

Magali Aparecida Leite Penteado Chaguri

O curso Progestão no Estado de São Paulo e sua concepção de Educação
Permanente

UNISAL
Americana
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de concentração de Educação Sócio-Comunitária à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação do UNISAL, sob a orientação da Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli.

Comissão Julgadora

A Evaldo, meu marido, companheiro de todas as horas.
E à minhas filhas Milena, Beatriz e Flávia a quem o
amor é eterno e incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pelo incentivo dedicado durante toda a vida e pelo suporte emocional e afetivo.

Agradeço ao Fernando, meu irmão e a sua família pelo acolhimento durante a realização de meus estudos.

Agradeço a Margarete, minha irmã, que agora também se encanta com as questões educacionais, pela colaboração e pela troca de idéias durante todo o percurso deste trabalho.

Agradeço à Magda, irmã que percorre caminhos diferentes, mas em quem tenho muito carinho.

Agradeço à Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli pelo estímulo, pelo respeito e dedicação oferecidos durante todo o tempo.

Agradeço aos velhos e novos amigos que me ajudaram direta ou indiretamente para que isto se tornasse possível.

Agradeço à Secretaria de Educação Do Estado de São Paulo que através do Programa Bolsa Mestrado me possibilitou realizar este trabalho.

SUMÁRIO

Resumo	07
Abstract.....	08
Introdução.....	09
1 – Educação Permanente: uma proposta de formação	13
1.1 – Origens e o contexto histórico da idéia de educação permanente.....	13
1.2 - Educação Permanente no Brasil a partir da década de 1960 e 1970.....	24
1.3 – Educação Permanente a partir da década de 1980 e 1990 no Brasil	36
1.4 – Educação Permanente e seus desdobramentos: Educação Continuada, Formação Continuada, Capacitação em serviço, reciclagem	44
1.5 – A Teoria do Capital Humano	49
2 – O curso Progestão.....	60
2.1 – Administração e gestão democrática	75
2.2 – Currículo e Avaliação	84
3 - Educação Permanente: Outras possibilidades.....	94
Considerações finais	102
Referências bibliográficas	105

Resumo

A presente dissertação de mestrado realiza um estudo sobre a concepção de Educação Permanente a partir dos anos de 1960 e o porquê da grande importância dada a este tipo de educação nos dias atuais pelos Organismos Internacionais e incorporada pela política educacional brasileira.

Parte do entendimento histórico, econômico e social para relacionar qual é a concepção de formação quem tem os cursos que se originam da idéia de Educação Permanente, base do que podemos entender por educação continuada, Educação ao longo de Toda a Vida e Formação em serviço. Para tanto, visa também esclarecer quais os reais objetivos dessa formação que pensamos ter raízes mais profundas, da mesma forma, verificar em que medida tais raízes se aproximam ou rompem com a concepção da Teoria do Capital humano.

Para verificar qual é a concepção de Educação Permanente presente nos dias atuais, analiso os fundamentos teóricos do curso Progestão, que é oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos Supervisores de Ensino, Diretores, Vice-diretores e Coordenadores Pedagógicos. O curso teve início no ano de 2005 e seu término em 2006. É uma proposta de curso à Distância, realizado através de tutores e destinada a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação.

O curso foi realizado através de uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado com o CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação) órgão que elaborou o material didático utilizado no curso.

Realizamos também uma reflexão sobre a necessidade de um outro referencial para a formação dos profissionais da educação.

Palavras-chaves : Educação Permanente, Política Educacional, Capital Humano, Formação de Educadores.

Abstract

To present master's degree dissertation it accomplishes a study about the conception of Permanent Education starting from the years of 1960 and the reason of the great importance given to this education type in the days act for the International and incorporate Organisms for the Brazilian education politics.

It leaves of the understanding historical, economical and social to relate which is the formation conception who has the courses that originate from the idea of Permanent Education, base that we can understand for continuous education, Education along a lifetime and Formation in service. For so much, it also seeks to explain which the objective Real of that formation that we believed to have deeper roots, in the same way, to verify in that measured such roots approach or they break coma conception of the Theory of the human Capital.

To analyze Which is the conception of present Permanent Education in the current days, I analyze the theoretical foundations of the course Progestão, that is offered by the General office of Education of the State of São Paulo to the Supervisors of Teaching, Directors, Vice-directors and Pedagogic Coordinators. The course had beginning the year of 2005 and his/her end in 2006. It is a course proposal at the Distance, accomplished through tutors and destined the continuous formation and in the professionals' of the education service.

The course was accomplished through a partnership with the General office of Education of the State with CONSED (National Council of Secretaries of the Education) organ that elaborated the didactic material used in the course.

We also accomplished a reflection about the need of another reference for the professionals' of the education formation.

Word-key: Permanent education, Education Politics, Human Capital Theory, Formation of Educators.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados dos estudos realizados para a dissertação desenvolvida junto ao mestrado do UNISAL – Americana/SP.

A necessidade de se estudar sobre a temática Educação Permanente surgiu das minhas reflexões enquanto Supervisora de Ensino sobre o grande número de capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos Assistentes Técnicos Pedagógicos e Supervisores e depois repassadas aos professores e Diretores das escolas estaduais.

Dessa necessidade surgiu o interesse em se entender o porquê da grande importância dada a Educação Permanente nos últimos anos pelos Organismos Internacionais e de que maneira foram incorporada pela política educacional brasileira. Educação que nos anos de 1980 surgiu com várias outras nomenclaturas, tais como Formação continuada, Educação Continuada, Reciclagem, Formação em Serviço etc. Primeiramente oferecida aos professores e depois a todos os profissionais da educação.

Analisar como a educação permanente é incorporada na proposta de formação dos profissionais da educação da rede estadual de São Paulo, através do curso Progestão, realizado nos anos de 2005 e 2006 e em que medida essa concepção está de acordo com os referenciais teóricos da Teoria do Capital Humano.

Para entender esse tema bastante difundido nos últimos anos, como atual, procuro buscar suas raízes, não de uma forma linear, mas levando em conta a realidade histórica para que a totalidade do conhecimento possa ser construído, pois a compreensão adequada só é possível a partir do entendimento de como a sociedade se organiza. Saviani (2005) aponta que é impossível:

Compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação

contemporânea sem se compreender o movimento do capital.
(Saviani, 2005, p.3)

Nesse sentido o entendimento das políticas educacionais só é possível a partir do conhecimento da sociedade que as produzem e para as quais elas contribuem. Assim, é a partir desta perspectiva que também procuro verificar como as políticas educacionais brasileiras incorporaram a concepção de educação permanente desde a década de 1960.

Acredito que apesar de ser um tema bastante pesquisado nos últimos anos, ainda se faz necessário outros estudos para compreendermos a Educação Permanente como a base de todos os outros conceitos que se originaram a partir dele.

O momento histórico em que surge a proposta de Educação Permanente é um dado fundamental para entendermos para que e para quem ela foi pensada.

O entendimento que tenho de educação é o de que ela deve preparar para a vida e não apenas para o mercado de trabalho e que ela deve ser permanente caso contrário não é educação.

No primeiro capítulo, intitulado Educação Permanente: uma proposta de formação, procuro as origens e o contexto histórico da idéia de Educação Permanente e responder questões como: Que tipo de sociedade estava se formando? Que tipo de educação era necessário para atender essa sociedade?

Nele, faço um estudo de como a idéia de Educação Permanente chegou ao Brasil na década de 1960 através da UNESCO, que havia adotado a Educação Permanente como idéia mestra. Da mesma forma na década de 1970, no Brasil, como a educação passa a ser considerada como fator de crescimento econômico a Educação Permanente ganha forças, pois a concepção de educação é baseada na teoria do Capital Humano.

Nos anos de 1980 e 1990 discuto o contexto histórico e qual concepção de educação está em pauta para entender como a Educação Permanente é pensada e quais são os seus desdobramentos. Também faço um breve estudo sobre a Teoria do Capital Humano para verificar em que medida a questão da Educação Permanente, tão presente nas políticas educacionais atuais, mantém ou não esta concepção.

No segundo capítulo que tem como título: O curso Progestão, analiso os pressupostos teóricos presentes no material didático oferecido para compreender melhor os cursos ofertados aos educadores e quais são os reais objetivos dessa formação em serviço, que no nosso entendimento é uma consequência da concepção de Educação Permanente e, para tanto, empreendo uma reflexão sobre o conteúdo dos módulos. Neste capítulo também analiso o posicionamento do Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED órgão que elaborou o material e suas relações com o Ministério da Educação e Cultura – MEC.

No terceiro capítulo que traz como título “Educação Permanente: outras possibilidades”, faço uma reflexão sobre a importância da educação permanente estar compromissada com a transformação social e emancipação humana. Mas isso só será possível dentro de um outro referencial de formação que rompa com o modelo social estabelecido.

Portanto, é necessário entender que a política de formação dos educadores, implementada nas últimas décadas, deve ser entendida como estratégia do ajuste estrutural que orientou as reformas do Estado capitalista, no plano político institucional e no plano econômico-administrativo. Logo, essa política está inserida em uma perspectiva de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema capitalista.

Para a realização desse estudo fiz amplo levantamento de fontes primárias e secundárias, que pudessem fornecer dados para uma melhor compreensão da temática.

Espero que a partir do trabalho realizado possa contribuir com outros educadores na reflexão sobre a questão da Educação Permanente. Também porque o assunto merece ser estudado com maior profundidade devido a sua importância dentro da História da Educação e das Políticas Educacionais, pois como aponta Nóvoa (2004) na apresentação do livro História da Pedagogia, o conhecimento histórico não garante uma ação mais eficaz, mas ele estimula uma atitude mais crítica e reflexiva.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO PERMANENTE: Uma proposta de formação

1.1 – Origens e o contexto histórico da idéia de Educação Permanente

Sabemos que as políticas educacionais cumprem um papel bastante definido, e que foram constituídas com seus determinantes históricos, econômicos, sociais. É dentro deste contexto, portanto, que o trabalho será desenvolvido para se entender qual é a concepção de formação que tem os cursos que se originam da idéia de Educação Permanente, que é a base do que podemos entender por Educação Continuada, Educação ao longo de toda a vida e Formação em serviço. Tentar esclarecer quais os reais objetivos dessa formação que pensamos ter raízes mais profundas, e também verificar em que medida se aproximam da teoria do Capital Humano, ou rompem com essa noção é um fator importante para entendermos como é vista a Educação Permanente nos dias atuais.

Para se entender a proposta de formação da Educação Permanente atual é necessário buscar sua origem e verificar em que momento ela surgiu e quais seus reais objetivos.

Segundo Gadotti (1982) já em Comenius encontramos a idéia de que todos os homens devem ter acesso ao saber durante toda a vida.

A partir da Revolução de 1789 na França, a base do programa educativo era a idéia de educação prolongada, continuada e progressiva. Segundo Alves (2006) a escola era compreendida como um instrumento para realizar a formação de todos os cidadãos e os princípios que qualificavam a nova escola eram: publicidade, universalidade, laicidade, obrigatoriedade e gratuidade.

É preciso lembrar, portanto que nessa época houve um grande êxito das máquinas e também a expansão comercial que mobilizaram não só os homens, mas mulheres e crianças também foram incorporadas à exploração capitalista. Então a gratuidade da educação não era tão vantajosa já que as crianças tinham

que trabalhar. Em relação a questão de ser universal, a educação deveria ser dada a todos, mas a instrução seria dada dependendo da sua classe social. Encontramos em Sttopoloni (apud Ponce,1995) uma passagem que me parece bastante clara: "... a educação pública deve ser tal que todas as classes, todas as ordens do Estado dela participe, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte" (Sttopoloni apud Ponce, 1995 ,p. 138).

Ponce (1995) esclarece também que com a substituição do regime feudal pelo burguês agravou-se a situação das massas, mas os novos senhores não se preocupavam com isso. O ideal da burguesia vitoriosa era formar indivíduos aptos para a competição do mercado. Um ideal coerente para uma sociedade onde o desejo de lucros arremessava os homens uns contra os outros. O único interesse da burguesia era o de produzir cada vez mais para alcançar novos mercados.

Na questão educacional percebemos que Rousseau (1712-1778), para ser coerente com os ideais da classe que representava, se preocupava com a educação de um indivíduo somente e não com a educação das massas.

Já para Basedow (1723-1790), de acordo com Ponce (1995), o fim da educação resumia-se em formar o "cidadão do mundo". Para Basedow deveria existir dois tipos de escolas uma para os pobres e outra para os filhos dos cidadãos ilustres. Para ele as escolas grandes seriam as populares e as pequenas seriam destinadas aos ricos e para a classe média, e que não teria nenhum inconveniente em separá-las, pois é muito grande a diferença de hábitos e de condições das classes. Afirma ainda que os filhos dos cidadãos ilustres podem e devem começar sua instrução mais cedo, e estão obrigados a estudar mais pois devem ir mais longe nos estudos do que os outros.

Já em relação às classes populares, suas palavras são estas "Felizmente as crianças plebéias necessitam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais"(Basedow, apud Ponce, 1995, p.137).

Na França, ainda em 1938, Gaston Bachelard insistia na Educação Contínua no decorrer da vida inteira e finalmente em 1955 a Liga Francesa de

Ensino emprega pela primeira vez a expressão “Educação Permanente”, quando foi elaborado um Projeto de Reforma de Ensino, tendo como relator Pierre Arents.

Tricot afirmava que o Ministro da Educação Nacional da França, René Billères, através de um projeto de lei oficializava a Educação Permanente no qual dizia que:

...é necessário que um trabalhador, qualquer que seja o caminho inicialmente tomado possa adquirir novos conhecimentos se para tanto tiver capacidade e vontade. Esta promoção do trabalho, já não pode ser assegurada pela oficina ou pela fábrica. Cabe à Educação Permanente promovê-la (Tricot apud GADOTTI, 1982, p.60).

Mas não era só na França que havia essa preocupação com uma educação que deveria ocorrer durante toda a vida. Os especialistas educacionais britânicos quando examinaram em que se baseava a Educação Permanente consideram-na como a sucessão de uma ideologia, presente em um relatório publicado em 1919 pelo Ministério da Reconstrução.

Percebemos que a idéia de educação permanente já era pensada desde muito tempo, mas é no final da década de 1960, na Europa, que ela é vista como real necessidade já sendo discutida a partir do panorama do ano 2000.

Para tanto, é necessário verificar que momento histórico era esse para entendermos qual era o panorama vislumbrado para o ano 2000.

Hobsbawm (2005) coloca que embora a Segunda Guerra Mundial tenha acabado, a humanidade enfrentou uma outra guerra bastante singular que foi a Guerra Fria entre os Estados Unidos e a União Soviética. Todos acreditavam e temiam que a qualquer momento pudesse ter início uma batalha nuclear.

Os EUA dominavam o mundo capitalista enquanto a URSS exercia influência sobre as áreas ocupadas pelo Exército Vermelho ou onde o comunismo havia se instalado após a Segunda Guerra.

A situação permanece estável até a década de 1970 quando se inicia um período de crise política e econômica. Uma das conseqüências da Guerra Fria foi a criação da “Comunidade Européia”. Em 1957 era constituída pela França, República Federal da Alemanha, Itália, Países Baixos, Bélgica e Luxemburgo. No

final do século XX contava ainda com a Grã-Bretanha, Irlanda, Espanha, Portugal, Grécia e Dinamarca que também passaram a fazer parte dessa Comunidade Européia e a partir de 1993 passou a denominar-se “União Européia”.

A economia mundial progredia rapidamente, a indústria, o comércio e a produção agrícola se desenvolviam em ritmo acelerado. Em conseqüência começa a destruição do meio ambiente, embora isso não tenha sido preocupação, a não ser de alguns naturalistas.

A tecnologia transformou a vida de todos não só pela praticidade que trouxe para o cotidiano quanto pela variedade e novidade levando a um maior consumo, pois ela entrou na consciência do consumidor de tal maneira que a novidade se tornou o principal recurso de venda para tudo.

O avanço da tecnologia requer pesquisa e desenvolvimento para gerar crescimento econômico e pouca mão de obra é necessário, a dos cientistas e técnicos altamente especializados, embora isso só fosse sentido uma década depois devido ao impulso e rapidez do surto econômico.

No início o mercado de trabalho absorvia cada vez mais mão de obra, mas o que se aspirava era a produção ou o serviço com menos pessoas e para tal economia elas só eram importantes em um aspecto, como consumidores de bens e serviços.

Várias mudanças sociais também ocorreram, mas Hobsbawm (2005) afirma que a mais impressionante foi a morte do campesinato. Um outro fator foi o aumento de trabalhos que passaram a exigir educação mais elevada como a secundária e a superior.

Afirma ainda que:

A educação primária universal, isto é, a alfabetização básica, era na verdade a aspiração de todos os governos, tanto assim que no fim da década de 1980 só os Estados mais honestos e desenvolvidos admitiam ter até a metade de sua população analfabeta (Hobsbawm, 2005, p.289).

Todavia se a alfabetização estava sendo realizada em massa ou não o fato é que a procura de vagas na educação secundária e principalmente no ensino superior aumentou consideravelmente. No final da década de 1980, nos países

européus, os estudantes eram contados aos milhões e também nos países longe de serem avançados, os índices de estudantes havia aumentado.

Em relação à isso Hobsbawm declara que:

Só na década de 1960 se tornou inegável que os estudantes tinham constituído, social e politicamente, uma força muito mais importante do que jamais haviam sido, pois em 1968 as explosões de radicalismo estudantil em todo o mundo falaram mais alto que as estatísticas(Hobsbawm, 2005, p.290).

A vida da mulher também se modifica, ela ganha mais espaço no mercado de trabalho, aumenta de ingresso no ensino superior e começam a se desenvolver os movimentos feministas.

Devido às mudanças políticas, econômicas e sociais houve também uma Revolução Cultural. Liberalização sexual, legalização de informações sobre controle de natalidade e anticoncepcionais, “rock”, “blue jeans” , enfim surgiu uma cultura jovem global.

Nesse momento são pertinentes as palavras de Hobsbawm para compreendermos melhor a revolução cultural que se formava:

A cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. Duas de suas características são portanto relevantes. Foi ao mesmo tempo informal e antinômica, sobretudo em questões de conduta pessoal. Todo mundo tinha de “estar na sua”, com o mínimo de restrição externa, embora na prática a pressão dos pares e a moda impusessem tanta uniformidade quanto antes, pelo menos dentro dos grupos de pares e subculturas. (Hobsbawm, 2005, p. 323).

Através dessa rápida exposição dá para se notar que este foi um período de muitas transformações e é dentro desse contexto que em 1960 são projetados o fundamento de uma Filosofia da Educação Permanente, por Gaston Berger, no qual de acordo com Gadotti, coloca como razão de ser da Educação Permanente as necessidades dos novos tempos.

As palavras de Berger em relação a isso são as seguintes:

Esse processo de aprendizagem continuada, simultaneamente exigência da ciência e da técnica e pressão econômica não oferece outra alternativa para o homem moderno: “aprenda ou morra”! (Berger apud Gadotti, 1982, p.61)

Então como solução para o homem moderno encarar com coragem as rápidas mudanças submetidas às ciências e às técnicas, para controlar o destino e para ascender totalmente à humanidade, surge a Educação Permanente.

Em 1972 foi elaborado um projeto educativo para uma política de Educação Permanente, um dos elementos do Plano Europa 2000. Esse projeto foi elaborado pela Fundação Européia da Cultura. A principal atividade da Fundação no final da década de 1960 e década de 1970 consistia na realização de estudos sobre o futuro da sociedade e este programa foi intitulado “Plano Europa 2000”. Compreendia 4 projetos que de acordo com Schwartz (1976), eram os seguintes:

- 1- A educação e o homem do século XX
- 2- O homem e a indústria de amanhã
- 3- A urbanização – criar um quadro de vida para o europeu
- 4- A agricultura na sociedade do ano 2000 (Schwartz, 1976, p.403).

