos docentes, cada vez mais há postos ocupados por professores sem título. A situação crítica que atravessa o setor docente, com salários extremamente baixos e com uma queda significativa em seu prestígio social,

tem desanimado muitos. Nos dois últimos anos, no entanto, essa tendência se encontra, em parte, relativizada porque alguns vêm na docência uma alternativa de trabalho diante do crescimento das taxas de desemprego.

As dificuldades para ocupar cargos apresentam-se tanto no nível primário como no nível médio, com graus diferentes de intensidade em todo o país. Dentre os quadros do magistério em estudo, docentes e diretores queixam-se de que os estudantes começam a trabalhar desde o início da carreira e até abandonam os estudos porque “não necessitam do título”. Desse modo, cria-se um círculo vicioso: como faltam docentes na Província de Buenos Aires, solicitam-se estudantes de magistério, sendo que alguns deles, ao trabalhar no sistema, abandonam a carreira.

Quanto ao aperfeiçoamento em serviço, encontramos atividades coordenadas e sustentadas financeiramente pelo governo nacional em todas as províncias e ações próprias de cada jurisdição, que nem sempre se articulam em proposta coerente. Um aspecto comum, que perpassa grande parte das atuais propostas de capacitação, é a necessidade de “reciclar” os docentes para que possam implementar as transformações na nova estrutura do sistema.

Capacitar os docentes nos conteúdos básicos comuns aprovados para os diferentes níveis do sistema e no novo modelo de gestão institucional foi decisão que partiu da instância central. Subjaz a essa idéia uma concepção instrumental do aperfeiçoamento, na qual o docente é visto como o técnico responsável por aplicar as mudanças definidas pelas equipes de especialistas (Vera, 1989). “Dá-se aos docentes o ano todo para se reconverterem”, diz uma funcionária provincial. Parece que as reformas pretendem converter os docentes a uma “nova religião”, assinalou agudamente Schulman na reunião organizada pelo BID em Buenos Aires em março do corrente ano, alertando sobre o perigo de considerar os docentes e seus sindicatos como defensores do *status quo* e “inimigos” da reforma.

Um ponto de continuidade com as políticas anteriores é que na prática a capacitação não é reconhecida como constitutiva do trabalho docente, e assim não se destina o tempo necessário dentro do horário de trabalho, nem se contemplam todas as situações diferenciais como o pluriemprego, a distância e os meios para o transporte. Tampouco se incorpora o fato de que, como assinala a investigação de Braslavsky e Birgin (1993), os docentes configuram um grupo heterogêneo que apresenta diferentes trajetórias de vida e diferentes experiências de formação e capacitação. Num contexto em que o trabalho docente se torna cada vez mais intensivo (Densmore, 1990), a situação se agrava para um conjunto significativo de professores.

Uma última consideração se refere à correspondência que se observa entre as propostas implementadas pelo governo argentino e as “recomendações” dos organismos internacionais responsáveis pelo crédito. Nessa linha, propõe-se a

priorizar os recursos para a capacitação na formação inicial (CEPAL, 1992; Banco Mundial, 1991, 1993) e profissionalizar e outorgar reconhecimentos diferenciais em função do mérito (Feldfeber, 1995b). Atualmente ampliou-se a oferta de cursos gratuitos financiados pela Rede em consequência do Pacto Federal Educativo.

AS INSTÂNCIAS REGIONAIS: CONCRETIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS

As jurisdições são as primeiras instâncias de redefinição das linhas elaboradas no nível central. Isso se materializa pela sanção de seus dispositivos legais e da seleção de mecanismos de execução das iniciativas nacionais. Cada jurisdição, em razão de sua história particular, sua relação política com as autoridades nacionais — que define em grande medida a distribuição dos recursos por meio da co-participação federal — e de seu peso relativo na contenda eleitoral, introduziu modificações mais ou menos em conformidade com as vontades do poder central.

Para nossa análise, tomamos como marco de referência a Província de Buenos Aires, primeiro distrito educacional por quantidade de docentes e alunos, já que aí se concentram 32,07% dos docentes (208.025 docentes, segundo o Censo Nacional de Docentes e Estabelecimentos realizado em 1994) e 35,54% dos alunos (3.129.312 alunos, segundo a mesma fonte) do total do país.