O projeto de Educação permanente originou-se do projeto , “A educação e o homem do século XX”. A idéia do princípio da permanência deveria influir em todos os níveis de formação, ou seja, em qualquer momento da vida as pessoas poderiam realizar estudos de promoção, “reciclagem” para desenvolvimento geral e cultural.

A Educação Permanente foi pensada para uma sociedade mais ampla e integrada, pluralista, mas sem negar as especificidades regionais e nacionais. Tinha como pressuposto a integração, condição para a democracia.

Schwartz, um dos defensores da idéia de educação permanente, coloca que a sociedade deve ser igualitarista, pois devido ao enorme processo do desenvolvimento técnico é necessário que se tenha :

cuidado de que os países menos favorecidos não aumentem cada dia seu atraso em relação aos outros, é consciente das exigências de uma solidariedade em escala mundial, e dos sacrifícios que deve aceitar para ajudar as nações menos desenvolvidas (Schwartz, 1976, p.39).

Nessa perspectiva, a visão de homem é a de um homem autônomo, criativo, inserido socialmente, solidário.

A permanência da educação estava pautada na aceleração constante da mudança tanto do ambiente quanto à do próprio ser humano e as suas relações com o meio e suas necessidades. Daí que, juntamente com a concepção de Educação Permanente, surge a idéia de educação ao longo de toda a vida, conforme as palavras de Schwartz :”...daí ser preciso que a educação se desenvolva ao longo de toda vida donde, em particular, a importância da formação para a preparação na idade madura (Schwartz, 1976, p.39).

A Fundação Europeia da Cultura em colaboração com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a O.C.D.E. (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), desenvolveram o conceito de “Aprendizagem ao Longo de Toda a Vida”, objetivando as mesmas intenções globais.

Edgard Faure, ministro da Educação Nacional da França, foi o presidente da Comissão Internacional sobre o desenvolvimento da Educação. Ele propôs a Educação Permanente como idéia “mestra” das políticas educativas para os anos futuros. Segundo Faure a educação deveria ser um instrumento para melhorar o mundo de hoje e preparar o de amanhã, educação para um mundo mais justo e mais igualitário, para que houvesse a garantia da democracia. Assim, a educação deve ser global e permanente. Faure enfatiza que “não se trata mais de adquirir de maneira pontual, conhecimentos definitivos e, sim, de preparar-se para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser” (Faure, 1972, p.67)

Faure afirma ainda que o sistema de Educação Permanente deve garantir a todo adulto que quiser retornar à sua educação possa fazê-lo de fato, partindo de onde parou. Para ele a educação deveria respeitar o princípio da globalidade, que seria o projeto global de formação do homem, reforçando assim as modalidades formais e não-formais da educação abrangendo tanto a educação planejada como a casual. Para ser então uma educação global é necessário que a educação extra-escolar se torne parte integrante.

É necessário assegurar uma grande variedade de sistemas de aprendizagem como as empresas, organizações sociais e religiosas, os meios de comunicação de massa, pois são essas diversas instituições que formam a “cidade educativa” e exercem um importante papel no sistema de Educação Permanente.

Legrand (1973) compartilha das idéias de Faure dizendo que a Educação Permanente supõe um esforço para conciliar e harmonizar os diferentes momentos de formação (escolar, familiar, na fábrica etc) de maneira que o homem não está em oposição consigo mesmo. Ao acentuar a importância da unidade, globalidade e continuidade do desenvolver da pessoa impulsiona a concepção de programas e instrumentos educativos que estabelecem a comunicação permanente entre as necessidades e o ensino profissional, cultural, de formação geral e diversas situações por quais e através das quais todo individuo se realiza como tal.

Para Legrand a necessidade de uma Educação Permanente também se deve ao fato da aceleração das mudanças, do rápido crescimento das populações e como conseqüência do aumento da demanda educativa e o desenvolvimento do sentimento do direito universal à educação. Em decorrência do tempo médio de vida dos indivíduos as escolas já não podem abraçar a sua tarefa de educar. Sendo assim, para garantir a distribuição de conhecimentos e de formação dos que precisam, nos países em desenvolvimento, será preciso prosseguir além da idade escolar.

Em decorrência das transformações no mundo da tecnologia, as modificações das técnicas, o progresso da ciência serem muito rápidas é necessário ensinar o aluno “aprender a aprender” ou seja, aprender durante toda a sua vida.

Afirma também que devido à rapidez do desenvolvimento dos meios de comunicação os indivíduos estão cada vez mais próximos com o que acontece no mundo, como conseqüência está se desenvolvendo uma sociedade de caráter planetário.

Porém para que essa informação assuma um papel positivo é necessário que seja acompanhado de um trabalho de formação intenso e prolongado.

Legran (1973) a esse respeito afirma o seguinte:

Tanto la comprension y la assimilacion, como la interpretacion y la utilizacion de los mensajes y las informaciones, exigen por parte todos el aprendizaje de los lenguajes visuales, hablados y escritos, el hábito de su interpretacion, y sobre todo el desarrollo del espiritu critico y de la capacidad de eleccion. La eleccion se plantea a todos los niveles, ya sea em la formulacion de um juicio sin importancia, del grado de verdad o de credibilidad de las comunicaciones recibidas, ya sea em el lugar otorgado a la información respecto a los restantes medios que contribuijen al desarrollo y fortalecimiento de la personalidad. (Legrand, 1973, p.37)

É necessário ensinar a aprender, desenvolver a capacidade de compreensão, assimilação, análise, relacionar concreto e abstrato.

A idéia de Educação Permanente, conceito novo e abrangente foi então introduzido pelo Conselho da Europa, como um padrão de educação capaz de resolver os problemas do rápido crescimento, necessidades individuais de jovens e adultos da nova sociedade européia que vinha se transformando.

De acordo com Kallen (2005) os três princípios colocados pela política do Conselho da Europa eram a igualização, a participação e a globalização. A educação permanente era tida como estratégia mais eficaz do que o sistema de educação atual para promover a igualdade de oportunidades no âmbito da educação.

A UNESCO, conforme coloca Kallen (2005) viu-se confrontada, por parte de seus membros em todo o mundo, com um pedido idêntico de um conceito mobilizador de política de educação global. Era necessário prover a população adulta com um mínimo de competências e conhecimento, isso em nome da democracia e do desenvolvimento econômico.

Verificamos que a Educação permanente foi pensada dentro de um ideário liberal, para uma sociedade que vinha se formando no pós-guerra com vistas às rápidas mudanças. Portanto, é necessário entendermos melhor o processo de globalização que se estabeleceu para vincularmos a Educação Permanente a essa nova proposta de sociedade e também quais foram as interferências sofridas

devido ao financiamento concebido através das agências mundiais e quais conseqüências as políticas educacionais brasileiras sofreram no decorrer dos tempos.

Para Hobsbawn (2000) a globalização é um processo histórico e reflete uma transformação incessante, confirma ainda que através do desenvolvimento e da tecnologia, trazendo com isso a sensação da diminuição da distância e do tempo, o avanço alcançado após a segunda Guerra Mundial, nos transportes e nas comunicações foram as condições necessárias para que a economia atingisse o nível atual.

Devido a esses avanços a descentralização da produção é possível, não sendo necessário produzir tudo dentro de uma mesma fábrica, ou seja, todo o processo de produção estar no mesmo local. É possível a produção não ser mais organizada nos limites políticos do Estado onde está a sede da empresa, ocorrendo também o barateamento do custo da produção. O sistema de informações também contribuiu muito para que isso ocorresse.

Capital, tecnologia, força de trabalho, divisão transnacional do trabalho que são as forças produtivas transpõe os limites geográficos, históricos e culturais, ampliando as formas de “articulação e contradição”. A regra agora é a de produzir onde os salários são mais baixos, os investimentos serão realizados onde as leis são mais generosas e os lucros serão usufruídos onde os impostos forem menores.

Porém, surgem também os perdedores globais, simultaneamente a essa nova redistribuição do processo produtivo.

O sistema de mercado global é auto-semelhante: num futuro próximo em cada continente, em cada país, em cada cidade existirá uma quantidade proporcional de pobreza e favelas contrastando com pequenas ilhas de riquezas e produtividade. Os Estados, devido a falta de recursos financeiros abandonam a sua própria sorte uma parcela cada vez maior da população, roubando-lhe o direito à cidadania. As autoridades, enfim, buscam apenas manter o controle militar sobre os setores “extra-territoriais” da miséria e da barbárie. (Kurz, apud Gamboa, 2003, p.97, 98)

A educação dentro dessa nova visão mundial do trabalho e perante essas formas de exclusão e atrelada aos interesses dominantes da sociedade global, parece redefinir seu papel formador para essa nova fase do capitalismo se apropriando da teoria do capital humano.

Gadotti (1982) afirma que a necessidade de uma educação permanente surge quando o modo de produção industrial necessitava de um instrumento mais eficaz do que a educação tradicional para ajustar em ritmo acelerado, os indivíduos, principalmente os trabalhadores, às tendências previsíveis da economia.

A educação permanente submete toda a educação a política da economia, para a manutenção das sociedades em mudança. Gadotti enfatiza que:

De um lado a Educação Permanente traduz no domínio educativo, o conceito de monopólio do modo industrial de produção, de outro lado tende a integrar a educação a este mesmo monopólio para operar a sua reprodução. (Gadotti, 1982, p.86)

As políticas educacionais são pensadas para atender a esse ideário e os estudos sobre educação permanente ganham força nesse momento tanto na Europa quanto no Brasil.

Em 1972 foi organizado por uma comissão sueca o Relatório “Learning to Be” presidido por Edgard Faure, trabalho sobre educação ao longo de toda a vida e sobre o desejo inato do homem de aprender. O termo Educação continuada que aparece no trabalho da O.C.D.E., também é um termo usado pela comissão sueca. As palavras de Kallen (2005) definem qual era a missão da O.C.D.E.:

A educação contínua tinha uma forte conotação econômica. Permitiu reunir a educação formal inicial e a educação de adultos e a formação no trabalho num único enquadramento político, cujos objetivos se relacionavam com um conjunto de objetivos educacionais, econômicos e sociais comuns.(Kallen, 2005, p.20)

A possibilidade de uma relação mais flexível entre a educação e a formação por um lado, e o trabalho por outro, o que permitiria sintonizar a sua educação e a formação com as necessidades individuais e do mercado de trabalho era considerado como um dos principais resultados.

De acordo com Paiva (1985), em 1970 a popularidade da Educação Permanente era tão nítida que uma pesquisa realizada por Pierre Richard et Pierre Paquet verificou que já haviam sido publicados em língua francesa 5564 títulos sobre Educação Permanente e seus conceitos.

É importante verificar como estas idéias chegaram ao Brasil e de que maneira influenciaram o pensamento educacional brasileiro.

1.2 – A Educação Permanente no Brasil na década de 1960 e 1970

O tema Educação permanente entrou no vocabulário brasileiro em 1966 após a publicação de dois livros de Pierre Furter. Sobre isso Paiva (1985) afirma que Pierre Furter, então membro da UNESCO, no Brasil, foi o precursor da idéia de Educação Permanente através da publicação de seus livros - Educação e Vida e Educação e Reflexão – influenciando, assim, profissionais da educação brasileira preocupados com problemas, principalmente da educação de adultos.

A UNESCO teve seus méritos em relação à essa popularidade pois adotou a Educação Permanente como idéia mestra de toda a sua política educacional. Através disso percebemos que a UNESCO se incumbiu da divulgação da Educação Permanente como tema pedagógico contemporâneo no Brasil.

A produção brasileira sobre o tema era bastante pobre, de acordo com Paiva (1985). Os textos eram basicamente de Dumerval Trigueiro e de Arlindo Lopes Correia¹.

Para compensar esse fato as Faculdades de Educação criaram cadeiras para se estudar o tema, dando assim condições para que as idéias que chegavam por meio das traduções ou dos textos que foram produzidos para os brasileiros fossem assimilados pelos estudantes de Pedagogia.

Sobre Furter, são essas as palavras de Paiva: “Graças a ele o Brasil certamente pode se colocar, hoje entre os países do mundo (especialmente do

¹ O texto de Dumerval Trigueiro saiu em 1969 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 51, nº 113 de jan/mar. intitulado “Um novo mundo, uma nova Educação e o de Arlindo Correa, “Education permanente t education d’adultes au Brasil. Mobral, 1973.

mundo subdesenvolvido) onde mais se fala de educação permanente”(Paiva, 1985, p.33).

Continua, dizendo a autora, que isso não se deve ao fato apenas da introdução de seus livros, que tiveram várias edições, mas igualmente pelo seu prestígio, mesmo depois de seu regresso à Europa, através de pessoas que foram conquistadas por suas idéias e que dispunham de considerável peso na orientação dos cursos destinados à formação de profissionais da educação em todos os níveis, especialmente no Rio de Janeiro.

Em 1966, Furter, já instalado no Rio de Janeiro, como perito da UNESCO, introduziu o tema Educação permanente e a partir do curso de filosofia da educação ministrado em 1964/65 em São Paulo, dentro do Projeto Principal da UNESCO para a América Latina, prepara seus dois primeiros livros².

A discussão sobre o tema é inserida num contexto de reflexão ampla. Temas como humanismo, ideologia, utopia, crise, planejamento e também cultura e desenvolvimento popular foram inseridos para a discussão sobre educação permanente. Sendo estrangeiro, obteve sucesso devido ao despreparo dos meios pedagógicos brasileiros.

De acordo com Paiva a leitura de seus livros:

...significava verificar que a Pedagogia tinha a ver com tudo, que não era possível encontrar respostas ao nível pedagógico sem as encontrar antes a outros níveis , que a discussão implicava a discussão do todo social. No entanto, ao formalizar as questões ele impôs a sua maneira de perceber a realidade e seus problemas a grupos que – com um pouco mais de preparo teórico – talvez pudessem captá-los de outra maneira. Nesse sentido ele forjou parte da “mentalidade pedagógica” dos nossos dias no Brasil (Paiva, 1985, p.35).

Furter, em seu primeiro livro, propõe a reflexão sobre as ações pedagógicas, que coincidia com a necessidade dos interessados na educação. A prática pedagógica, em especial a que se referia à educação de adultos, precisava ser

² Os dois primeiros livros de Furter foram Educação e Vida e Educação e reflexão, ambos editados em 1966.

revista. Alguns buscavam nestas reflexões elementos teóricos para reorientar sua prática educativa, outros viam o conhecimento educativo anterior como princípio de grandes lições que não foram suficientemente assimilados por falta de uma reflexão que ocorresse ao mesmo tempo que a prática nos diversos movimentos.

Para Furter (1973), a reflexão, o repensar, deve vir depois da ação pedagógica, como distanciamento crítico da ação que autoriza a sua reformulação. Ele defendia a idéia de que a vida é uma sucessão infinita de mudanças e por isso se deve a necessidade de se educar continuamente. Para ele o prolongamento da educação não basta para satisfazer as necessidades da Educação Contínua. É necessário pensar em uma educação permanente onde os educadores deverão elaborar novos métodos e técnicas que sejam adequados a esse novo tipo de educação.

A Educação Contínua não deve ser vista como um alargamento da Educação Tradicional, mas desde o início da escolarização deve ser pensada como uma educação permanente.

No Brasil a idéia de que “a educação estaria ao alcance de todos, durante toda a vida e ministrada sobre todas as formas possíveis foi acolhida imediatamente pelos responsáveis pela educação” (Gadotti,1982,p.62).

A idéia de Educação Permanente também foi acolhida pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) criado em 1961 que tinha como objetivo “pensar o país”, o IPÊS teve papel decisivo na deflagração do Golpe Militar de 1964, que segundo Cunha e Góes (1999) não foi um simples golpe mas uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculadas a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. De acordo com Noronha (1994) os estudos empreendidos pelo IPES visavam influenciar a política pós 1964, bem como as propostas educacionais, a partir de uma perspectiva empresarial.

Em 1968, ano em que de acordo com Vieira (1982) os estudantes se rebelaram, propondo a “imaginação no poder” e é “proibido proibir” a UNESCO em sua 15ª Conferência Geral, analisando a crise da educação, propôs uma nova

orientação, chamada de educação permanente: os sistemas nacionais de educação deveriam ser orientados pelo princípio de que o homem se educa a vida inteira.

Vieira (1982) afirma ainda que nós nos tornamos homens durante toda a vida e não apenas durante os anos de frequência escolar propriamente dita. Esse novo conceito de educação era extremamente amplo, era em sua essência uma educação para a paz.

Gadotti (1982) aponta que os acontecimentos de 1968, que levaram milhões de estudantes às ruas, resultaram numa inquietação muito grande por parte das autoridades internacionais responsáveis pelo bom comportamento da educação. Devido à isso algumas organizações internacionais procuravam novos modelos de sistema escolar. Em relação a essa situação são essas as palavras de Pantillon “façam a universidade durante toda a vida, mas não façam guerra” (Pantillon apud Gadotti, 1982, p.63).

Para Gadotti (1982) não foi por acaso que a UNESCO, o Conselho da Europa e a OCDE após 1968, propõem novos projetos para substituir o sistema tradicional de ensino, por um sistema de Educação Permanente,

Esse movimento estudantil que estourou em Paris em 1968 e que acabou refletindo no Brasil levou o Governo Federal a buscar medidas para restabelecer a ordem. Dentre os motivos do Movimento destacavam-se as relacionadas com a extensão e a qualidade da educação.

Interessados pelo estudo desse ponto o IPES, patrocinado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, organizou o Fórum intitulado “A educação que nos convém” e que foi realizado nos meses de outubro e novembro de 1968. É importante ressaltar que o IPES tinha como objetivo o esclarecimento e a definição do tipo de educação conveniente aos interesses brasileiros.

Ao falar sobre Educação Permanente, neste Fórum, o Ministro Lucas Lopes, coloca que um dos pontos mais interessantes da educação no mundo é a idéia de uma Educação Permanente, não somente na forma de extensão universitária mas a partir da possibilidade do adulto retornar aos estudos. Em relação à Educação permanente suas palavras são as seguintes:

... a esse processo de educação contínua que permitirá os homens aprender no decurso de sua carreira não escolar, dez vezes mais do que aprendemos nos bancos das escolas. Creio que algo nesta linha de pensamento deve merecer o interesse das empresas, que deverão facilitar aos seus empregados tomar tais cursos sem perder a remuneração de seu trabalho normal (Lopes, 1969, p.122).

Fica clara aqui a idéia de capacitação em serviço. Lopes (1969) explica ainda que devido ao avanço científico e tecnológico, para não ficar ultrapassado, o indivíduo, mesmo depois de formado tem que dedicar um tempo para estudo.

O então Ministro do Planejamento, Roberto Campos, em sua palestra Educação e Desenvolvimento Econômico proferida neste mesmo Fórum “A educação que nos convém” afirma que para o Brasil ser um país grande, não só fisicamente, é necessário melhorar a qualidade do capital humano. Para ele a importância do fator humano tem variado no decorrer do tempo, mas é particularmente aguda neste momento.

Suas afirmações em relação ao ensino médio são as seguintes:

...deveria revestir-se de aspectos financeiros diferentes daqueles do ensino universitário. É que a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve tender a educação de massa, enquanto o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite (Campos, 1969, p.76).

Para o Ministro, Roberto Campos, a educação secundária deveria ter valor terminal para a grande massa, e não um valor transicional para a universidade e que para o momento essa é a tarefa brasileira mais urgente. Nesse sentido suas palavras são:

A educação secundária de tipo propriamente humanista, devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável, de que apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade; e para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como a sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário (Campos, 1969, p.76).