Nessa jurisdição, em sintonia com a profunda reestruturação do Estado Nacional, sancionaram-se novos instrumentos legais: uma Constituição Provincial e uma Lei de Educação. Esses marcos reguladores tiveram por objetivo adequar as normas provinciais às mudanças operadas em nível nacional, ao mesmo tempo em que os termos nos quais se sustenta permitem entrever os acordos e as desavenças entre a Nação e a Província de Buenos Aires.

As modificações mais importantes introduzidas pela lei 11.612 referem-se a: mudanças na estrutura acadêmica do sistema educacional da província⁴; linhas político-educacionais que regerão sua organização (qualidade, equidade, eficiência, cultura do trabalho, assistência); modificação do alcance da legislação que abarcará pela primeira vez o conjunto do sistema educacional (e não só o nível primário); finalmente, à introdução de objetivos educacionais vinculados à espiritualidade religiosa. Ademais, a educação portenha será gratuita e com assistência prevista.

4. A estrutura do sistema educacional da província proposta pela Lei de Educação da Província de Buenos Aires se compõe de quatro níveis: inicial, geral básica, polimodal e superior. A adaptação da atual estrutura (inicial, primária, média e superior) àquela ditada pela nova Lei de Educação Provincial far-se-á progressivamente.

A inclusão dos princípios da moral cristã como dimensão constitutiva da pessoa, mesmo assinalando-se o respeito pela liberdade de consciência, constitui um retrocesso em matéria de educação. Além disso, permite vislumbrar um distanciamento significativo com relação à legislação nacional, na qual, ainda que o setor católico tradicional introduza modificações substantivas como, por exemplo, na definição dos agentes responsáveis pela educação, não logra obter tais ganhos. A direção final que irá tomar o sistema educacional não pode ser avaliada hoje, quando ainda não se encontra em plena implementação, porém ela estará sem dúvida associada aos fins que se priorizarão para o sistema de ensino da jurisdição e conseqüentemente para o subsistema de formação docente.

No marco das mudanças introduzidas, as instituições educacionais são consideradas centrais na concretização desse novo projeto. Como proposta de administração e gestão educacional, privilegiam-se as práticas democráticas, o estabelecimento de vínculos com as diferentes organizações que estão próximas, a utilização do edifício para atividades extra-escolares e comunitárias, a eficácia e eficiência na gestão, a elaboração de um projeto institucional e a adequação dos recursos aos objetivos desse projeto.

Na realidade, a situação é porém mais complexa: ao mesmo tempo em que se propõem medidas que enfatizam a autonomia institucional, intensificam-se os controles burocráticos e administrativos. Estes são concretizados pela aplicação de dispositivos de longo prazo que adquirem novos sentidos à luz da racionalização, tornando ainda mais precária a situação das escolas. Como exemplo de desajustes que ocorrem, podemos citar o caso do nível primário em que se recupera uma regulamentação antiga e de relativa aplicação sobre a quantidade de crianças por classe e põe em xeque o destino de algumas instituições, ou, então o caso das novas regulamentações, que pretendem reduzir o gasto em educação, mas que resultaram na redução de horas para muitos docentes. A conseqüência de tais mudanças em geral resulta no aumento da carga de trabalho para os docentes, que vêm modificada, em muitos casos, a quantidade de alunos a seu encargo e as tarefas pelas quais devem se responsabilizar, ao mesmo tempo em que são submetidos a novas exigências, não remuneradas ou parcamente remuneradas, em relação à sua capacitação.

As políticas de formação docente da Província de Buenos Aires orientaram-se basicamente por dois princípios: a racionalização no marco das políticas de ajuste (fechamento de cursos e redução de horas para o professorado) e a "reciclagem" dos docentes em atividade, para implantação da reforma educacional.

Em matéria de capacitação, atualmente, dois mecanismos simultâneos são mantidos: por um lado funcionam os Centros de Investigação Educativa — CIES — nos quais se ministram cursos de duração variada, com níveis díspares de cobertura, com recursos obtidos por diferentes fontes; por outro,

organizou-se em 1995 um custoso e maciço sistema de aperfeiçoamento para o pessoal docente de todos os níveis, baseado em uma série de módulos.

No primeiro módulo se assinala que a capacitação docente se impõe “como um dever e como um direito”, e, nesse sentido, “A Direção Geral de Cultura e Educação garante por intermédio desse programa de capacitação o acesso ao exercício desse direito e gera condições para o cumprimento desse dever, *numa atitude de respeito e hierarquização da profissão docente*” (Província de Buenos Aires, 1995. p.43, grifos nossos).

A análise dessa proposta de capacitação põe a descoberto uma série de questões que não podem ser minimizadas. Em primeiro lugar, é discutível que se coloque em prática uma capacitação idêntica para todos os docentes da província sem atender às especificidades dos distintos níveis, às diferenças nos graus de formação — professores de educação infantil, do nível primário, docentes de áreas especiais, professores do nível médio e do nível superior — e às trajetórias de formação pessoal. Em segundo lugar, destaca-se o fato de que foi colocado em prática sem garantir interlocutores que possam, ainda que dentro do esquema proposto, eliminar inquietudes, aclarar os pontos obscuros etc. Porém o que mais chama a atenção nesse sistema de aperfeiçoamento é o mecanismo de avaliação proposto: múltipla escolha com vinte perguntas que o pessoal da direção e docente dos estabelecimentos deve responder para aprovar o módulo. Longe de ser uma proposta que respeite e hierarquize a profissão docente, inscreve-se, a nosso ver, segundo Rodrigo Vera (1989), em uma concepção instrumental do aperfeiçoamento que se fundamenta numa estratégia moderna de mudança educacional.

Essa proposta, a exemplo daquelas do governo nacional, traz explicitamente a idéia de profissionalizar a docência. Isso nos leva a analisar qual o pressuposto de profissionalização que subjaz: que tipo de profissionais queremos formar? Cremos que qualquer proposta deva partir da pergunta sobre que docentes formar, para que escola e para que projeto de país?

Não é por acaso que a insistência na profissionalização do ensino entrou na moda, assinala agudamente Angulo Rasco (1993) e adverte sobre o risco de se levantar a bandeira da profissionalização, enquanto são promovidas políticas de desqualificação, centralização, controle educacional, desconfiança manifesta na autonomia do docente, além de encarregar o seu cumprimento e gestão a administradores de qualificação e independência duvidosas. O autor também critica os acadêmicos que publicam textos nos quais suas idéias estão se adaptando à “moda educacional”, arrogando-se o poder de saberem exatamente o que têm de saber e como os docentes devem fazer as coisas.

Entendemos que um profissional — seguindo a conceituação formulada por David Labaree (1992) — define-se pela posse de um determinado corpo de conhecimentos formais e por uma reconhecida autonomia no trabalho. Esse

reconhecimento se refere tanto ao prestígio da profissão como ao grau de organização do grupo profissional que regula o acesso dos membros à carreira. Na relação com a autonomia profissional, Pérez Gómez sustenta que o conceito de profissionalidade “pode ser um mero refúgio para se furta ao controle democrático da sociedade sobre uma prática com evidentes repercussões éticas e políticas” (Pérez Gómez, 1993. p.25), ou um instrumento para potencializá-lo.

Nessa linha, Angulo (1993) afirma que o desenvolvimento do juízo autônomo é uma condição necessária, porém insuficiente da profissionalidade.

Um profissional da educação, além de ser um indivíduo preparado para ensinar de modo razoável e válido a cultura cívica comum numa sociedade, é um cidadão que realiza tal trabalho segundo princípios de valor públicos determinados, que denominei *educativos*. Ser profissional da educação significa facilitar e potencializar o acesso dos cidadãos à cultura cívica, tomando como referência uma *interpretação educativa* da mesma.(p.37)

Com relação a isso é necessário destacar que mesmo quando as reformas em implementação em nosso país contemplam uma formação para a “nova cidadania”, subjazem nos termos dessas reformas diferentes formas de entender a cidadania.

O COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

O professorado e as escolas constituem ao mesmo tempo âmbito de concretização do trabalho docente e também de iniciativas de capacitação. Neste ponto nos propomos a refletir sobre como são “vivas” nas instituições educacionais as reformas que foram propostas no campo do trabalho e da capacitação do setor. Os processos de construção cotidiana nos distintos níveis do sistema articulam dimensões diversas: por um lado, em cada instituição as relações com esses novos marcos legais e organizacionais assumem traços específicos a partir das diferentes identidades institucionais, que se constroem histórica e cotidianamente; por outro lado, é nas instituições que se definem os conteúdos particulares das propostas curriculares.