O IPES tinha uma concepção de educação baseada no Capital Humano, que discutiremos mais adiante, que ressalta seu caráter econômico, onde o investimento no homem é fonte de crescimento econômico.

Neste momento é bom lembramos que a capacitação em serviço, que é o treinamento realizado no local de trabalho, é uma das premissas da teoria do Capital Humano e essas aprendizagens, treinamentos e capacitações devem ser ajustados à economia que se transforma rapidamente e é dentro desse contexto de mudanças que terão de viver.

A educação é concebida como prestação de serviços e o objetivo seria formar o produtor, o consumidor e a mão de obra solicitada pela indústria, integrando-se ao capitalismo internacional. Os estudos realizados no Brasil, neste período, quanto à legislação aprovada nos mostram que a educação atende aos ditames do mercado de trabalho.

Em relação às reformas educacionais ocorridas nos finais dos anos de 1960 e início de 1970, Brinhosa (2003) diz que a educação não propícia exercício da cidadania e tampouco a consciência crítica. Também perdem o direito de se apropriarem dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade para a superação do senso comum. Isso se deve ao fato de que para o processo de produção, a qualificação do trabalhador não precisa ser muito elaborada.

Diz ele:

É necessário somente um conhecimento geral para receber uma posterior formação ligeira na própria fábrica em que irá trabalhar e, principalmente, para poder consumir no mercado global em que se transformou a sociedade (Brinhosa, 2003, p. 49).

Gamboa (2003) assevera que a reforma educacional imposta a partir dos anos de 1970 expressa os interesses dos grupos dominantes. Como consequência do desenvolvimento industrial da região foram colocadas a profissionalização do ensino e a organização técnico-burocrática.

Para atender aos interesses do grupo dominante e o crescente intervencionismo internacional, a retomada do capitalismo e do desenvolvimento industrial é necessária à expansão de um sistema educativo que forme os

recursos humanos. Portanto, é preciso formar a mão-de-obra barata não se preocupando com a formação do homem integral.

A educação no início dos anos de 1970 foi considerada como fator de crescimento econômico. Isso explica a razão do tecnicismo presente na Lei 5692/71, com a ênfase dada ao ensino profissionalizante, especialmente para o segundo grau visando formar técnicos para o setor produtivo. O sistema educativo deve ser semelhante às fabricas, produzir uma mercadoria denominada de “capital humano”.

Quando se refere as reformas dos anos de 1960 e 1970 Shiroma (2000) diz que além de vincular-se aos termos do novo regime, confirma a idéia da formação do capital humano, a educação e o mercado de trabalho estabelecem um vinculo bastante estreito através da:

modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle ideológico da vida intelectual e artística do país (Shiroma, 2000, p.33).

É nessa década que surge a idéia de Educação permanente no Brasil. Nesse sentido são bem apropriadas as palavras de Noronha:

Podemos observar ainda neste período o surgimento das propostas ideológicas de Educação Permanente, visando à reciclagem rápida e constante da população trabalhadora em face das novas experiências que o mundo moderno colocava como imperativas (no mundo do trabalho, na cultura, no consumo, etc)É dentro desse contexto e dessa mentalidade que se desenvolvem as diferentes” ajudas “(USAID , UNESCO e outras mais) conhecidas como os acordos MEC/USAID (Noronha, 1984, p 220).

O Brasil neste período vivia dentro de um regime militar que durou vinte e um anos, teve início em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o presidente João Goulart e terminou com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney no início de 1985.

Ao povo é passada a impressão de que o desenvolvimento exige governo forte. A televisão, que nos anos de 1970 prolifera rapidamente é utilizada como instrumento para promoção do governo, do desenvolvimento e da

segurança nacional. O país vivia um momento de repressão e coerção, as palavras de Couto explicitam o momento:

A censura cuidava do controle e neutralização das críticas e de evitar notícias negativas. Para os donos do poder, tudo parecia muito bem. Economia “milagrosa”, popularidade, oposição legal sob controle, guerrilha em declínio, prestígio. Sentiam-se no melhor dos mundos, fazendo o governo da prosperidade e da redenção nacional (Couto, 1999, p.115).

Couto ainda afirma que os jingles como “Eu te amo meu Brasil”, “Brasil: ame-o ou deixe-o”, “Brasil grande potência”, “Ninguém segura este país” eram veiculados pelos meios de comunicação para uma eficaz popularização do governo, de suas políticas e de sua imagem.

Quando analisa o período entre 1969 e 1973, Ghiraldelli Jr. (2006) diz que o Brasil passou pela época do “Milagre Econômico”. Explica que era uma combinação de taxas baixas de inflação com crescimento econômico. Explica ainda que isso foi realizado através de empréstimos conseguidos através de capital estrangeiro. O comércio exterior apresentou crescimento devido ao fato de a importação de certos produtos se tornar necessária para sustentar o crescimento econômico. A exportação também apresentou crescimento e o Estado brasileiro passou a arrecadar mais tributos, inclusive pela melhoria da eficácia de seu sistema.

Ghiraldelli Jr. sobre o período ditatorial declara que:

ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, instrucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Somente uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar

indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela Ditadura Militar para o nosso país (Ghiraldelli Jr, 2006, p. 112).

Nos anos de 1970, com o início do Regime Militar, os empréstimos do Banco Mundial foram ampliados. Fonseca (1999) analisando o período informa que os documentos elaborados pelo Banco apontam o ensino profissional atribuindo importância a formação da mão-de-obra qualificada para produzir efeitos a longo prazo na economia, enfatizando setores como o industrial e o agrícola mais modernos, setores que fossem orientados para a exportação e tivessem grande utilização de capital.

A questão educacional também sofreu alterações devido à política da recuperação da economia. Houve um aumento da demanda em relação à educação o que agravou a crise do sistema educacional, fato que serviu para justificar as assinaturas dos convênios entre MEC e a Agency for International Development (AID) para que o sistema educacional brasileiro tivesse uma assistência técnica e cooperação financeira, os chamados “Acordos MEC-USAID”.

O regime vigente percebe então, com a influência da assistência técnica da USAID, a necessidade de se adequar o sistema educacional ao tipo de desenvolvimento econômico instalado no Brasil.

Nogueira (1998) aponta que os acordos firmados com a USAID, ou por intermédio dela, para todos os níveis da educação escolar estavam repletos da noção de assistência técnica que compreendia:

Treinamento para professores aqui e no exterior, modernização administrativa do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação envolvidas nos acordos, transplante de um determinado método de ensino, focalização no ensino vocacional e difusão de livros didáticos (Nogueira, 1998, pp. 161,162).

Em 1972 foi aprovado o parecer CFE Nº 699/72, tendo como relator Valnir Chagas, que contempla dentre as funções do Ensino Supletivo a educação permanente.

O Parecer coloca como funções do ensino supletivo a suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. E é dentro da função suprimento que

encontramos a idéia de educação permanente. Vejamos: “é a função de proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (CFE nº 699/1972)

O Parecer enfatiza ainda que essa função atende aos ditames necessários ao mundo moderno. Afirma ainda que devido às rápidas mudanças é necessário uma repetida volta à escola para constante atualização.

Essa função de suprimento deve desenvolver-se paralelamente desde o primeiro grau até a pós-graduação, devendo a formação geral e o aperfeiçoamento profissional se encontrarem que é uma função conhecida e cada vez mais reclamada sob a denominação como a de “reciclagem”, “educação continuada”, “educação permanente” e outras em voga.

É importante verificar como a legislação educacional vai se adequando ao contexto econômico, político e social, atendendo às propostas que a Ditadura Militar impunha para a sociedade.

Em 1976 o Serviço Social do Comércio (SESC) lança no Brasil um livro sobre Educação Permanente com a preocupação sobre a abordagem metodológica. Collet, a autora, reforça as idéias dos autores já citados quando coloca que é necessário novas exigências educativas devido às rápidas mudanças, novos meios de comunicação, explosão demográfica, contestação dos valores estabelecidos. Afirma ainda que devido às crises instaladas pelas mudanças e as escolas se revelarem insatisfatórias por continuarem a formar indivíduos que não se adaptam a essas mudanças, deverá ser pensada uma nova concepção educativa.

Para reforçar ainda mais essa idéia Collet assim se expressa:

A evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos tem levado a “uma corrida para atualização, forçada pela necessidade de acompanhar o progresso. A tendência é ampliar o setor não escolar da educação no âmbito profissional, realizando cursos de aperfeiçoamento, treinamento intensivo nas empresas, reciclagem dos profissionais e, no âmbito sócio-cultural, aproveitando todos os recursos da comunidade (Collet, 1976,p.12).

Collet (1976) afirma ainda que devido às mudanças ocorridas nas relações interpessoais como as relações familiares, a mulher vem se assumindo na sociedade, a coexistência de gerações, aumento da média de vida em virtude do avanço da medicina e dos direitos adquiridos pelos trabalhadores aumentando o tempo livre, que nos centros urbanos tem sido aproveitado para um novo emprego para se ter uma renda suplementar. A educação, portanto, deve ser pensada para todos os tempos e lugares.

Para isso ela não precisa ser dada somente na escola e sim por todos os setores que tenham uma função educativa e deve ser para todas as idades, tendo como objetivo preparar para enfrentar o mundo em constantes mudanças e desenvolver as funções exigidas pela sociedade moderna, que seriam entender a linguagem das diferentes gerações, utilizar os meios que estejam a sua disposição para aperfeiçoamento e as horas de lazer devem ser utilizadas para enriquecimento cultural.

Para atender ao exposto acima a educação deve ser encarada como uma necessidade permanente visto que o ciclo de aprendizado não se fecha como sempre foi entendida a educação tradicional.

Faz-se necessário então entender o homem como um ser que nasce prematuro, ou seja, completo mas inacabado e não imaturo. A concepção de maturação constante está associada a idéia de prematuridade, ou seja o homem nunca está maturo.

As empresas passam então a investir no aperfeiçoamento do indivíduo através de reciclagens em função da necessidade de acompanhar o avanço tecnológico e suprir a necessidade de mão-de-obra especializada.

Em relação a questão metodológica Collet coloca que Pedagogia não seria a palavra mais adequada para tratar do assunto e sim Andragogia pois afirma “que poderia ser definida como a teoria da formação permanente do homem. (Collet, 1976, p.37)

Alerta ainda para o fato de que a Educação Permanente não pode ser confundida com a Educação de Adultos, devido ao fato de a Educação de Adultos

estar inserida dentro da Educação Permanente que é um processo mais amplo, mais abrangente.

Este tipo de educação deve ser baseado na idéia de um currículo flexível indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças, jovens e adultos dando oportunidades de acesso e saída em diferentes momentos, sem tanta ênfase na certificação como pré-requisito para poder participar nas atividades.

É necessário formar indivíduos que sejam capazes de continuar a sua educação, devendo para isso ter aprendido as habilidades básicas que para Collet seriam:

...ler, ouvir, observar, expressar-se e adquirir técnicas para obter informações: entrevistas, inquérito, análise de situações, seleção de alternativas, criação de novas idéias, solução de problemas, avaliação de recursos e idéias, generalizações e muitas outras referentes também a habilidades relacionadas à interação grupal, à utilização do computador (Collet, 1976,p.74).

Como a Educação Permanente adota a idéia de maturação constante então professor e aluno estão em processo de maturação, o professor em processo mais adiantado, mas sempre podendo aprender mais.

O professor deve ter uma formação teórica e prática bastante sólida fundamentando a Educação Permanente, devendo o professor ser preparado para trabalhar em equipes multiprofissionais.

Podemos perceber que a idéia de Educação permanente é uma herança deixada pelas décadas de 1960 e 1970 e que ganha forças a partir de 1980.

1.3 – A Educação Permanente a partir da década de 1980 e 1990 no Brasil

Neste momento acredito ser necessário nos situarmos dentro do contexto histórico dos anos de 1980 para podermos entender onde e como se situa a idéia de Educação Permanente dentro da política educacional atual.

Os anos de 1980 são marcados por uma crise econômica e social, com a ampliação de excluídos e descontentes, iniciando-se um processo de “abertura lenta, gradual e controlada”. Chegamos ao período, com muitas mobilizações e greves.

A questão econômica é marcada pela recessão, pelo desemprego e pela miséria da população.

A luta pela restauração do quadro institucional teve dois componentes significativos que foram a reforma partidária de 1979 e o retorno das eleições diretas para governador aprovado pelo Congresso em novembro de 1980.

Na esteira da luta pela restauração institucional houve artigos, debates, moções tiradas em congressos e associações de educadores em prol de mais verbas para o ensino público. Observa-se nesse período uma intensa reorganização no campo da Educação, com importantes reflexos qualitativos para a reflexão educacional. Várias entidades são criadas, tais como o **Cedes** (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), a **Anped** (Associação Nacional de Pós-graduação e a **Ande** (Associação Nacional de Docentes em Educação) (Noronha, 1984,p.271).

O Brasil enfrenta muitas crises, tanto na economia, na política e no setor social. Tancredo Neves é eleito presidente do Brasil, mas falece antes de tomar posse e se torna presidente do Brasil José Sarney. Vários planos são colocados em prática para tentar estabilizar a economia. Em 1º de março de 1986 foi instituído o Plano Cruzado I, junho de 1986 o Cruzadinho e em novembro do mesmo ano o Plano Cruzado II.

O Plano tinha como princípio congelar os preços por um ano, os salários foram congelados e foi criado o “gatilho salarial”, os salários só seriam corrigidos quando a inflação atingisse ou ultrapassasse os 20%.

A população foi convocada para serem fiscais, denunciando as remarcações, para que o congelamento tivesse êxito. O objetivo dessa reforma

monetária era reequilibrar a economia e resgatar o prestígio do governo que estava bastante abalada.

A educação nesse período é vista como uma maneira de realizar a justiça social. Estudos realizados nesse período mostram o alto índice de exclusão tanto na área educacional como na de saúde, alimentação, habitação etc.

Inicia-se um período onde se conclama à sociedade a sua participação na gestão do planejamento. Essa política apresenta um caráter assistencialista refletido no discurso “tudo pelo social”.

Devido à crise de endividamento dos anos de 1980, Soares (1996) aponta que o ajuste econômico da economia brasileira e os programas de estabilização começaram a ser impostos pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional – FMI. Mas a intervenção não foi só na formulação da política interna, mas na própria legislação brasileira.

Para se falar na década de 1990 é necessário lembrar que os anos de 1980 apresentavam uma crise econômica e social bastante grande levando assim a profundas reformas do Estado. Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso implementaram políticas públicas com concepções neoliberais. Para inserir o Brasil na economia mundial Collor realizou mudanças com sérias conseqüências para o povo brasileiro, com ele veio o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia e como conseqüência houve uma adequação da economia aos ajustes propostos pelos países mais ricos.

Em relação a educação temos a intervenção do FMI e do Banco Mundial que colocam como tarefa da educação a questão da ampliação do mercado consumidor e gerar estabilidade política nos países, que são relevantes para o capital. A educação é vista então como a solução para os problemas como uma maneira de realizar a justiça social.

As reformas empreendidas nesta década de 1990 apoiam-se em uma tendência de modernização da gestão dos sistemas de educação pública, garantia de acesso a uma educação de qualidade para todos com “equidade” e “eficiência”, capacitação dos professores e o financiamento.

Foi instalada uma política de descentralização, desregulação e privatização dos serviços sociais.

Soares afirma ainda que no início dos anos de 1990, a miséria e a exclusão social aumentaram, apresentando um quadro de 40% de sua população vivendo em situação de miséria e esse quadro se deve: “As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial” (Soares, 1996, p.17).

O Banco Mundial reconhece, portanto que no combate à pobreza o seu desempenho é baixo. Ele enfatiza a educação no setor social como fator de formação do capital humano necessário ao novo padrão de acumulação e não apenas como instrumento de redução da pobreza.

A nova Constituição que foi promulgada em 5 de outubro de 1988, contempla a ampliação e inclusão de direitos trabalhistas.

Em dezembro de 1988 dá entrada no Congresso o projeto inicial de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB que refletia um ideal progressista e que só foi aprovada em 1996.

Peixoto (1998), porém, assinala que a LDB aprovada e em vigor opõe-se em sua essência ao projeto democrático e progressista para a educação nacional.

Essa oposição é devido ao seu conteúdo, a maneira como foi aprovada, evidenciando uma distancia respeitável do que vem sendo defendido historicamente pelas instituições acadêmicas como pelas entidade que constituem o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A nova LDB mais desregulamenta do que regulamenta a educação nacional, e a ambigüidade que lhe é própria tem endereço certo: permitir, entre outras coisas, inúmeras concessões para a rede privada de ensino (Peixoto, 1998, p. 22).

A autora afirma ainda que a nova LDB é a manifestação dos fundamentos do projeto neoliberal na educação brasileira e destaca o que para ela é o mais significativo:

a transferência de responsabilidades do Estado para com a educação e a desregulamentação total e absoluta do ensino privado, que no texto da lei recebe tratamento especial , isentando-lhe de

todas as exigências fundamentais, deixando-o livre para ser regido pela lógica do mercado (Peixoto, 1998, p. 22).

Continuamos assim a ver o descaso no que se refere à educação pública que continua nos anos 1990 com Fernando Collor, onde a educação também não é prioridade ou representasse papel importante. Durante o governo de Collor os planos e programas que foram criados acabaram ficando no papel.

Frigotto aponta que as categorias eleitas para as bases teóricas do ideário neoliberal são: “qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização” (Frigotto, 1995, p.79).

Durante o governo de Collor de Mello foi dado início a esse processo e teve continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Arce (2001) aponta que durante o governo FHC o receituário neoliberal aparece disfarçado com a bandeira da “modernização” e da “globalização”, pois como afirmavam os partidários do presidente, FHC “trabalha para colocar o Brasil no primeiro mundo”.

Os dois governos de FHC, de acordo com Neves (2005), se voltaram essencialmente à reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas. A privatização se estabelece como principal política estatal. Já na área social, a privatização é complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização e acabam se constituindo em importante ferramenta para possibilitar estratégias governamentais de “coesão societal” e da educação de uma nova cidadania, “ativa e responsável”, baseada na prestação pelos indivíduos e por grupos de serviços sociais”. (Neves, 2005, p.92)

É importante observar que a partir de 1990 começam a se delinear os pressupostos teóricos presentes no curso Progestão que será tratado no próximo capítulo.

De acordo com Frigotto nos anos de 1990, no Brasil estão em pauta as concepções e políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação, requalificação e reconversão, marcados por uma perspectiva produtivista. Afirma ainda que esta perspectiva

reitera, aparentemente com novos conceitos e categorias, a visão economicista da teoria do capital humano e tem como

intelectuais coletivos o Banco Mundial e os aparelhos de hegemonia dos homens de negócios (Frigotto, 2002, p.36).

Em 1990 foi realizada em Jomtiem, na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos que teve como co-patrocinador o Banco Mundial que no decurso dos anos de 1990 adotou as conclusões da referida conferência e elaborou as diretrizes políticas educacionais para as próximas décadas.

É importante ressaltar que o objetivo principal do Banco, a partir de 1990, de acordo com Coraggio (1996) é o ataque a pobreza, embora o apresente fundamentalmente como uma questão de equidade. “Para todos” também é uma expressão que caracteriza as novas políticas, como saúde, água e educação. Mas a expressão para todos não abrange nem emprego, nem renda.

São estas as palavras de Coraggio em relação a expressão “para todos”: “para todos significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido no adjetivo “básico” .(Coraggio, 1999, p. 88).

Na questão educacional, a contribuição mais importante do Banco Mundial de acordo com Coraggio é a assessoria oferecida aos governos para o desenvolvimento de políticas educativas conforme as necessidades dos países.

O relatório que resultou desta Conferência aponta a educação para o século XXI. Julgo ser necessário conhecê-lo um pouco melhor para entender como se apresenta o modelo educativo atual, qual a visão de mundo, de homem e de conhecimento que se tem, para uma melhor compreensão de como a educação é pensada e qual papel é atribuído a Educação Permanente, Formação Continuada, Formação em serviço ou Educação ao longo de toda a vida nos dias atuais.

Indiquei acima que as bases do modelo educativo atual é baseado no Relatório elaborado para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que ficou conhecido por Relatório Delors e que foi produzido entre 1993 e 1996.

O Relatório nos apresenta uma visão de mundo, de homem, conhecimento e de valores e quais as diretrizes que a educação deve assumir para o século XXI.

A visão de mundo apresentado pelo Relatório é a de um mundo globalizado, complexo e constantemente em transformação. Marcado pelas

desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão social, do aumento do desemprego e também por mudanças muito rápidas, onde um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica.

O homem é visto como “cidadão do mundo”, “como capital humano” e o qual deve tomar o seu destino nas mãos e contribuir para o progresso da sociedade em que vive.

O conhecimento deve estar organizado em quatro pilares que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Este tipo de aprendizagem tem por objetivo a compreensão do mundo pelo indivíduo para que consiga viver dignamente, desenvolver a comunicação e as capacidades profissionais.

A auto aprendizagem é importante, coloca-se para o indivíduo a responsabilidade pela sua aprendizagem, ele deve aprender sozinho, sem a escola. Há, portanto, um esvaziamento do papel da escola. Como o processo de aquisição do conhecimento não termina, isto pressupõe aprender a aprender, ou seja, aprender ao longo de toda a vida.

O “Aprender a Fazer” deve levar não somente a uma qualificação profissional, mas ao desenvolvimento de competências para enfrentar situações novas geradas pelo progresso técnico.

Já o “Aprender a viver junto” é um dos grandes desafios da educação, devido à violência do mundo atual. Desenvolver o conhecimento do outro, das diferenças raciais, culturais, religiosas, mas em nenhum momento é citada a diferença de classe.

O “Aprender a ser” tem como pressuposto levar ao desenvolvimento de pensamentos autônomos e críticos, poder de decisão, formular juízos de valor e saber agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O conhecimento, no Relatório, serve de instrumento, não de distinção, mas de promoção do gênero humano e deverá ser adquirido ao longo de toda a vida

Os valores estão calcados na compreensão mútua, na harmonia, cultura de paz, solidariedade, tolerância e respeito pela diversidade em virtude das

eliminações das fronteiras, conviver com o diferente é necessário, principalmente sendo ele um concorrente no mercado de trabalho.

Orientados por essa visão de mundo, de homem, de conhecimento e de valores a educação é apresentada como: “trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 2001p.11).

A educação tem como papel essencial o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades. Deve ter como missão estar a serviço do desenvolvimento econômico e social. E estar voltada para o respeito ao pluralismo, para a cidadania e democracia, com objetivos visando a produtividade.

De acordo com o Relatório, a formação permanente deve ser concebida antes de qualquer coisa como um acelerador do crescimento econômico e enfatiza a Educação ao Longo de Toda a Vida, com uma proposta semelhante das que surgira nos anos de 1970, intitulada de Educação Permanente. O Relatório diz que esse conceito ultrapassa a diferença entre educação inicial e educação permanente. A esse respeito o documento afirma que a Educação ao Longo de Toda a Vida:

Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (Delors, 2001 p.19).

O Relatório se refere ainda a formação continuada dos professores e afirma que a “qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial”(Delors, 2001, p.160)

Há uma passagem em Coraggio onde ele faz uma colocação pertinente ao assunto:

O Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível a

distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia (Coraggio, 1996, p.101).

Em seus estudos sobre as exigências do Banco Mundial, Castanho (2003), diz que a política referente à formação dos professores tem papel de destaque. Afirma que:

... ao priorizar o setor privado e assumir sua lógica de maximização dos lucros com a minimização dos custos, leva a uma forte distinção entre formação acadêmica e mercado, buscando a capacitação em serviço mais do que a formação inicial, e tende a flexibilizar o contrato de trabalho docente para a contenção da massa salarial (Castanho, 2003, p.12).

É para atender esse objetivo que a idéia de educação permanente aparece, sendo muito presente durante todo o Relatório, mais especificamente no capítulo 5 onde aborda o tema “Educação ao longo de toda vida”, que, para ele, é a abertura para o século XXI e a maneira de contabalancear trabalho e aprendizagem como também a prática de uma cidadania ativa.

Percebemos a necessidade de reflexão sobre a dinâmica atual da sociedade contemporânea, que estabelece uma superficialidade levando a um fazer sem refletir sobre os fundamentos da educação atual onde a escola deve formar recursos humanos para a produção, fundamento da lógica do mercado, onde tudo acaba sendo adequação e não transformação.

Dentro desta perspectiva, o relatório coloca o homem como capital humano, que para Sanfelice, é:

A teoria do capital humano, economicista, continua sendo a mais adequada para as finalidades educacionais propostas, ou seja, sua redução à formação de recursos para a estrutura da produção: globalização e qualidade total (Sanfelice, 2003, p.10).

Devemos ter em mente que a visão de mundo é a de um mundo globalizado e que a globalização é uma característica do capitalismo e também a base material da pós-modernidade e de uma ideologia neoliberal, onde a lógica capitalista dá ênfase na formação visando a produtividade.

Tal idéia é defendida por Shiroma que afirma:

A apresentação do documento deixa claro sua intenção: o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo (Shiroma, 2000, p. 78).

Percebemos, portanto, que o campo da educação vai se tornando lentamente, objeto de maior atenção pois o objetivo é o futuro trabalhador solicitado pelos novos tempos.

1.4 – Educação Permanente e seus desdobramentos: Educação Continuada, Formação Continuada, Capacitação em serviço, Reciclagem..

O contexto da questão educacional, como foi visto anteriormente é o da globalização, do neoliberalismo e das reformas de Estado. Questões como descentralização, autonomia, cidadania são colocadas para a educação como pressupostos de uma educação de qualidade e para que isso se concretize é fundamental a formação continuada aliada à gestão democrática.

Baseados na idéia de que a formação continuada é necessária para se transformar a cultura do fracasso em cultura do sucesso, vários estudos são realizados sobre o tema.

No início dos anos de 1990 em uma coletânea de textos do Caderno Cedes³, vários autores discutem o tema. Marin coloca a importância de se examinar termos e concepções como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada, afirmando que “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas e realizadas”. (Marin, 1995, p.13)

Em relação aos termos que nos interessa que é o da educação permanente, formação continuada e educação continuada Marin afirma ainda que

³ Cadernos Cedes, 36 – Educação Continuada, 1º edição, 1995

são semelhantes, pois exprimem um outro eixo que é o do conhecimento, da formação inicial, da formação continuada.

Fusari e Rios entendem a formação continuada como “processo de desenvolvimento de competências dos educadores”. (Fusari e Rios, 1995, p.)

É importante porém entender o significado que vem assumindo a noção de competência. Segundo Hirata (2001) essa noção é originada do discurso empresarial nos últimos dez anos na França e retomada por economicistas e sociólogos.

É uma noção bastante imprecisa e surgiu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associado, portanto, aos novos modelos de qualificação ancorado nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes.

Hirata declara ainda que:

A adoção do modelo da competência implica um compromisso pós-taylorista, sendo difícil de pôr em prática e não se verificam soluções (negociadas) a toda uma série de problemas, sobretudo o de um desenvolvimento não remunerado das competências dos trabalhadores na base da hierarquia (Ph. Zarifan, 1992), trabalhadores estes levados no novo modelo de organização do trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais (Hirata, 2001, p. 133).

Para esta nova empresa as qualidades dominantes exigidas ao posto de trabalho são a colaboração, o engajamento, a mobilidade. As qualificações são substituídas por “saber-ser”.

Destro (1995) para conceituar educação continuada explica as mudanças socioeconômicas para se poder entender os diferentes exemplos de educação continuada encontrados nas sociedades contemporâneas, que é vista como uma forma para reparar as falhas do sistema escolar ou como forma de desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Para a autora, há algum tempo, nas sociedades contemporâneas, encontramos diferentes exemplos de educação continuada, ou como uma maneira

de preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar, ou como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Explica ainda que as crises geradas pelas transformações que levaram a uma mudança do estilo de vida e concepções sociais levaram a duas atitudes: “uma de acomodação decorrente do fechamento pessoal quanto à aceitação da nova realidade, outra decorrente da constatação de sermos incompletos e da necessidade de sermos “eternos aprendizes””. (Destro, 1995, p.24)

Em relação a isso Collares e Moysés (1995) dizem que, se a universidade como formação, não prioriza o caráter de construção histórica e coletiva do conhecimento, encarrega cada aluno de aprender sozinho que o conhecimento está em construção permanente e, portanto, inacabado. Então assim como seu professor jamais estará teoricamente pronto.

Para Destro quem apresenta uma definição mais ampla é Lowe (1977) onde diz que “educação continuada é toda e qualquer atividade que tem por objetivo provocar uma mudança de atitude e/ou comportamentos a partir da aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes” (Lowe, apud Destro, 1995, p.25)

Percebemos que o termo formação continuada tem sido utilizado com diferentes terminologias. Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) quando analisam os termos educação permanente, cursos de reciclagem, de treinamento, de atualização e de capacitação docente declaram que se referem a formação do trabalhador mas cada um apresenta características diferentes. As autoras analisam mais especificamente os termos em relação a formação do professor dizendo que a educação permanente é mais utilizada para se referir a educação de adultos e na maioria das vezes como treinamento. Reciclagem como “reaproveitar o conhecimento”. O treinamento, termo utilizado durante muito tempo, devido a sua conotação não deve ser utilizado quando se fala de formação de educadores. Atualização era o termo também bastante utilizado nos anos de 1980 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para os cursos oferecidos através de convênios com as universidades. Essa terminologia

segundo os autores se refere mais a “por em dia conteúdos”, tarefa que cursos rápidos, em geral de 30 horas não conseguem realizar.

O que mais se aproxima do termo educação continuada na visão das autoras é a de capacitação que coloca a necessidade da formação do profissional ter um “continuum”. Para os autores o professor precisa dar continuidade nos estudos, independente das condições que efetuou sua formação na graduação, não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona, mas principalmente no que se refere à natureza do fazer pedagógico que é do domínio da práxis, logo histórico e inacabado.

Muitos estudos foram e vem sendo realizados sobre os termos em questão. Estrela (2003) se refere ao século que findou como o “século da formação contínua”. O discurso e a agenda das políticas educativas têm sido marcados pela preocupação com a formação continuada de professores e são impulsionados por organismos internacionais como a OCDE e UNESCO.

Ferreira (2003) afirma que hoje é preciso entender a formação continuada como um processo de permanente capacitação de todos os seres humanos devido aos desafios e as exigências colocadas pela ciência, pela tecnologia e pelo mundo do trabalho. Ela é uma realidade presente tanto no panorama educacional brasileiro como no mundial.

Isso ocorre devido ao processo de globalização e sobre isso Ferreira (2003) coloca que a cada dia mais se faz necessário viver sob as regras da “cultura globalizada” e que é premente se educar e reeducar continuamente para atender as exigências dessa cultura globalizada.

As conseqüências da globalização do capitalismo, da globalização do mundo do trabalho, a dinamização do mercado mundial que foram favorecidas pelas tecnologias eletrônicas são as novas formas e significados para o trabalho e o não trabalho e vão exigir da formação de profissionais e da formação para o exercício da cidadania novas compreensões e competências para o uso dos avanços da ciência e da tecnologia.

Estamos vivendo dentro da chamada “sociedade do conhecimento” que de acordo com Gallo significa:

Nada mais nada menos que o conhecimento é, hoje a principal “moeda de troca”, o principal “bem” que um indivíduo, uma instituição ou uma comunidade podem possuir. Já vivemos sob o impacto do comércio, numa sociedade mercantil, sob o impacto da produção numa sociedade industrial, sob o impacto do capital, numa sociedade financeira, hoje, o impacto é do conhecimento. É evidente que todas essas realidades continuam presentes, como estiveram também nos demais momentos históricos. Falar em sociedade do conhecimento é admitir a hegemonia dele sobre os demais fatores” (Gallo, 2004, p.9).

É preciso, portanto identificar que a chamada Sociedade do conhecimento “é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”(Duarte, 2001, p. 13).

A educação continuada vem para atender a essa sociedade onde a cada dia mais conhecimento se exige do trabalhador e como consequência o aumento de sua escolaridade.

A formação continuada se torna uma exigência na medida em que a nova realidade provocada por mudanças científicas e tecnológicas exige qualificações cada vez maiores para qualquer área profissional, e quem não acompanha essas mudanças e não se qualifica rapidamente não estará habilitado para o trabalho e também para a vida em sociedade que pela própria evolução criou o “não-trabalho”.

Noronha (2002), sinaliza que os conceitos de educação continuada e de empregabilidade demonstram a dimensão pós-moderna de educação. Ou seja, o indivíduo precisa constantemente obter as qualidades necessárias para competir a um lugar no mercado. Porém, se o indivíduo não consegue emprego o fato não é atribuído ao que caracteriza o modelo atual de acumulação, ou seja, a falta de oportunidade, mas sim ao fato de ele não ter os requisitos necessários, então é necessário buscar suprir de forma contínua, via educação, para que se torne empregável.

A observação das condições históricas atuais do capitalismo deixa claro que o mesmo processo que produz a exigência da educação continuada dos trabalhadores, para tornarem-se teoricamente empregáveis, produz cada vez mais um contingente de excluídos dessa possibilidade e um grande número de professores, precarizados por tipos de qualificação que não os preparam para romper com a sua própria marginalidade e nem com a dos alunos com os quais trabalham (Noronha, 2002, p.104).

Os estudos sobre Educação Permanente continuam e segundo Cresson o ano de 1996 foi designado pelo Conselho dos Ministros e pelo Parlamento Europeu como Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida. Para a autora, o conceito de educação e formação ao Longo da Vida deve: “remeter para uma construção individual de geometria variável, fazendo a alquimia entre determinantes individuais e determinantes econômicas” (Cresson, 2005, p.09)

Cresson afirma ainda que a formação é um desafio lançado às políticas da educação, visto que vivemos num momento marcado pelo desemprego e pela transformação do meio econômico e social.

Dando prosseguimento a essa concepção ideológica, o Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, em abril de 2000, reafirma que a educação deve iniciar na infância e se prolongar por toda a vida. Deverá oferecer oportunidade a todos os jovens e adultos para prosseguirem sua educação para desenvolver os valores, atitudes e habilidades para melhorarem suas aptidões e capacidades referentes ao trabalho, pois nenhuma economia moderna se desenvolve sem ter uma relação com a força de trabalho e com educação secundária completa.

Neste breve estudo podemos perceber que a idéia de Educação Permanente não pode ser desvinculada do contexto onde está inserida pois é ele quem determina com quais objetivos a educação está sendo pensada e articulada.

1.5 - A Teoria do Capital Humano e sua influência na Educação Permanente

Para verificar se a proposta de educação permanente oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos profissionais da educação se aproxima dos referenciais teóricos da Teoria do Capital humano é necessário conhecê-la um pouco melhor. E sobre isso que trataremos abaixo.

No início dos anos de 1960 a “teoria do capital humano” foi desenvolvida e divulgada positivamente sendo aclamada como a perfeita demonstração do “valor econômico da educação”. A educação passa então a ser entendida como fator decisivo do ponto de vista do desenvolvimento da economia.

A Teoria do Capital Humano que foi desenvolvida por Theodoro Schultz, professor da Universidade de Chicago, foi a teoria que o levou em 1978 a ganhar o prêmio Nobel da economia. Em relação ao capital humano Schultz (1973) afirma que no final da década de 1960 houve progressos no pensamento econômico quanto ao investimento no homem como fonte de crescimento econômico e exemplos claros disso são os gastos diretos com educação e com educação de nível mais alto, saúde e também vantagens oferecidas por melhores empregos através da migração. Outro exemplo seria o treinamento no local de trabalho e afirma que a expansão da educação não o elimina.

Diz ainda capital humano porque é parte do homem e capital porque é fonte de satisfações futuras ou de futuros rendimentos. Nenhuma pessoa pode se separar do capital humano que possui, isso sempre o acompanhará, servindo-o na produção ou no consumo.

Para ele as pessoas são parte importante da riqueza das nações. As pessoas investem em si mesmas; ou seja, investimento no homem como fonte de crescimento econômico e afirma:

O crescimento econômico, sob modernas condições, acarreta amplas modificações no mercado de trabalho. A instrução, nessa conjuntura é valiosa, por constituir um estímulo à flexibilidade na realização desses reajustamentos ocupacionais e regionais (Schultz, 1973, p.57).

Saviani (2005) coloca que a teoria do capital humano foi desenvolvida e propagada positivamente, sendo aclamada como a completa demonstração do valor econômico da educação. Em decorrência, a educação, passou a ser vista não como algo meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista econômico, portanto, um bem de produção.

A Teoria do Capital Humano, de acordo com Gentili, se originou e teve sua base de sustentação numa conjuntura de “desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança, quanto menos teórica, na conquista do pleno emprego” (Gentili, 2005, p. 47).

No Brasil, as idéias de Schultz foram fonte de inspiração de diversos autores submetidos aos governos militares pós 1964. Nesse período prevalecia a idéia de que através das políticas educacionais impostas de forma tecnocrática, seria possível promover o desenvolvimento econômico.

Esta teoria no Brasil foi rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico. Frigotto aponta que:

A idéia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (Frigotto, 1995, p.41).

Afirma ainda que a propagação da teoria do capital humano como solução dos problemas das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi acelerada nos países latino-americanos e de terceiro mundo por intermédio dos organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO,

FMI, USAID, UNICEF) e regionais, que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

A política educacional no período da ditadura militar, no Brasil, segundo Frigotto teve no ensino profissionalizante uma das realizações mais ambiciosas e que também as reformas universitárias de 1968, estruturam o sistema de ensino dentro dos parâmetros tecnicistas e economicistas, inspirados no investimento de capital humano que era visto como a chave para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das igualdades internacionais, regionais e individuais.

A educação, o treinamento são vistos pela concepção do capital humano como criadores da capacidade de trabalho.

Dentro desta ótica o capital humano então é formado pelo investimento em escolaridade, em treinamento e determinado pelos anos de escolaridade e dependendo do tipo de educação e do tempo, rendimento escolar, desempenho e aproveitamento irão variar a natureza de capital humano e também retornos futuros.

Para Frigotto, neste tipo de análise ocorre uma inversão que caracteriza o modelo circular. Para tanto explica que:

Enquanto a educação é vista, na ótica do capital Humano, como fator básico de renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, nestas análises o fator, econômico, traduzido por um conjunto de indicadores sócio-econômicos, é posto como sendo o responsável pelo acesso, pela permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória. “O que é determinante vira determinado (Frigotto, 1995, p.51).

Dessa maneira a escolarização é colocada como determinante de renda, de ganhos futuros, mobilidade, uniformização social pela uniformização das oportunidades educacionais e questões como acesso a escola, permanência e desempenho são explicados através da renda e situação econômica familiar.

Isto traduz apenas um dos aspectos da circularidade de capital humano e o outro aspecto é decorrente do caráter burguês, que de acordo com Frigotto “ uma análise que representa uma apologia das relações sociais de produção e da prática educativa inerente ao modo de produção capitalista” (Frigotto, 1995, p.52)

Sendo assim a circularidade da Teoria do Capital Humano é derivada da concepção de homem, de sociedade que ela tenta difundir e justificar, e também da função de escamoteamento das relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista.