Na vida cotidiana escolar as orientações político-educacionais provenientes do nível central e da jurisdição são processadas de diversas maneiras, colocando em alguns casos as instituições educacionais em situação limite — sob o risco de serem fechadas — e em outros casos passando sem ocasionar maiores mudanças, pelo menos de imediato. Essas diferenças se devem em parte a distintos pontos de partida pelos quais se orientam as instituições escolares. As regiões que concentram população e docentes dos setores médios e baixos, mais afetados pela crise, são as que encontrarão maiores dificuldades para encarar as novas exigências para habilitação e capacitação de seus membros; por outro lado, aqueles mais prestigiados e com maiores recursos encontram menos obstáculos para se adaptar a essas novas pautas.

O mesmo, embora com diferentes conteúdos, sucede no plano dos estabelecimentos primários e médios (educação geral básica e polimodal, segundo a nova estrutura). As medidas tomadas pelo governo provincial produzem impactos diferenciados: as escolas que atendem os setores populares — cujo número aumenta ao mesmo tempo em que a crise se agrava — possuem escassas possibilidades de enfrentar, ao menos em parte, os novos desafios: elaborar projetos institucionais visando a qualidade e a equidade, bem como garantir a racionalização e eficiência da gestão.

As reformas em curso não incorporam cabalmente essas situações diferenciadas — tanto na formação inicial como nos âmbitos de trabalho —, o que faz com que minimizem de fato a importância do contexto sociopolítico, institucional e do setor docente em particular (Thisted, 1995). Ao deixar de lado essas questões — mesmo tendo sido a proposta tecnicamente aceita — se produzem efeitos profundamente regressivos.

Outra dimensão que retomamos é a que se refere à forma com que as instituições e os docentes recriam os planos e currículos provinciais. Uma pesquisa recentemente realizada entre os professores de educação média mostra que existem amplas margens na redefinição dos planos de estudo (Feldfeber, 1995a). Isso pode ser observado a partir da análise dos programas dos professores que em muitos casos obstruem os aspectos mais inovadores dos planos (reformados nos anos 90 e 91). As mudanças nas normas curriculares no nível da gestão central não garantem necessariamente transformações no âmbito das práticas, já que estas não se modificam por decretos e resoluções.

Tal como foi anteriormente descrito, na Província de Buenos Aires colocou-se em prática a proposta dos módulos, o que deu lugar a severos questionamentos por parte de diretores, docentes e, inclusive, dos técnicos ministeriais. O que se observou, no marco de uma das pesquisas em curso, foi que diante de uma proposta compulsiva, que não contempla as possibilidades de sua execução, e diante da ameaça latente que pesa sobre salários e postos em razão dos resultados das avaliações, os diferentes atores recorreram a “estratégias de sobrevivência” distintas. Esse processo, então, longe de trazer benefícios para a capacitação de quem mais necessita, deu lugar a práticas altamente perversas.

QUE ASPECTOS AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DEVERIAM CONTEMPLAR?

Os problemas que dizem respeito à formação e à atualização dos professores foram amplamente tratados pelos pesquisadores nos últimos anos. Ademais, esse foi um dos âmbitos no qual se concentrou boa parte dos esforços financeiros no setor educacional, propiciada pelos créditos obtidos para essa finalidade. Não obstante, diversos diagnósticos mostram a situação crítica do

setor, que não se reverteu; pelo menos não sofreu alterações significativas em curto prazo. Cada vez mais a crise tende a se agravar.

Acreditamos que as explicações, no caso argentino, devem ser buscadas nas características dos processos sociais e políticos mais amplos nos quais se inscreveram essas reformas e nas formas que estas assumiram. Por um lado, as mudanças se deram paralelamente à orquestração de medidas de ajuste estrutural, que conduziram o sistema educacional e, em particular, o setor docente, a profunda crise. Na medida em que as reformas não encaram o problema do magistério de forma integral — a formação na graduação, o trabalho docente, a atualização, as condições de trabalho, as titulações — só conseguem, no melhor dos casos, mudanças aparentes. Por outro lado, no campo da formação docente, já tivemos oportunidade de mostrar a existência de rupturas substantivas entre as instâncias de execução das políticas de formação continuada, que diluem a possibilidade de produzirem os efeitos esperados. Finalmente, e articulado em parte com o anterior, assinalamos que essas reformas se orientaram por uma racionalidade técnica, que parte do pressuposto de que os docentes configuram um corpo homogêneo, passível de ser reciclado por meio de cursos ou módulos, em um tempo mais ou menos breve.