Essa circularidade é fundamentada no suposto neoclássico, ou seja, na apologia da sociedade burguesa que para se manter deve preservar o engodo do senso comum ao invés de se levar à uma consequência crítica que poderia encaminhar ao entendimento sobre a verdadeira natureza das relações de classe.

Portanto, essa circularidade, é uma consequência da visão de mundo e de sociedade que a burguesia busca solidificar. Os interesses da classe burguesa são veiculados através de uma visão a-histórica que busca construir um discurso para justificar ou defender as relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Em vista disso entendemos que para a superação dessa circularidade se faz necessário historicizar as relações sociais de produção, onde a prática educacional se insere, ou seja, colocar a análise do ponto de vista do interesse da classe dominada.

Em relação a isso Frigotto corrobora nosso posicionamento ao afirmar:

que a concepção econômica de educação veiculada pela teoria do Capital Humano não é uma invenção de mente humana, mas um produto histórico determinado, decorrente da evolução das relações sociais de produção capitalista (Frigotto, 1995, p. 70).

Afirma ainda que a teoria do Capital Humano é consequência das contradições da crise do capitalismo monopolista. Portanto, é necessário um exame prévio da natureza e organicidade do capital para entender o fenômeno do processo histórico do capitalismo.

O conceito de homem, sob outra perspectiva que não é a da Teoria do Capital Humano se define por um devir histórico, que se produz pelo trabalho, ou seja, nas relações sociais de produção.

É através dessas relações sociais estabelecidas pelos homens na produção de sua existência ao lado da capacidade de produzir que compõem o modo de

produção que de acordo com Frigotto “nos fornece o método para caracterizar as sociedades e analisar suas transformações”.(Frigotto, 1999, p. 73)

Dessa maneira o elemento básico para entendermos como os homens concretamente se produzem pelo trabalho, é também como historicamente variam as relações sociais de produção da existência.

O modo de produção não deve ser considerado simplesmente como reprodução da existência física dos indivíduos . Trata-se antes de uma forma definida de atividades destes indivíduos, uma forma definida de expressar suas vidas, um definido modo de vida deles. Assim como os indivíduos expressam suas vidas assim eles são. E o que eles são, portanto, coincide com sua produção, tanto com o que produzem, quanto como produzem. A natureza dos indivíduos, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx, apud Frigotto, 1999, p.74).

Então os homens junto com os outros homens, em qualquer sociedade, entram em relação com a natureza e produzem a sua sobrevivência, ou seja produzem a si mesmos. Relações essas que são mediatizadas e variam de acordo com o tipo de desenvolvimento das forças produtivas e dos instrumentos de trabalho usados.

No capitalismo as relações de produção são historicamente marcadas por uma cisão fundamental que de acordo com Frigotto identificamos como:

proprietários dos meios e instrumentos de produção e assalariados, não- proprietários, que dispõem, para a troca, unicamente de sua força de trabalho, criadora do valor, agora transfigurada numa mercadoria, para o capitalista, igual a qualquer outra. Esta cisão delinea as classes fundamentais do modo de produção capitalista e o eixo para entender as relações sociais de produção e a prática educacional que se dá no seu interior (Frigoto, 1999, p.77).

Uma outra característica é que o modo de produção funda-se em ser um modo de produção mercantil onde a produção se organiza não mais em função do valor de uso, da utilidade do consumo dos bens para seus produtores, mas em função do valor de troca, uma produção para a produção.” A mercadoria constitui-

se então, na forma elementar que assumem os produtos do trabalho humano na sociedade mercantil” (Frigoto, 1999, p.77)

Para Galvan (1979) o processo de produção capitalista não produz somente a mercadoria, nem somente a mais valia, ele produz e eterniza a relação entre capitalista e assalariado.

A vinculação entre o processo educacional e o processo produtivo capitalista visa, portanto, a reprodução das relações de produção, fornecendo a força de trabalho, ou seja, “recursos humanos”.

Dessa maneira o sistema educacional tem a função de transmitir cultura, conhecimento que embora muitas vezes é alienado. Sob o capitalismo, o sistema educacional está em função do sistema econômico, ou seja, a educação é ferramenta para gerar qualificações necessárias ao funcionamento do modo de produção capitalista.

Galvan coloca ainda que:

o que importa é desenvolver o processo capitalista, eternizar a relação entre capital e trabalho assalariado, não desenvolver a personalidade. E aí está a relação com a educação, que poderia ser denominada de educação em função do capital (Galvan, 1979, p. 171).

O modo de produção é o capitalista e a questão sobre o nível de produtividade do trabalho e também o nível que seria alcançado pela escolarização deve ser definido em função do sistema onde este trabalho opera.

Sendo assim, produtivo, será o trabalho que rende lucro, que valoriza o capital, que vai dar condições ao sistema capitalista de expandir-se e perpetuar-se.

Hunt e Sherman percebem que a teoria do capital humano revela corretamente a “redução de seres humanos e de todas as suas potencialidades a instrumentos de lucro sob o capitalismo” (Hunt e Sherman, apud Galvan, 1979, p. 174).

Para esses autores existe uma relação linear: escolarização - desenvolvimento do conhecimento – ganhos em produtividade – remuneração da maior produtividade.

Galvan (1979) sinaliza portanto, que esta postura embora reflita e aceite as relações sociais implicadas neste processo não questiona as condições históricas que tornam tal relacionamento possível e mesmo dominante, sendo assim, a teoria do capital humano espelha fielmente, mas de uma maneira não crítica, as relações dominantes, sendo portanto ideologia.

Frigotto (1999) também afirma que a ideologia burguesa do papel econômico da educação é derivado dessa concepção linear. A panacéia para resolver as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos está na educação e na qualificação. A questão da desigualdade tende a converter-se a um problema da não qualificação para o trabalho.

O pressuposto, dentro da perspectiva da teoria econômica neoclássica ou marginalista, era de que com uma margem maior de instrução ter-se-ia necessariamente uma margem maior de produtividade e, como conseqüência, maiores ganhos, já que dentro desta visão, o capital remunera os fatores de produção de acordo com sua contribuição na produção (Frigotto, 1999, p.93).

Foi acreditando nesta solução mágica que Mario H. Simonsen, representante da escola econômica neoclássica no Brasil, no final dos anos de 1960 e início de 1970 garantia que o Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades através da equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação e não pelo investimento ao conflito de classes. Simonsen criou e deixou como legado a sua grande obra em matéria de educação: o triste Mobral.

A fragilidade da teoria do capital humano de produzir política e socialmente o que se comprometia em termos das nações e dos indivíduos resulta, portanto, da maneira invertida de apreender a materialidade histórica das relações econômicas, que são relações de poder e de força e não uma equação matemática como querem os neoclássicos ou neoconservadores que defendem o capitalismo.

Frigotto (1999) afirma ainda que devido a crise que explodiria nos fins dos anos de 1980 e dentro de uma nova materialidade das relações intercapitalistas e, principalmente, uma crescente recomposição do capital, passando de uma

tecnologia fixa por uma tecnologia flexível e um grande aumento do capital morto em detrimento do capital vivo, força de trabalho, surge uma nova categoria, a sociedade do conhecimento. Portanto, novos conceitos operativos de: “qualidade total, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente”. (Frigotto, 1999, p. 95)

A partir do final dos anos de 1980, sendo Saviani (2005) entram em cena as reformas educativas de inspiração neoliberais que se encontram em andamento atualmente.

Os ajustes neoliberais que se iniciaram na Inglaterra e chegaram ao Brasil nos anos de 1990 com Collor e após a era Collor (1990-1992) fazem com que o país seja introduzido no mundo globalizado; continua com Itamar Franco nos anos de 1992-1995, com Fernando Henrique em 1995-1998 quando é reeleito e coloca o neoliberalismo no poder.

Nos anos de 1990, de acordo com Gentili (2005) ganha espaço e papel central a questão da empregabilidade como sendo o sustentáculo das políticas determinadas a diminuir os riscos sociais do desemprego.

Suas palavras em relação à empregabilidade são as seguintes;

..a empregabilidade é que articula e oferece coerência aos três elementos que poderiam permitir superar a crise do desemprego mediante uma dinamização dos mercados de trabalho: a redução dos encargos patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente (Gentili, 2005,p.52).

Para ele as condições de empregabilidade do indivíduo através do aumento no capital humano aumentam, mas não aumentam necessariamente suas garantias de acesso ao mercado de trabalho.

Aí se encontra um dos problemas enfrentados pela educação com vistas à formação para o trabalho. A inserção do indivíduo no mercado depende dele mesmo, onde poucos vencerão e muitos outros não terão sucesso. O sucesso e o fracasso são responsabilidades atribuídas ao indivíduo e não a uma situação de classe. As desigualdades se devem à sorte e não a maneira como se estrutura a sociedade.

Antunes (2002) declara que o modelo adotado passa a ser especialmente o modelo japonês, chamado de toyotismo que, de acordo com o autor, traz alguns elementos muito difundidos no mundo empresarial moderno como por exemplo a “qualidade total” que para o modo de produção capitalista aparenta uma qualidade, mas não deve conter a durabilidade. A competitividade entre as empresas leva a um maior consumo, tanto pela durabilidade dos produtos, como também pela inovação que os novos produtos apresentam ou fazendo com que eles se tornem obsoletos rapidamente.

Em relação ao trabalho são essas as palavras de Antunes:

Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, “dos times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva na essência as condições do trabalho alienado e estranhado (Antunes, 2002, p. 6).

A qualificação para o trabalho é vista pelo autor mais como uma manifestação ideológica do que necessidade de produção.

Na questão educacional Saviani (2005) afirma que sob a influência do toyotismo procura-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento.

Em relação às formas de investimento, torna-se secundário o papel do Estado e recorre-se ao voluntariado, da mesma maneira que nos anos de 1970 predominou a busca pela produtividade, orientada pelos princípios de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de gastos. Com esse objetivo, o Estado, atuando em conformidade com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas mantém em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, para a manutenção da ordem vigente, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle.

A bandeira assumida estrategicamente nos anos de 1990 pelas políticas educacionais, tanto pelos setores governamentais quanto empresariais foi a da

qualidade da educação, como condição para aperfeiçoamento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Retorna, portanto a concepção tecnicista tão difundida nos anos de 1970 e rebatida e criticada nos anos de 1980 só que agora com nova roupagem sinalizando que “a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável”. (Mello apud Freitas, 2002, p. 143)

É dentro desse contexto histórico, portanto, que o curso que analisaremos no próximo capítulo foi pensado e proposto para a formação continuada dos gestores educacionais da rede pública.

CAPÍTULO 2 – O CURSO PROGESTÃO

Para verificar se o conceito de Educação Permanente que deu origem aos termos formação continuada e educação continuada se aproximam dos referenciais teóricos da teoria do capital humano, optou-se por analisar o curso “Progestão” oferecido pela SEESP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) aos Supervisores de Ensino, Diretores, Vice-diretores e Coordenadores pedagógicos, que teve início no ano de 2005 e seu término em 2006.

O Progestão é uma proposta de curso à distância destinada a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação com a participação de tutores, que foram capacitados na sede da SEESP e repassavam o curso aos participantes na Diretoria de Ensino de sua região.

Pesce (2007) esclarece que os programas de Educação a Distância estão atrelados às políticas educacionais que foram originadas através de orientações de organismos internacionais e que são decorrentes de um ideário neoliberal.

O Estado passa a ser um grande incentivador desse tipo de educação, pois percebe-a como estratégia importante para a reforma educacional brasileira, tendo em vista que contribui para a otimização de custos devido ao fato de diminuir a necessidade de recursos humanos. Segundo ela,

Revela-se, então, um movimento neopragmático na formação de educadores, mediante atendimento massivo, voltado a um grande contingente de educadores; ênfase na noção de competência e na prática educativa, em detrimento dos aspectos acadêmico-científicos; retomada da formação em cadeia, como adverte Freitas (2002), através da ênfase na figura do multiplicador articulada ao uso extensivo de tutoria em detrimento da figura do professor (Pesce, 2007, p.6).

De acordo com o guia didático do curso, o programa foi elaborado para assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores das escolas públicas de estados e municípios, buscando melhor desempenho desses profissionais e, em conseqüência, a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições que eles dirigem.

A construção do material teve como ponto de referência:

- Resultados de pesquisa nacionais e internacionais que tem mostrado a relação entre os resultados da aprendizagem dos alunos e o desempenho das equipes escolares, inclusive de suas lideranças.
- Exemplos de vários países que vem implementando programas de qualificação para suas lideranças e seus dirigentes escolares
- Ausência de programas e políticas de formação continuada e em serviço, dirigidas às equipes de gestão escolar.
- Necessidade das secretarias da educação de ir além de propostas fragmentadas de capacitação, representadas pela oferta de cursos tópicos e pontuais ou de cursos acadêmicos, distanciados da prática cotidiana das escolas.
- Resultados de pesquisas e levantamento realizado em âmbito nacional sobre os problemas básicos da gestão nas escolas públicas. Esses estudos revelam dificuldades enfrentadas pelos gestores ao lidar com os seguintes aspectos: condução dos processos participativos; relações com a comunidade; coordenação pedagógica da escola; gestão financeira; evasão e repetência; violência; indisciplina; articulação do corpo técnico e administrativo; e funcionamento dos conselhos escolares, entre outros. Foram identificadas, também, fragilidades relacionadas com a falta de apoio à escola e com a carência de profissionais de suporte pedagógico (Machado,2004, pp.11, 12).

O curso foi realizado através de uma parceria da SEESP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) com o CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação) que foi quem elaborou o material.

Neste momento acredito ser necessário conhecermos um pouco mais sobre o CONSED para entendermos o seu posicionamento.

De acordo com Aguiar (2002) o CONSED surgiu no cenário nacional nos anos de 1980 como um fórum de resistência dos titulares das secretarias estaduais de educação ao centralismo praticado pelo Ministério da Educação.

Devido ao fato de ter uma posição de contestação às diversas medidas do governo federal direcionada à educação básica, o CONSED e a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME asseveraram-se entre as entidades da sociedade civil que procuravam intervir na elaboração e execução da política educacional tendo como bandeira a defesa da democratização da educação pública de qualidade.

O CONSED, durante toda a nova República, segundo Neves (2005), funcionou como poderoso instrumento de pressão política perante a União, com o objetivo de fazer cumprir os dispositivos legais e financeiros referentes às competências administrativas no campo educacional.

Porém, na década de 1990, com a mudança do quadro sóciopolítico nacional, o CONSED, assume uma atitude conciliatória e de parceria com o Ministério da Educação, deixando de lado o seu lado contestatório.

As palavras de Neves em relação ao CONSED são de que

...altera sua composição de forças, estreitando suas relações com o MEC, no que diz respeito às questões de alocação de recursos e à descentralização do poder, afastando-se das propostas progressistas subscritas pela entidade na década anterior (Neves, 2005, p.7).

O CONSED foi um aliado eficiente do governo que, com financiamento externo, se reorganiza para se constituir em instrumento de divulgação das idéias neoliberais de educação nas redes públicas estaduais. Já a UNDIME, aponta Neves (2000) ao entrar em crise financeira e organizativa, começa a se dispersar, perdendo seu potencial de representatividade.

A postura do CONSED fica bastante clara, na medida que parece estar cada vez mais ajustado com as orientações dos organismos internacionais.

Reiteradamente os documentos da entidade e os pronunciamentos de seus dirigentes enfatizam a compreensão de que as grandes transformações que vem ocorrendo no plano mundial estão a exigir mudanças profundas nos sistemas

educacionais. Contudo, não é comum nesses posicionamentos a explicação das causas mais profundas que impulsionam tais mudanças. Com efeito, não se encontram espaços para análises e reflexões sistemáticas sobre a reestruturação produtiva, o esgotamento paulatino dos Estados nacionais e o delineamento de novas exigências daí decorrentes, e suas profundas repercussões no aparato do Estado. Esta talvez seja uma das razões pelas quais, sem maiores questionamentos, são assimilados e aceitos os pressupostos e as implicações das reformas promovidas pelo governo brasileiro, no período em foco, o qual as considera imprescindíveis para conduzir a modernidade (Aguiar, 2002, p.)

Após as eleições de 1994 onde o governo federal, tendo como Presidente Itamar Franco, mostra-se fortalecido, pois foi apoiado pela maioria dos governos estaduais, o CONSED transforma lentamente sua conduta política e segue os princípios e as iniciativas governamentais e gradativamente vai se transformando no principal parceiro do Ministério da Educação na operacionalização das medidas de política que emprestam uma nova configuração ao sistema educacional, como já foi dito.

Aguiar, afirma que a análise das relações entre o CONSED e o MEC no período de 1995 a 1998,

...mostra as mudanças ocorridas no padrão de relacionamento entre essas duas instâncias, até então vigente. Evidentemente, isso vai ocorrer dentro do quadro do novo federalismo que emerge da Constituição de 1988, que tem na descentralização política e financeira seu ponto alto. Dentro dessa nova ordem institucional e federativa, e atendendo ao receituário de organismos financeiros internacionais, o Governo FHC inaugura um padrão de gestão que restringe a responsabilidade da União na oferta dos serviços educacionais, remetendo-os aos demais níveis de governo ou ao setor privado. Isso se torna bem claro ao analisar o programa de ação do ministro Paulo Renato que tem como um dos pressupostos para melhorar o ensino básico o “engajamento dos demais níveis de governo (Aguiar, 2002, p.).

Para se atingir os objetivos acima, novas estratégias são usadas traduzindo um novo padrão de relacionamento entre as esferas do governo e entre o

governo e a sociedade civil. Aguiar assevera que esse processo pode ser observado em março de 1995 quando o presidente Fernando Henrique Cardoso-FHC lança a campanha “Acorda Brasil! Está na hora da Escola!”, onde o principal objetivo era o de mobilizar a sociedade brasileira, em especial “os segmentos formadores de opinião, em torno dos grandes objetivos da política educacional” (MEC, apud Aguiar, 2002, p.).

Dando continuidade nos trabalhos ainda em 1995, FHC reúne-se com todos os governadores dos estados para discutir sobre a expansão e melhoria da qualidade do Ensino Fundamental no Brasil e para se firmar um compromisso de realizar esforços conjuntos para que isso pudesse ser atingido.

Esse compromisso ficou conhecido como a “Declaração do Torto”, que foi o ponto de partida para a aprovação pelo Congresso Nacional da Emenda Constitucional nº 14. A referida emenda refere-se ao financiamento do ensino fundamental, onde modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Saviani (2000) aponta que o sentido básico da emenda foi redefinir o papel do MEC, que em relação ao ensino fundamental ocupava uma posição lateral, colocando-o assim no “centro da formulação, implementação, avaliação e controle das políticas voltadas para esse nível de ensino”. (Saviani, 2000, p.35)

O artigo 60 – “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” ficou com a seguinte redação:

Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o artigo 212 da Constituição para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Parágrafo Único: Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional.

Podemos perceber que o artigo 60 foi definido por um período de dez anos, ou seja, tem duração limitada no tempo. A filosofia da Constituição Federal de 1988 era descentralizadora principalmente no que se refere ao ensino fundamental. Então para se conceder legalidade à centralização da política educacional no MEC foi necessário que se alterasse o próprio corpo da Constituição nos artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição ficando assim assegurada a recentralização da política educacional no âmbito do MEC.

Sendo assim, Saviani (2000) declara que mesmo esgotados os prazos de dez anos do Fundo, o MEC terá salvaguarda constitucional para controlar a política educacional referente ao ensino fundamental, o que lhe dará condições de prolongar o fundo ou trocá-lo por outro mecanismo considerado mais conveniente.