O desafio, então, para a pedagogia progressista é avançar na definição de políticas de formação docentes alternativas, que tomem como ponto de partida as questões a seguir. Em primeiro lugar, é necessário considerar a formação contínua e o trabalho docente como parte de uma unidade. Além do mais, os conteúdos da formação devem articular-se com o nível e o sistema de ensino para o qual se estão formando os docentes.

A preparação dos profissionais da educação deve ser abordada seguindo a conceituação de Brzezinski (1994), a partir de suas três dimensões: os conteúdos, as habilidades didáticas e a competência política. Por isso se afirma a necessidade de profissionalizar a docência segundo uma perspectiva que inclua a posse de saberes específicos — que se constroem tanto na formação como na prática e na capacitação em serviço —, uma reconhecida autonomia no trabalho, bem como o controle democrático por parte da sociedade sobre uma função socioeducacional específica que se dirige à formação integral dos cidadãos.

É imprescindível redefinir o trajeto da formação docente, entendida como uma perspectiva contínua e reconhecendo o caráter intrinsecamente político do ensino e dos programas voltados à formação. Nessa linha, concordamos com Liston e Zeichner (1993), que procuram resgatar a formação a partir da tradição reconstrucionista social, a qual define a escolarização e a formação do professor como elementos cruciais na proposta de uma sociedade mais justa do que a atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO RASCO, J. F. Qué profesorado queremos formar?. *Revista Cuadernos de Pedagogía, El Profesorado*, Madrid, Dic. 1993.
- BANCO MUNDIAL. Argentina: from insolvency to growth. *World Bank country study*. Washington, D. C., 1993.
- _____. Argentina. Reasignación de los recursos para el mejoramiento de la educación. *Série de estudos del Banco Mundial*. Washington, D.C., 1991.
- BRZENZINSKI, Y. A Formação profissional da escola. *Revista ANDE*, v.13, n.20, 1994.
- BRASLAVSKY, C., BIRGIN, A. *Situación del magisterio argentino y aportes para el diseño de estrategias de capacitação*. Buenos Aires: FLACSO, 1993. [Serie Doc. e Informes de Investigación, n.136]
- CARNOY, M., CASTRO, C. *Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* 1996. [Doc. de Antecedentes para el BID, Seminario sobre Reforma Educativa, Buenos Aires, 21 de março de 1996.]
- CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.
- DAVINI, M. C. *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DENSMORE, K. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. In: POPKEWITZ, Th. (comp.). *Formación del profesorado: tradición, teoría, práctica*. Valencia: Universidad de Valencia, 1990.
- FELDFEBER, M. La formación de los docentes: un problema de calidad. *Revista del ILCE*, n.7, Dic. 1995a.
- _____. Las políticas de formación docente en Argentina: una mirada a las propuestas de los organismos internacionales. Trabajo presentado en la REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18, Caxambu, de 17 a 21 set. 1995b.
- FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. *Aberto*, v.12, n.54, abr./jun. 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Profesionalización docente y cambio educativo*. 1988 [Ponencia presentada en el Seminario "Formación Docente y Calidad de la Educación", Universidad de Valencia, España, 1988.]
- IBARROLA, M. Formación de docentes: reforma educativa y crisis económica en Mexico en el marco del TLC. In: *FORMACIÓN docente, modernización*

- educativa y globalización*. Documento de Trabajo SEP, Mexico, Sep. 1995.
- LABAREE, D. F. Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, v.62, n.2, Summer, 1992.
- LISTON, D., ZEICHNER, K. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España: Morata, 1993.
- PÉREZ GÓMEZ, A. Autonomía profesional y control democrático. *Revista Cuadernos de Pedagogía, El Profesorado*, Madrid, Dic. 1993.
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Dirección General de Cultura y Educación. *Capacitación Docente 1995*. Módulo 0: Ley Federal de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, ene. 1995.
- THISTED, S. Ser maestro en escuelas periféricas urbanas. *El trabajo docente y sus condicionantes en contextos de pobreza*. Trabajo aprobado para ser presentado en la 18ª Reunión Anual da ANPED, Caxambu, 17-21 set. 1995.
- VERA, R. *El Debate subyacente de las políticas de perfeccionamiento docente*. Santiago de Chile: PIIE, 1989.