As palavras de Saviani esclarecem a posição do MEC em relação à Emenda:

O MEC conseguiu a proeza de assumir o controle da política nacional do ensino obrigatório, sem arcar com a primazia de sua manutenção. Ao contrário, ampliou a cota dos Estados, Distrito Federal e Municípios (de 50 para 60%) e reduziu sua parcela (de 50 para 30%) no financiamento do ensino fundamental.

É importante ressaltar que a lei 9424/96 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF foi resultante da Emenda Constitucional Nº 14 e foi aprovada em 24/12/1996.

É necessário também destacar que nesse período de governo a grande maioria das políticas, programas e ações desencadeadas pelo MEC foram expostos e debatidos com os titulares das secretarias de educação no âmbito do Conselho, ou mesmo em reuniões com as equipes técnicas.

Outras ações conjuntas começam a surgir nesse período que de acordo com Aguiar são:

...descentralização da merenda escolar, realização do Censo Escolar, planejamento e a implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e mais recentemente a

realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Aguilar, 2002, p.).

O CONSED, dentro desse contexto, passa a ser um importante aliado não apenas no apoio as medidas de políticas do MEC, mas também na proposição e formulação de políticas, de forma conjunta, tendo papel determinante em sua operacionalização.

Portanto, o CONSED, que com essa visão busca promover a melhoria da qualidade da educação básica, com ênfase na gestão educacional, no ano de 2001 edita o material que foi utilizado no Progestão.

O material é dividido em nove módulos, sendo que para cada módulo existe um caderno de estudos e um caderno de atividades. Conta ainda com um guia didático onde se encontra toda a estrutura do curso, ou seja, a que é o programa de capacitação, como se estrutura o currículo, metodologia, apoio ao cursista, avaliação e orientações de como estudar.

Os módulos contemplam os seguintes conteúdos:

Módulo I – Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?

Módulo II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão da escola?

Módulo III – Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?

Módulo IV – Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?

Módulo V – Como desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?

Módulo VI - – Como gerenciar os recursos financeiros?

Módulo VII – Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?

Módulo VIII – Como desenvolver a gestão dos servidores da escola?

Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?

O módulo I discute a função social da escola, o seu papel diante das rápidas mudanças, afirmando que o papel da escola não é o de apenas ensinar, pois o conhecimento é armazenado e transmitido facilmente em rede. Devido a

isso a educação deve pautar-se nos quatro pilares propostos no Relatório Delors, que são: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, não se esquecendo de incorporar as novas tecnologias.

É preciso esclarecer que o modelo de Gestão Educacional tem uma nova definição. Para Arelaro o novo modelo é um “marco divisório das reformas educacionais na década de 1990” (Arelaro apud Scaff, 2006, p. 143). Este novo modelo será tratado adiante com mais detalhes.

Scaff (2006) afirma que as reformas foram orientadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia, que foi patrocinado pelo BIRD, UNESCO, UNICEF e PNUD. Estes órgãos, portanto acabaram condicionando seus empréstimos à adesão dos países aos princípios defendidos nesta conferência. Um dos princípios é o incentivo a novos modelos de Gestão do Ensino público, orientados por formas “mais flexíveis, participativas e descentralizadas de Administração”. (Scaff, 2006, p.143)

Oliveira (2005) afirma que esta Conferência pode ser considerada um marco nas reformas educacionais dos anos de 1990, tendo como proposta maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo. O Brasil sendo signatário dessa Conferência procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica conforme os princípios da mesma.

O Plano Decenal de Educação foi assinado durante o governo de Itamar Franco, em 1993, tinha como compromisso implementar no Brasil a reforma educacional expressa nos compromissos firmados em Jomtiem pelo governo brasileiro.

Aqui já percebemos a influência de princípios neoliberais, pois o referido relatório assinala que o que cabe à educação e delimita as diretrizes a serem seguidas e que as “Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA)” são o seu eixo articulador.

É preciso ter claro que o enfoque dado às necessidades básicas, não é recente na documentação do Banco Mundial. Desde o início dos anos de 1970 vem sendo defendido com uma abordagem estritamente conservadora, onde:

... as necessidades das populações pobres são reduzidas às exigências vitais, no sentido biológico do termo(...) a primeira

menção sistemática às necessidades básicas pode ser encontrada no discurso de Robert McNamara no Conselho de Dirigentes do Banco Mundial, 1972. Em seu discurso enfatizou que os países do sul se caracterizam por sua incapacidade de tomar os seus destinos em suas mãos, pois o analfabetismo faz reinar as trevas nesses países. Para fazer frente a essa “situação deplorável”, McNamara sustentou a necessidade de considerável ampliação da ajuda pública ao desenvolvimento, especialmente por meio de medidas que atingissem diretamente os mais pobres. Utilizando termos da estratégia militar (McNamara fora Ministro da Defesa dos EUA entre 1961-68), como “combate esclarecido contra a pobreza, “estratégia” e “se lançar de assalto à pobreza no campo”, exortou os governos dos países em desenvolvimento a se preocuparem mais das necessidades humanas essenciais como nutrição, moradia e educação. O objetivo último desta estratégia consiste em elevar a produtividade dos mais pobres, por meio da “valorização” do capital humano, para os incluir no sistema econômico (Leher, apud Noronha, 2002, p.81, 82).

O ponto chave das NEBA é que a escola deve desenvolver no indivíduo a capacidade de “aprender a aprender” e como conseqüência expressões como “aprender fazendo”, “aprender em serviço” e “aprender praticando” tornam-se indispensáveis.

Arce (2001) quando se refere ao Relatório afirma que o documento assinala que à educação cabe a descoberta de talentos e potencialidades criativos, por meio de atendimento das NEBAS dentro da escola, mas a realização ou utilização das mesmas fica a cargo do indivíduo, à escola cabe somente o despertar, por isso, não há necessidade de prendermos o indivíduo por muito tempo dentro da instituição. Difunde-se com isso, o conceito de educação permanente, no qual o “aprender a aprender” é fundamental.

Duarte quando analisa o “aprender a aprender” afirma que:

...aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (Duarte,2001, p.11).

O autor afirma também que o “aprender a aprender”, apresentado pelos educadores e psicólogos refere-se a uma educação com finalidade de formar indivíduos criativos. É preciso prestar atenção para que essa criatividade não seja percebida como uma busca de mudanças na realidade social, de superação da sociedade capitalista, mas sim uma criatividade como uma forma de capacidade para encontrar novos modos de ação que levem a adaptação às regras da sociedade capitalista.

Afirma ainda que:

As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. (Duarte, 2000, p.5)

Para o autor o lema aprender a aprender tem como núcleo definidor a desvalorização do saber objetivo, diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido e na própria negação do ato de ensinar. Então, o lema “aprender a aprender” traz como tarefa para a escola a preparação de indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo.

É necessário apontar também que o lema “aprender a aprender está bastante presente em documentos educacionais como o Relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, possui grande força no discurso oficial educacional.

O conteúdo do módulo discorre também sobre escola e democracia. A democracia é vista como valor expresso na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Como processo se traduz em práticas sociais marcadas pelo conceito da participação, como a gestão democrática da educação.

Apesar de o material dizer que uma das importantes competências do gestor é a de compreender o contexto e suas relações com a prática educativa, para que através de sua compreensão possa buscar mudanças do que pode ser

mudado, ao fazer uma retomada histórica da educação no Brasil sua análise é bastante superficial e descontextualizada ao trabalhar com a função social da escola. Como exemplo passa a expor a área educacional a partir dos anos de 1920 e 1930 e as mudanças que começam a ocorrer no setor educacional.

O conteúdo do material se apresenta da seguinte maneira:

Décadas de 20 e 30; eventos e datas importantes:

1922 – Semana de Arte Moderna

1929 – Quebra da Bolsa de Nova York

1930 – Revolução de 1930

1932 - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

1937 – Início do Estado Novo

Desde o início do Século XX, mudanças significativas vem ocorrendo na sociedade brasileira, algumas das quais relacionadas: a cultura (Semana de Arte Moderna), a economia (Quebra da Bolsa de Nova York), a política (Revolução de 1930 e Estado Novo) e a educação (Manifesto dos Pioneiros) (Penin, 2004, p.26).

Percebe-se uma preocupação em narrar os acontecimentos mediante uma ordem cronológica como se estivessem desvinculados, como se um não interferisse no outro, como se cada fato acontecesse paralelamente não trazendo conseqüências, como se as questões educacionais pudessem ser corretamente compreendidas quando são analisadas separadamente das questões socioeconômicas da sociedade que a produzem.

Em relação ao manifesto dos Pioneiros afirma que havia sido previsto neste documento a aproximação entre a escola, a família e outros parceiros.

No módulo II, logo na apresentação coloca o sentido da palavra democracia, a sua importância e que a palavra tem muitos significados. Afirma ainda que sua importância é reconhecida por todos. Quanto aos significados da palavra diz que:

Alguns enfatizam participação nas decisões, outros destacam a importância da observância das leis, outras salientam as condições sociais necessárias para a prática democrática, como o respeito aos direitos humanos e a proteção à vida. (Dourado, 2004, p. 7)

É interessante observar que a palavra é analisada de uma maneira bastante superficial com um esvaziamento e sem buscar realmente sua essência. É preciso, portanto, entender o que está por trás do discurso da democracia.

Jacomelli (2004) afirma que por trás desse discurso se vê a invasão e a destruição do Iraque pelos E.U.A, isso feito em nome da democracia, por exemplo.

Wood (2006) assevera que o conceito de democracia oculta os pecados do capital, pois o capitalismo lança mão da idéia de que capitalistas e trabalhadores são iguais e livres para endossar sua ideologia. A autora quando analisa a idéia de Democracia dos E.U.A. diz que eles acharam uma concepção de Democracia que não os amedronta, algo que combina com a dominação de classe e expansão mercantil.

Continua afirmando que:

Seu principal propósito, e nós não devemos ter ilusão a respeito disso, não era o de fortalecer a cidadania democrática, ao contrário, preservar regras elitistas por meio de políticas de massa com legitimidade popular. O objetivo era despolitizar o cidadão e transformar a Democracia em algo regido pelas classes proprietárias sob um corpo de cidadãos passivos, e também confinar a Democracia a uma limitada, e formal esfera política. Os fundadores desta nova Democracia adotaram estratégias variadas para atingir seus objetivos, o que nos parece mais interessante é que se fez de tudo para transformar o cidadão democrático em algo compatível, ou melhor, subordinado, a hierarquia estabelecida pelos interesses comerciais (Wood, 2006, p.10).

Coutinho (2003) quando expõe seu entendimento sobre democracia nos mostra que o liberalismo no século XX, principalmente a partir dos anos de 1930, adota a democracia e passa a defendê-la, mas ao mesmo tempo a reduz e minimiza perdendo assim suas determinações, entendendo-a de maneira bastante limitada. Alerta ainda que é preciso ter cuidado quanto ao uso da palavra democracia, pois nem todos têm o mesmo entendimento da palavra.

O liberalismo nem sempre se apresentou como democrático até o início do século XX os liberais se põem contra a democracia. Aos poucos foram sendo impostos aos regimes liberais e à classe burguesa determinados direitos de

cidadania que não faziam parte do ideário liberal mas que foram compelidos a aceitar, como por exemplo o sufrágio universal, o direito de organização sindical e também partidária etc.

Coutinho (2003) afirma ainda que é mais adequado se falar em democratização e para isso se apóia em Lukács onde diz que “a democracia deve ser entendida como um processo e não como um estado”. (Lukács apud Coutinho, 2003, p.16)

Para o autor o processo de democratização se caracteriza por um crescimento cada vez maior da participação popular, mas alerta que esse processo de crescente democratização, de socialização da política, choca-se com a apropriação privada dos mecanismos do poder. E alega que:

... a democratização só se realiza plenamente na medida em que combina a socialização da participação política com a socialização do poder, o que significa que a plena realização da democracia implica a superação da ordem social capitalista, da apropriação privada não só dos meios de produção mas também do poder de Estado, com a conseqüente construção de uma nova ordem social socialista. De uma ordem onde não haja apenas a socialização dos meios de produção, mas também a socialização do poder. (Coutinho, 2003, p.17)

Um outro fator é que a democracia dentro de uma versão minimalista perde qualquer sentido econômico e social. Então pode-se dizer que onde existe uma grande desigualdade material entre os cidadãos não tem democracia efetiva e também não tem como haver democracia política devido a desigualdade material e econômica.

Portanto para relacionarmos esta questão com as questões educacionais brasileiras é necessário entender a questão da globalização do capitalismo e também a propagação de sua ideologia, que hoje conhecemos como neoliberalismo.

Dallarosa (2003) esclarece que o neoliberalismo nada possui de novo é simplesmente o liberalismo clássico em tempos atuais. Para tanto é necessário entender que o liberalismo é uma filosofia política que defende os princípios do modo de produção capitalista e se fundamenta na liberdade individual, na

propriedade privada dos meios de produção e na liberdade de ação do capital em relação ao trabalho e do Estado.

Os axiomas básicos da doutrina liberal segundo o autor são o individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia. Esses axiomas são elucidados por Cunha da seguinte maneira:

Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social (Cunha, 1983, p.29).

As características que orientam as reformas de programas sociais recomendadas pelo neoliberalismo, segundo Draibe são:

...descentralizar, privatizar e concentrar os programas sociais públicos nas populações ou grupos carentes, principalmente quando suas recomendações se dirigem a países latino-americanos em processo de ajustamento econômico (Draibe, 1993, p.97).

Os princípios orientadores citados acima são descritos por Issuani onde explica que a descentralização é entendida como uma maneira de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, já que aproxima problemas e gestão. E que para financiamento das atividades sociais, ampliam-se as possibilidades de interação, no nível local, dos recursos públicos e dos não governamentais.

Para o autor a focalização, que é como trata a concentração, é entendida como o encaminhamento do gasto social a programas e públicos-alvos específicos selecionados pela necessidade e urgência. E a privatização

... foi apresentada como uma resposta que alivia a crise fiscal, evita irracionalidade no uso de recursos induzida pela gratuidade de certos serviços e aumenta a progressividade do gasto público ao evitar que os setores de maior poder se apropriem de benefícios não proporcionais (maiores) à contribuição que realizam para financiá-los (Issunani, apud Draibe, 1993, p. 97).

O deslocamento da produção é conferir bens e serviços públicos para o setor privado não lucrativo, constituído por associações filantrópicas, organizações

comunitárias e não governamentais são também de acordo com Draibe uma forma de privatização.

Reportando-se a questão da justiça social, por um lado concede-se aos cidadãos direitos alienáveis à educação, saúde, habitação, previdência e assistência social, garantidos pelo Estado provedor, e a prescrição neoliberal, por outro lado, de acordo com Draibe, a concebe segundo os princípios de “seletividade e concentração das ações públicas sobre os segmentos mais necessitados da população”.(Draibe, 1993, p.98)

A exclusão social para o liberalismo é algo atribuído a fatores naturais, eximindo da responsabilidade social, tanto a política como seus protagonistas.

A teoria da qualidade total que é a ideologia do setor produtivo, que é o desejo de produzir mais e com custos cada vez mais baixos é a maneira mais perspicaz de obtenção de mais-valia com o consentimento dos indivíduos. Essa é uma das idéias de qualidade que vem sendo propagada nos meios educacionais para instituir a qualidade em educação, uma qualidade centrada na produtividade para a qual o resultado final é mais importante que o processo. É a lógica do mercado aplicada a educação e daí decorre a preocupação com medidas, índices, resultados.

É importante perceber que é atribuído ao Estado um novo papel que é o de coordenar as estratégias que vão compensar desigualdades e avaliar resultados. Entre as estratégias destacam-se a descentralização administrativa e autonomia da gestão, tidas como altamente democráticas.

Este entendimento é muito claro no conteúdo do Progestão quando afirma que:

O mundo democrático de gestão abrange o exercício do poder, incluindo os processos de planejamento, a tomada de decisões e a avaliação dos resultados alcançados. Trata-se, portanto de fortalecer procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades. (Dourado, 2004, p.15)

É importante perceber como as políticas públicas incorporam o discurso solicitado pelo mercado e transportam para a educação. E também de como um

novo vocabulário que ressignifica conceitos, inverte termos e sinais, de modo a torná-los condizentes com os novos paradigmas que referenciam a transformação almejada para o país. Projetado com o objetivo de incitar a obediência e a resignação pública, tal vocabulário se faz necessário para estirpar o que se considera ultrapassado e criar novas maneiras de controle e regulação e regimes administrativos.

2.1 – Administração e Gestão Democrática

O material do curso apresenta como pressuposto a gestão democrática, focado no sucesso da aprendizagem dos alunos. É necessário, portanto, entender que a utilização do termo gestão democrática em substituição ao termo administração educacional ocorreu em um determinado momento político, que considero importante esclarecer.

De acordo com Sander (2007), no início do século XX, com a consolidação da Revolução Industrial, surgiram as teorias de Administração com Taylor, nos Estados Unidos em 1911, Fayol na França em 1916 e Weber na Alemanha em 1921.

O autor se refere a essas teorias da seguinte maneira:

Essas teorias que integram a denominada escola clássica de administração, estabeleceram princípios e estruturas organizacionais para guiar a ação de governo na indústria e no comércio, no Estado e na igreja, na escola e nas instituições humanas em geral (Sander, 2007).

Os autores das teorias clássicas pretendiam uma teoria da administração que fosse aplicada a qualquer organização humana. Porém as teorias em muitos de seus aspectos não resistiram ao tempo. No decorrer dos anos, a natureza do objeto governado foi definido, com maior ou menor alcance, a própria natureza da ação administrativa. Firmaram-se então, a administração empresarial que teve início com o enfoque científico de Taylor, industrial de Fayol e pública iniciada por

Willhoughby em 1929. Sander aponta que foi à luz desse princípio que se desenvolveu a administração da educação, como campo de estudo e atividade profissional, nas décadas de 1920 e 1930.

Nesse momento então surgem as disciplinas Administração Escolar e Educação Comparada nos cursos destinados à formação de professores para a educação básica. Várias obras⁴ são publicadas e também é fundada a Associação Nacional de Professores de Administração Educacional (ANPAE), considerada como um passo decisivo para a consolidação da administração educacional no campo profissional de estudo no Brasil.

O papel relevante da administração para o desenvolvimento ganhou forças no período pós-guerra, predominando a idéia da organização como um sistema aberto, influenciado pelo ambiente social e político.

Horta (apud Ganzelli, 2005) aponta que essa concepção administrativa nos anos de 1960 e 1970 serviu de base para a elaboração e implementação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, prevalecendo o conceito tecnocrático que privilegiou a esfera econômica em detrimento da esfera social.

Como já foi citado anteriormente nesse período prevalecia a teoria do capital humano, pois as reformas educacionais, haviam sofrido as influências do Banco Mundial através das suas orientações.

A centralização da administração escolar e padronização dos procedimentos de implementação da política educacional são características da tecnocracia.

Nos anos 80, as lutas sociais levadas a cabo pela população organizada em movimentos urbanos pela educação pública (GOHN, 1985; SPOSITO, 1993) bem como em sindicatos dos profissionais da educação pela democracia do Estado, possibilitou a construção de um novo olhar para a administração escolar, prevalecendo o debate sobre a implementação da gestão democrática. (Cunha, 1991, Apud Ganzelli, 2005)

⁴ As publicações foram as de Anísio Teixeira (1935), Querino Ribeiro (1938), Carneiro Leão (1939) e Lourenço Filho (1941). Todos adotaram o título de Administração Escolar em seus trabalhos.

No entanto isso não ocorreu por acaso, é preciso entender o porque destas mudanças. No Brasil, isso ocorre dentro de um contexto político econômico, onde na década de 1980 é visível a crise na economia nacional ocasionada por dois fatores que de acordo com Sallum Jr. (apud Scaff, 2006) são as pressões do capitalismo internacional sobre a economia nacional e a complexidade cada vez maior da sociedade. O autor afirma ainda que o fator final da precipitação da crise do início dos anos 80 foi o estrangulamento das fontes externas de financiamento.

Scaff (2006) aponta que os países periféricos que tinham suas economias atreladas aos empréstimos internacionais foram cercados pelo aumento excessivo dos juros sobre os empréstimos, então acabaram optando pela política de ajuste econômico sugerido pelo Consenso de Washington.

No final dos anos de 1970 em todo o sistema capitalista foi desencadeada a política de ajuste com o objetivo de solucionar a crise que se começava a enfrentar.

A autora afirma ainda que esta não é uma crise cíclica do capitalismo e sim estrutural, ou seja, que atinge sua estrutura fundamental, tornando o sistema vulnerável.

A solução é procurada através de reformas como em outros momentos de crise da sociedade capitalista. Reformas que tem por objetivo transformar a forma de funcionamento do sistema sem modificar a sua razão de ser.

Primeiramente essas mudanças foram introduzidas nos Estados Unidos e nos Países da Europa através de um processo de “reordenamento econômico, social e político” (Scaff, 2006, p. 51)

A autora coloca ainda que as principais características deste processo são as mudanças no regime de acumulação e no sistema de regulação política e social.

A substituição do modelo fordista pelo de acumulação flexível é a maneira como se realiza a mudança no regime de acumulação.

Para Harvey esse regime

Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneira de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente

intensificadas de inovação comercial, tecnológicas e organizacional (Harvey apud Scaff, 2006, p. 51).

A mudança no sistema de regulamentação política e social foi provocada com base na crise do sistema de regulação Keynesiano “consubstanciado no modelo de Estado de Bem-Estar Social, que começou a se mostrar na década de 1970, com o crescimento das despesas públicas e estagnação fiscal dos Estados-Nação”. (Scaff, 2006, p.53)

Nestas circunstâncias são colocados os princípios da “nova gestão pública” como alternativa a “velha administração pública” que havia sido desenvolvida pelo Estado de Bem-Estar Social fundamentado no modelo fordista de produção julgado ineficaz e improdutivo frente as transformações que ocorriam na sociedade no final do século XX.

Um dos princípios dessa “Nova Gestão Pública” segundo Scaff (2006) é a restrição do campo de atuação do Estado. O Reino Unido foi o primeiro a inserir essa nova lógica de administração em 1979 na Gestão de Margareth Thatcher (1979). Ronald Reagan a partir de 1980, concomitantemente adotou os princípios do “governo empreendedor” nos Estados Unidos. Como consequência, Scaff (2006) aponta que:

A partir de então, as orientações voltadas para um “Estado Gerencial” ou “Governo Empreendedor” se expandiram pelos mais diversos Países de todos os continentes, chegando a América Latina, principalmente, via Agências Internacionais como o Banco Mundial e o FMI (Scaff, 2006, p.55).

No Brasil a “administração burocrática” passa a ser substituída pela “administração gerencial” que segundo a autora tem como princípios básicos a descentralização, participação, privatização, publicização e tercerização.

A educação, como política pública social foi alcançada por essas reformas nos diversos países do mundo. O termo administração educacional, que era carregado do sentido tecnocrático, que via o diretor como um simples executor da política educacional, dá lugar ao termo gestão democrática que buscava se contrapor, neste momento político, ao termo administração educacional.

Ganzelli (2005) afirma então que o termo gestão escolar adquiriu novos significados, reunindo elementos característicos do gerenciamento de qualidade total.

Silva (2002) aponta que:

uma das operações centrais do pensamento neoliberal tanto em geral como no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nessa operação problemas sociais e educacionais - não tratados como questões políticas, como resultado - e objeto de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais (Silva,2002, p.18).

Dessa maneira a situação desanimadora enfrentada no dia a dia por professores e alunos em nossas escolas é tida como reflexo de uma gestão ruim e de desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço tanto por parte dos professores quanto dos administradores educacionais como resultados de métodos obsoletos e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e desatualizados.

E a solução para tudo isso se reduz sobre uma melhor gestão e administração e de mudanças nos métodos de ensino e conteúdos curriculares adequados. “Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor soluções políticas, traduzidas como técnicas (tal como a privatização, por exemplo)” (Silva, , p.19. O discurso sobre a qualidade e a gerência da qualidade total traz esse raciocínio.

Gentili (2002) esclarece que o discurso da qualidade referente ao campo educacional como contraface do discurso da democratização começou a desenvolver-se em fins da década de 1980 e que foi isto foi possível devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem adotado o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas da área um amplo sentido mercantil de desdobramentos dualizados e antidemocráticos.

As palavras de Bruno, em relação à gestão escolar esclarecem melhor o assunto, onde diz que pelo

que mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e da gestão da escola, assim como o processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e tempo (...) Trata-se também de potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores (instalações, livros, material didático, equipamentos etc.) de intensificar suas atividades, sem investir efetivamente em capacitação de professores (Bruno, 1997, pp. 41, 42).

Dessa maneira o “gestor escolar”, aumenta sua autonomia de ação para realizar uma dada política educacional, em meio a condições de trabalho limitantes.

Sendo assim, os pressupostos básicos do curso Progestão, de acordo com o Guia Didático, devem determinar o tipo de formação que o gestor deve buscar.

Em relação à abordagem de gestão deve ser considerados os seguintes pressupostos:

- Melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos. O curso contempla o paradigma de gestão focada no aluno. Vale dizer que a melhoria dos processos de gerenciamento se justifica como meio para obtenção de resultados em benefício do aluno.
- Gestão democrática da escola pública. O curso pauta-se por uma abordagem fundada na construção coletiva do projeto pedagógico e de autonomia da escola, contemplando as práticas participativas e colegiadas de gestão.
- Formação continuada e em serviço das equipes de gestão escolar. O curso insere-se nessa política de formação como elemento impulsionador do “aprender a aprender” dos gestores, da sua aut Capacitação, do seu aprender a fazer coletivo visando induzir também ao intercâmbio, à formação de redes e a outras práticas de capacitação continuada que possam ser desencadeadas com

base na experiência dos gestores ao longo do curso”. (Machado, 2004, p.12)

Um dos temas bastante presente no material é sobre a autonomia tanto pedagógica, administrativa e da gestão financeira. Sobre essas questões o conteúdo do módulo diz o seguinte:

A autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira é processo construído coletivamente, sem perder de vista as diretrizes estabelecidas pelos sistemas de ensino e as condições para viabilizá-la na forma da lei. Assim, autonomia, é vista como a possibilidade e a capacidade institucional de as escolas implementarem projetos pedagógicos próprios, vinculados ao anseio dos segmentos que a compõem e articulados ao seu sistema de ensino e às diretrizes nacionais para a educação básica. (Dourado, 2004,p.68).

Não se pode deixar de refletir sobre como a temática da autonomia tem sido pensada no processo de gestão das políticas públicas, dos sistemas escolares e das unidades escolares.

Martins (2000) esclarece que autonomia é uma palavra que vem do grego e quer dizer a capacidade de auto determinar-se, de auto-realizar-se. Portanto, o sentido etimológico é o de autogoverno, auto construção. Do ponto de vista de sua gestão, autônoma seria a escola que se autogoverna.

Dentro do panorama pedagógico curricular, seria a que escolhe seu próprio caminho quanto aos objetivos, métodos, conteúdo, avaliação. A autonomia está sempre regulada pelas circunstâncias e será sempre socialmente determinada.

Segundo Oliveira e Silva (2005), as lutas pela autonomia na educação brasileira estão relacionadas ao movimento escolanovista e às primeiras iniciativas da educação libertária nos anos de 1920 e 1930 que desempenharam um papel crítico e mobilizador contra o poder estabelecido verticalmente, contra a autoridade e a burocratização. Já nos anos de 1970 e 1980 as críticas à centralização do sistema escolar foram salientados, situando-o como um instrumento de reprodução das relações sociais de dominação, agora relacionando a idéia de autonomia a uma concepção emancipatória e de democratização da escola.

De acordo com Freitas (2002) a autonomia na visão do atual Estado brasileiro se manifesta na retirada progressiva de recursos públicos e o conseqüente descompromisso do Estado com a manutenção e o desenvolvimento das instituições públicas de ensino.

Na Constituição de 1988 vamos encontrar os fundamentos legais que institui a “democracia participativa” e no conteúdo do módulo II, onde trata sobre o porquê da gestão democrática no serviço público, encontramos o artigo 206 da Constituição com os sete princípios estabelecidos, que são:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola,
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade (Dourado, 2004, p. 19).

Em relação à gestão democrática encontramos ainda:

A Constituição Federal estabeleceu a gestão democrática do ensino público como um entre os sete princípios necessários para se ministrar o ensino em nosso país e, por extensão, para gerir as escolas publicas. Igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização dos profissionais de ensino e garantia de padrão de qualidade são os outros seis princípios que a Constituição articula à gestão democrática do ensino. Este principio constitucional constitui uma das garantias do direito à participação. Ele possibilita às pessoas, independentemente de sua situação social e cultural, intervir na construção de políticas e na gestão das instituições educacionais (Dourado, 2004, p.17).

O material cita também a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96 dizendo que é de fundamental importância que todos os cidadãos, principalmente a equipe gestora conheça a referida lei, pois ela contém as diretrizes e as bases que norteiam a educação nacional e também dados importantes para a construção de uma nova escola democrática e de qualidade para todos. Afirma ainda que educadores de todo o país lutaram pela inclusão no texto da LDB do princípio relacionado a gestão democrática. (Dourado, 2004, p.21)

Em relação ao exposto acima Oliveira e Silva (2005) asseveram que não se pode deixar de notar em várias portarias, pareceres, resoluções e indicações nos diversos níveis do sistema educacional, o propósito declarado de por a escola, seus processos e resultados no centro das atenções e de valorizar, mesmo que de maneira duvidosa, a autonomia desta.

É preciso lembrar, portanto, que as políticas educacionais implementadas nos anos de 1990 sob a orientação do Banco Mundial, defendem a autonomia da unidade escolar, mas com outro sentido. Apesar de sugerirem a descentralização, não a fazem de uma maneira que elas tenham o controle da utilização das verbas públicas, mas envolvem a sociedade civil num processo onde vai ocorrendo um aumento na desresponsabilização do Estado pelas questões educativas.

Uma outra orientação bastante presente no material é sobre a participação da comunidade nos processos de administração dos recursos (financeiro, de pessoal, de patrimônio) e na construção dos projetos educacionais. No conteúdo do módulo encontramos:

A gestão democrática da educação requer gestores capazes de reconhecer e participar das novas relações sociais em formação. Essa habilidade, por sua vez, desenvolve-se com a participação nas ações coletivas em sua cidade, ações inovadoras capazes de estabelecer programações integradas com o setor privado, entidades governamentais e/ou associações voluntárias. As bases de negociação, no entanto, encontram-se na proposta pedagógica desenvolvida pelas escolas e pelo sistema de ensino (Dourado, 2004, p.48)

O documento afirma ainda que:

a equipe gestora é responsável por assegurar a autonomia da escola diante de novos parceiros, buscar novas oportunidades e articulá-las com os objetivos e atividades do projeto pedagógico (Dourado, 2004 p. 49)

Scaff (2006) alerta, portanto, que esse discurso sobre a participação da comunidade, não só na gestão, mas na manutenção da escola via financiamento privado ou comunitário ou através de prestação de serviços, nos documentos das Agências Internacionais e do Governo Brasileiro, tem outro sentido. A orientação do Banco Mundial segundo a autora é :

A maior parte das famílias já participa, pois contribui direta ou indiretamente para os custos da educação(...)É mais provável que os pais que participam na escola estejam satisfeitos e, o que é mais importante, que contribuam para fazê-la mais eficaz.
...Muitos países têm observado que as comunidades que participam na administração escolar estão dispostas a contribuir ao financiamento do ensino (Banco Mundial, apud Scaff, 2006, p.145).

2.2. Currículo e Avaliação

O módulo IV quando trata sobre a questão do currículo afirma que para ser oferecido aos alunos ele passa por várias instancias de elaboração.

Fora da escola, com base nas prioridades estabelecidas para a política educacional, elaboram-se leis, diretrizes, orientações e indicações sobre os conteúdos a serem ensinados” (Grosbaum, 2004, p.56)

Para o ensino fundamental, visando a formação básica do cidadão a LDB dispõe que a escola deve promover:

O desenvolvimento da capacidade de aprender a partir do domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores, sobre os quais se baseia a sociedade;

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

A fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Grosbaum, 2004, p.56).

Para o ensino médio a lei dispõe como finalidades:

Art. 35:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.

II A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico.

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Grosbaum, 2004, p.56)

Para que essas finalidades sejam alcançadas, a LDB indica que os currículos devem ser constituídos de uma base nacional comum e de uma parte diversificada que atenda às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O material do curso Progestão aponta que outros subsídios são utilizados para a definição do currículo a ser adotado nas escolas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e documentos oficiais emitidos pelos estados e/ou municípios que desejam orientar e apoiar as discussões e o desenvolvimento do projeto educativo na escola.

Grosbaum afirma que :

os PCNs são elaborados pelo MEC e postos à disposição das escolas, visando a melhoria da educação em todo o país. É uma proposta que orienta todos – autoridades governamentais, escolas

e professores – mas não impõe um modelo curricular único. Assim, o currículo definido em cada sistema e em cada escola deve atender as Diretrizes Curriculares Nacionais e pode orientar-se pelos PCNs, adequando-se e respeitando a realidade educacional e a peculiaridade sociocultural da clientela que atende (Grosbaum,2004,p.57).

É importante ressaltar que foi no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso que o MEC deu início ao programa de reforma educacional ajustado a nova LDB tendo como um de seus pilares a reformulação curricular da educação básica. Dessa maneira teve início a elaboração dos PCNs, material para orientar os professores quanto aos conteúdos e práticas em sala de aula.

Falheiros declara que:

Na busca de adesão ao projeto mais amplo no qual a nova proposta educacional se insere, a incorporação ressignificada de demandas dos professores e demais profissionais ligados à educação configurou-se em uma importante estratégia do MEC. Nesse sentido, a direção da proposta educacional como um todo reflete a clareza de objetivos e a coesão que orquestram no tom geral do projeto de sociedade capitalista implantado pela Terceira Via no Brasil (Falheiros, 2005, p.209).

Um outro fator marcante é que uma das metas prioritárias da gestão FHC implantada com a reforma do Estado foi a de fazer da escola um espaço de desenvolvimento do projeto de sociabilidade.

Para a sua reeleição FHC em seu programa de governo reafirma os valores implantados entre 1995 e 1998 para o ensino fundamental e assumia a responsabilidade de realizá-los, transformando as escolas em instituições de aprendizagem, centradas no aluno, no professor e na Gestão eficiente.

Em relação a isso as palavras de Falheiros são as seguintes:

Para a difusão desse projeto no Brasil, a UNESCO teve papel central no estabelecimento das diretrizes incorporadas pela nova LDB e no financiamento à reforma curricular. As propostas da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI contém

as principais referências dos PCNs que, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, foram financiados pelo BIRD, BM e PNUD/UNESCO (Falheiros, 2005, p.214).

César Coll, principal ideólogo da reforma educacional da Espanha, foi o consultor técnico para a elaboração do PCN para o ensino fundamental, em nenhum momento, entretanto, houve discussões mais amplas sobre as implicações da importação do modelo de reforma curricular espanhol para o contexto brasileiro. A importância centrada dada por Coll no currículo foi a formação de valores entre os educandos.

O construtivismo é a sua base teórica e a metodologia é enfatizada na contextualização entre currículo e vida (o saber acumulado sendo preterido em relação ao saber vivido) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da introdução dos temas transversais no currículo.

Os temas transversais e a interdisciplinaridade são tratados no material como uma visão mais ampla do conhecimento e que deve ser analisado com carinho e que se for adotado adequadamente, pode representar um avanço na forma como se dá a produção do conhecimento no interior da escola. O material indica também que “precisamos formar cidadãos com uma visão mais global da realidade e vincular a aprendizagem a situações e problemas reais” (Grosbaum, 2004, p.58)

Os conteúdos dos temas transversais dirigem o ensino-aprendizagem para as questões ligadas à ética, à pluralidade cultural, ao meio ambiente, à saúde, à orientação sexual e ao trabalho e consumo.

A contribuição da escola segundo o material é a seguinte:

... é a de implementar um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la. Esse é o motivo pelo qual os temas transversais tomam a cidadania como eixo básico. Eles tratam de questões que permeiam os assuntos, que embora abordados pelos currículos convencionais, não chegam a ser diretamente trabalhados, tais como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais e os preconceitos. Discuti-los é

possibilita maior compreensão e análise crítica da realidade
(Grosbaum, 2004, p.59)

Os conteúdos desses temas são expostos sinteticamente por Falheiros (2005) onde aponta que para o estudo da ética são propostos conteúdos para desenvolver a autonomia moral do indivíduo como respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. É colocado como tema central da proposta a transversalidade e é no que se baseiam os principais fundamentos da nova cidadania para o Brasil do século XXI. É preciso, portanto, verificar nem que seja de maneira breve como são tratados esses conteúdos pelos PCNs.

A pluralidade cultural deve estar relacionada ao propósito de superação da discriminação de todo tipo, deve ser aprendida através do estudo da riqueza de nossas diversidades.

As palavras de Falheiros nesse sentido apontam que:

Esse “pluralismo” que chega aos PCNs como tema transversal, propagado pelos grupos capitalistas hegemônicos mundiais, evidencia a diversidade e a diferença, mas seguindo o procedimento geral do documento, desfoca a possibilidade de percebê-las em um conjunto, em uma lógica do processo, em uma estrutura unificadora. A consequência dessa redução do pluralismo à mera contingência é, em última instância, como adverte Wood (2003, p.225), afastar a possibilidade de desenvolvimento de um projeto de emancipação humana (Falheiros, 2005, p.227)

Jacomeli (2007) alerta que isso é a proposta de um Estado capitalista, fazer os alunos entender pluralidade e diversidade como questões importantes, mas simplesmente no sentido de se resumirem em diferenças culturais e que as diferenças fundadas em questões econômicas são naturais e não devem ser motivos de estranhamento.

O tema meio ambiente é exposto como espaço de relações sociais, econômicas e culturais, é também concebido como bem comum, e as novas

gerações devem preocupar-se com ele. A formação escolar, portanto, deve estimular a reflexão sobre como as relações socioeconômicas e ambientais devem ser e saber tomar decisões adequadas na direção das metas desejadas por todos, que são o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental.

O que norteia o trabalho do professor em relação à orientação sexual são questões ligadas ao corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis.

Galdeman (apud Falheiros, 2005) verifica porém, que as questões ligadas ao conceito de gênero, desenvolvidos nos PCNs não incluem a idéia de conflito nem as dimensões históricas e políticas que envolvem o tema, reduzindo ao desenvolvimento biológico do indivíduo.

Da mesma maneira a saúde que deve preparar os alunos para as atividades que irão requerer seu protagonismo na divulgação de noções básicas relacionadas à higiene e à prevenção de doenças, pois a saúde nos PCNs é tratada como autocuidado e à noção de saúde como direito e responsabilidade pessoal e social.

Quanto ao último tema que é trabalho e consumo, Falheiros (2005) aponta que não faz distinção entre as duas esferas, demonstra, portanto, a proposta de formação de valores voltados à hegemonia capitalista.

Para os professores trabalharem com esse tema é proposto pelos PCNs, a noção de que o cidadão tem direito a ter acesso ao mercado de consumo, aos produtos ou serviços que são oferecidos, e a luta pela cidadania passa pela reivindicação ao direito ao consumo.

Um estímulo muito presente nos PCNs é sobre as parcerias entre escolas e as fundações empresariais e ONGs que trabalham com estes temas tendo em vista que o cidadão-consumidor que vai ser formado pela escola será o novo trabalhador e que irá exercer segundo o documento “trabalho cooperado”, formas de economia solidária, uso de novas tecnologias alternativas na produção agrícola e novas ocupações e profissões, então é necessário uma nova relação entre a escola e essas agências.

A sugestão dada pelos PCNs para se trabalhar com os temas transversais é a discussão e análise crítica de jornais, revistas, livros, fotos, propagandas, programas de TV e devem ser contextualizados histórica, social e culturalmente. Falheiros (2005), no entanto pontua que essa contextualização é limitada pela própria visão de mundo que atravessa a proposta e que orienta a concepção de cidadania reduzindo-a a uma categoria mais individualizante.

A cidadania não é vista como meta para o ideal de igualdade entre os cidadãos, pois para isso é necessário o acesso à totalidade de bens públicos, entre eles, o conjunto dos conhecimentos socialmente importantes.

A autora afirma ainda que pautam-se em um “como fazer” e não contemplam as múltiplas determinações históricas, sociais e culturais e “apontam para a promoção dos valores da conservação das relações sociais vigentes e à amenização dos danos por elas provocados”. (Falheiros, 2005, p.232)

A autora afirma ainda que o principal problema da proposta do MEC foi prover as escolas de grandes responsabilidades em relação à formação de uma nova cidadania e concomitantemente negá-las à participação no processo de elaboração dessa concepção.

É importante observar que todo material do curso se refere ao ensino fundamental somente, em nenhum momento se refere ao ensino médio.

Em relação à avaliação o material do curso Progestão apresenta o assunto de uma maneira bastante ampla, pois o material foi elaborado com o objetivo de formação de gestores de diversos estados e municípios. Não atendendo dessa maneira a peculiaridade do estado de São Paulo onde foi implantada desde 1998 a progressão continuada. Sobre Progressão Continuada o assunto é tratado quando se fala sobre os tipos de organização de ensino proposto pela Leis de Diretrizes e Bases. O material do Progestão afirma que esse tipo de organização deve dar apoio constante ao aluno principalmente ao que está apresentando dificuldades. Portanto, a escola deve investir na avaliação para rapidamente perceber se algo vai mal. Se as dificuldades não conseguirem serem sanadas em sala de aula o documento apresenta como sugestão:

Veja como algumas escolas têm enfrentado esse problema:

- Criando a figura do monitor ou auxiliar de classe. Alguns alunos com bom aproveitamento escolar, ou que apresentam facilidade em alguma área específica, são orientados para realizar um trabalho de apoio a seus colegas (da mesma classe ou mesmo de outras séries).
- Preparando material didático complementar para estudo dirigido, que o aluno pode realizar sozinho, sem depender do professor.
- Firmando parceria com escolas de formação para o magistério, para contar com estagiários que auxiliam os professores.
- Aproveitando o interesse de algumas mães em colaborar com o trabalho da escola, para apoiar os alunos em tarefas individuais ou em pequenos grupos, como na sala de leitura, por exemplo (Grosbaum, 2004, p.48)

Em nenhum momento, portanto, o material reflete sobre a garantia que os alunos das classes menos favorecidas estão tendo ou não de adquirirem conhecimentos e alcançando os mesmos patamares das classes mais favorecidas.

A situação que a realidade nos mostra é que a manutenção dos alunos das classes menos favorecidas, na escola, não está garantindo que possam concorrer em igualdade de condições para as mesmas posições no mercado de trabalho e nas universidades. Continua-se assim o processo de exclusão dentro e fora do sistema.

A avaliação, fora da escola é realizada pela sociedade e dessa maneira a exclusão deixa de ser realizada no presente e transfere-se para o futuro. O fato de o aluno ser promovido de uma série para outra sem ter dominado o conhecimento que atenda os interesses do mercado de trabalho e de sua própria sobrevivência já faz com que ele seja discriminado e excluído.

Noronha (2002) aponta que a diferenciação escolar é uma necessidade do capitalismo. Que de um modo geral, se aceita a avaliação como um fato, sem se questionar suas bases históricas, teóricas e funcionais. Os modos pelos quais

ela se realiza até são questionados, mas de uma maneira geral é aceita porque já existe uma cultura de avaliação bastante sedimentada.

A autora coloca ainda que as concepções do processo de ensino e de avaliação seguem a lógica da concepção dominante de mundo onde os projetos pedagógicos correspondem ao desenvolvimento social e econômico.

Dessa forma a concepção de avaliação sofre as conseqüências causadas pelas mudanças no mundo do trabalho. Os mecanismos de controle e seletividade operados através da avaliação acabam por sofrer, portanto, a influência do modo como a sociedade produz e organiza sua distribuição de bens, entre eles, a educação. (Noronha, 2002, p.66)

O módulo IX trata também sobre a questão da avaliação só que sobre a avaliação institucional da escola.

O conteúdo desse módulo trata a avaliação institucional como um instrumento para a melhoria da educação, priorizando a identificação de dificuldades e sucessos para a partir disso formular ações com o objetivo de transformar e aperfeiçoar a escola e o sistema educacional.

Segundo o documento a avaliação deve buscar o aperfeiçoamento ou a melhoria da escola ou do sistema.

Os módulos VI, VII e VIII orientam o gestor em como fazer, as atribuições do gestor são passadas passo a passo para que o gerenciamento de recursos financeiros, espaço físico, patrimônio da escola e servidores sejam realizados de maneira eficiente.

De acordo com Bruno (2005) é preciso garantir a qualidade total do processo e não do produto. Essa qualidade se refere, portanto à diminuição de desperdícios, de custos de tempo de trabalho e também da força de trabalho, que são as propostas contidas nos módulos citados acima.

Sobre “Como gerenciar os recursos financeiros?” que é o conteúdo do módulo VI, o documento coloca que devido ao processo atual de construção da autonomia, a escola deve buscar outras fontes de financiamento, pois sabe-se que os recursos financeiros públicos, que são destinados às escolas públicas não são suficientes para cobrir todas as despesas da escola. Orienta que se

busque na comunidade outras maneiras de se obter recursos financeiros para que possam oferecer melhor qualidade. As palavras encontradas no documento são as seguintes:

Para que o gestor escolar possa estabelecer parcerias interessantes para a captação de outros recursos que otimizem a manutenção e o funcionamento de sua escola, é necessário que ele reúna duas habilidades fundamentais: capacidade de percepção do contexto econômico e criatividade (Moreira, 2004, p.100)

Podemos perceber, através dos estudos de Pesce (2007) que o Estado se apresenta ao mesmo tempo centralizador quando se trata das decisões substantivas e descentralizador no nível operacional, principalmente quando se refere à captação de recursos e essa é uma questão muito presente na política educacional brasileira que mostra a submissão da educação à lógica do mercado.

Podemos perceber que o conteúdo dos módulos vai ao encontro do que é solicitado no Relatório Delors, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais fazendo com que a formação continuada dos gestores seja realizada não para uma real transformação da escola pública, mas sim para a manutenção do que temos hoje através do consentimento das orientações dadas pelo Banco Mundial, que são realizadas através das políticas educacionais.

Acreditamos que é necessário pensar um outro tipo de educação permanente para os profissionais da educação onde as intenções seja a de uma formação onde o real objetivo seja a de uma compreensão crítica da realidade e que possibilite mudanças.

Capítulo 3 – Educação Permanente: outras possibilidades

A reflexão sobre Educação Permanente não pode ser pautada somente com o enfoque de formação de capital humano. É necessário propor um outro tipo de educação Permanente, pois partimos do pressuposto que para ser educação deve ser um processo que ocorre durante toda a vida, que deve ser sempre continuada, permanente.

O que é preciso estabelecer é que tipo de educação deve ser pensada e para atender a que e a quem. É isso que nos propomos a fazer neste capítulo

Compartilhamos a idéia de Mézaros que diz:

Educar não é mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. (Mézaros, 2005, p.13)

Portanto, para que isso aconteça é necessário que a tarefa educacional tenha como objetivo uma transformação social ampla e emancipadora e não simplesmente perpetuar e reproduzir as estruturas sociais, pois a medida que transforma os padrões de conduta e treina para os papéis desejáveis socialmente, faz com isso fator de manutenção e não de mudança do sistema político social.

A Educação Permanente deve representar um conceito global de educação, deve compreender políticas educacionais que correspondam tanto a objetivos individuais quanto sociais.

O sistema educacional atual precisa ser transformado, pois ele não pode ser como diz Rattner “orientado exclusivamente para as necessidades do mercado e do sistema produtivo”. (Rattner, 1985, p.133)

A Educação Permanente deve significar uma distribuição mais justa e democrática do saber, levando assim com que um maior número de pessoas tenham acesso às oportunidades de participação cultural e política e também a melhores empregos.

Furter quando escreve Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural em 1975 já se propõe a pensar a educação permanente de uma maneira diferente de sua concepção anterior que foi citada no primeiro capítulo, mas não chega a defender a transformação social e não contempla uma proposta transformadora, como podemos perceber abaixo.

Para Furter (1975) a educação não deve ser entendida como um bem e sim como um processo de transformação. Segundo o autor é graças a esse processo que o homem se desenvolve, para tanto é necessário criar condições para que o homem possa formar-se e tornar-se um agente de desenvolvimento continuamente.

Afirma ainda que a educação permanente deve vislumbrar a possibilidade de:

...tornar a vida humana um processo de formação em que o homem, desenvolvendo-se continuamente, toma cada vez mais consciência de suas possibilidades de participação como produtor, consumidor ou utilizador; como criador ou inovador nos dinamismos sócio econômicos que transformam o seu meio (Furter, 1975, p.113).

E a partir desse entendimento de educação permanente Furter (1975) diz ser possível inferir as diretrizes e objetivos para esse tipo de educação.

Apesar da citação ser um pouco longa considero importante para uma melhor compreensão.

a) A educação é essencialmente uma atividade que se manifesta por um processo duplo de aprofundamento – da experiência pessoal e da vida social global – que se traduz pela participação consciente e livre que esteja vivendo.

b) Esta atividade é uma auto-informação contínua que pode realizar-se em função de não importa que atividade (profissional, cultural, recreativa, etc) cuja finalidade é permitir que cada indivíduo aprenda a organizar a vida, no tempo, sobretudo diante das mudanças provocadas pelo desenvolvimento.

c) Neste processo, a educação não se distingue do trabalho, sendo este compreendido como um processo de produção e

expressão criadora do homem, portanto como uma prática liberadora, que lhe permite a auto-realização em termos de crescimento pessoal, de felicidade e de rentabilidade econômica.

d) Não se pode também separar esta atividade de uma verdadeira participação política, tanto quanto a compreensão crítica do sistema político em seus diversos níveis.

e) A educação deve simultaneamente considerar o homem no meio sócio-profissional, onde aparece como produtor e colaborador eficaz do desenvolvimento da coletividade; no meio sócio-político, onde age como utilizador crítico e participante ativo do processo de transformação da sociedade e, enfim, no meio sócio-cultural, em que age como criador e inovador, permitindo-lhe a auto-expressão no processo de modernização (Furter, 1975. pp.114,115).

Para o autor essas diretrizes vão ao encontro da antropologia, onde afirma que o homem precisa de uma educação permanente, porque nunca acaba de amadurecer, isso independente do sexo, da idade e da situação socioeconômica, ou seja, a sua formação não se completa nunca.

Segundo Furter a maturação é sempre possível. O homem tem grande capacidade de aperfeiçoamento e de flexibilidade desde que seja motivado. A maturação é um processo histórico, ou seja, não é pré-determinado e sim condicionado tanto pelas experiências pessoais quanto pelo mínimo de condições econômicas, sociais, políticas. Podemos perceber que Furter não aponta uma mudança da sociedade, as suas propostas são apenas paliativas.

A educação permanente deve fornecer as ferramentas para a realização da humanização, ou seja, deve desafiar o homem a transformar-se em um agente responsável de uma humanidade ativa.

Não podemos esquecer que estamos aprendendo a todo o momento, mas é importante não perder de vista que o que se aprende depende de onde e como ocorre essa aprendizagem.

Para que haja transformação o sistema educacional também deve estar a serviço da luta contra a alienação e na luta emancipatória. Então se limitarmos a educação à margem do capital, não atenderemos ao objetivo de uma transformação social qualitativa.

Paracelso reforça essa idéia quando diz que a “aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, ninguém passa dez horas sem nada aprender” (Paracelso apud Mészáros p.47). Continua dizendo que é preciso refletir que tipo de aprendizagem está ocorrendo, o que na realidade o indivíduo está se apropriando, se essa aprendizagem o está conduzindo a auto-realização ou simplesmente perpetuando a ordem social alienante.

A educação deve ser entendida como uma maneira de romper os obstáculos da realidade.

Sader (2005) no prefácio do livro Educação para além do capital afirma que a educação tornou-se instrumento dos padrões da sociedade capitalista ao invés de poder ser o meio indispensável para a mudança. Para o autor a educação tem sido um meio para

...fornecer os conhecimentos e pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Sader, 2005, p.15).

Portanto, a educação permanente deve ser compreendida em sua dimensão e para tanto é necessário uma revisão dos processos de formação, dos sistemas de ensino e de seus métodos.

Uma questão que é importante salientar é como a educação permanente dos profissionais da educação vem sendo pensada e realizada.

O curso analisado no capítulo anterior tem como proposta a Educação a Distância (EAD), realizado através de tutoria. Percebemos que a EAD representa uma estratégia ideológica mais do que apenas uma política educacional, que os interesses são muito mais econômicos do que educacionais. Interesses que o governo vem legitimando através de leis e projetos educacionais que tornam a proposta economicamente viável.

Freitas (2002) alerta que a formação em serviço dos educadores tem sido vista pelo setor privado e Também pelas entidades públicas como um negócio bastante lucrativo e não como responsabilidade política pública do Estado e dos poderes públicos.

Devemos ter clareza que essa situação é resultante das propostas do Banco Mundial para a formação docente onde a educação continuada é priorizada sobre a formação inicial.

Essa ênfase dada a educação continuada para a formação docente de acordo com Santos (2007) é resultante de uma análise que tem como prerrogativa os aspectos econômicos, e está fundamentada em estudos de custo-benefício, e a formação docente é pensada em termos da melhor maneira de se gerar um profissional competente tecnicamente.

Dessa maneira a forma mais barata e eficiente de se formar os profissionais da educação é a formação em serviço. Esse tipo de formação tem como objetivo instrumentalizar o profissional da educação para seguir diretrizes, normas curriculares e as políticas educacionais implementadas pelo Estado.

A formação inicial que pode dotar os profissionais da educação de capacidade crítica e criadora, através de estudos, discussões, da análise do processo ensino-aprendizagem e dos condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais são reduzidos.

Santos (2007) aponta que:

A competência pensada em termos de autonomia, que exige formação técnica e política, faz parte da agenda daqueles comprometidos com uma educação fundada na idéia de emancipação. (Santos, 2007, p.3)

De acordo com Pesce (2007) é necessário considerar a maturidade histórica dos profissionais da educação e afirma ainda que: "...a semicultura, ou semiformação difunde uma produção simbólica, com predomínio da razão instrumental voltada a adaptação e ao conformismo". (Pesce, 2007, p.10).

Por essa razão, os cursos de formação oferecidos aos profissionais da educação através de programas de EAD devem ampliar seus parâmetros para que o exercício docente seja percebido como prática social que está diretamente ligada aos determinantes contextuais.

A autora afirma ainda que embora os cursos de formação dos profissionais da educação que são oferecidos pelo Estado defendam a descentralização e a

autonomia, isso na realidade não acontece, pois o Estado mostra-se bastante centralizador e isso pode ser constatado através dos parâmetros e referenciais curriculares que são documentos legais que orientam a ação educativa e também através dos sistemas de avaliação do desempenho escolar.

Dessa maneira, a autonomia da escola para a elaboração de seu projeto político pedagógico, que deve estar pautado nos resultados da avaliação de desempenho e nos documentos legais acabam por esmorecer a possibilidade de construção de um projeto político pedagógico orientado dentro de uma perspectiva dialógica e nele estarem compreendidas as ações de formação.

Martins (2002) também aponta que o conceito de autonomia foi ressignificado e se reduziu à procedimentos administrativos e financeiros das escolas e ampliou suas responsabilidades e encargos.

Pesce (2007) aponta ainda alguns desdobramentos negativos em relação às ações de formação dos educadores:

O primeiro deles é a consolidação de uma vertente de formação docente ancorada em uma dimensão mercadológica: educação a serviço da competitividade, em busca da eficiência, eficácia e viabilidade econômica. Uma vertente de formação docente construída sob a égide de preparação para o mercado de trabalho e elevação dos patamares educacionais brasileiros no mercado mundial. Como consequência, uma educação à guisa de preparar os jovens para a empregabilidade, tal como convém à sobrevivência do capital, nos países periféricos. (Pesce, 2007, p.153)

Dessa forma, a educação é subjugada a simples instrumento a serviço da competitividade. A formação do educador como sujeito histórico acaba ficando a mercê dos critérios de eficiência e viabilidade econômica.

Percebe-se que as propostas dos programas de formação de educadores estão pautados dentro de um referencial teórico orientados por um ideário neoliberal e, portanto, demonstram o compromisso da reforma educacional com o empresariado nacional e com as orientações dos organismos internacionais.

As palavras de Pesce em relação aos programas de formação são as seguintes.

...na prática, os programas de formação de educadores não tem auferido vez e voz aos educadores, por desconsiderarem os reais anseios dos sujeitos sociais diretamente interessados: professores e gestores educacionais. (Pesce, 2007, p. 154)

Para Pesca a proposta deve ser a de construir programas de formação que se realizam dentro de uma concepção de consulta às bases e ao diagnóstico da realidade onde a escola está inserida. Portanto, não há como se ter um modelo pronto para que seja aplicado à rede pública municipal ou estadual, usando a mesma metodologia e o mesmo material, pois as escolas apresentam realidades diferentes.

Então, se faz necessário a construção de programas de formação que sejam específicos para quem se destinam, ou seja, a um público histórico e concreto.

Um outro fator apontado pela autora é em relação ao tempo e as circunstâncias históricas do educador. É necessário se considerar o repertório cultural, o percurso escolar, a jornada de trabalho e o acúmulo de tarefas.

A imposição de ritmos muito rápidos nos cursos de formação acaba levando a um ativismo, pois não garantem vez e voz ao tempo vivencial dos educadores.

Uma outra questão importante se refere a necessidade de as finalidades dos cursos de formação atentarem para que os fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação estejam dialogando com os fundamentos epistemológicos e com as questões didático-metodológicas.

Pesce (2007) propõe uma nova reflexão para a formação dos educadores:

Pensar a formação de educadores na vertente dialógica, implica pensar a profissionalização docente ancorada em ideais defensores de uma educação emancipadora, reflexiva e solidária, para além das exigências sociais e econômicas materializadas nas atuais orientações legais concernentes à formação profissional da educação (Pesce, 2007, p.161)

É necessário pensar em cursos de formação que respeitem o tempo, as circunstâncias históricas do educador para que se voltem à emancipação humana, que levem a uma visão crítica referente ao trabalho docente, para que as ações sejam encaminhadas para enfrentar os desafios que se apresentam.

Para tanto os programas de formação devem estar comprometidos com a superação da alienação, com a constituição da identidade do educador como sujeito social.

Percebemos que é necessário um novo olhar para os cursos que são oferecidos aos profissionais da educação se quisermos que eles contribuam para a transformação da educação que tanto queremos em nosso país.

Considerações Finais

Neste trabalho tínhamos colocado como objetivo verificar a concepção de Educação Permanente e analisar seu desenvolvimento e incorporação nas políticas educacionais brasileiras a partir de 1960.

O contexto histórico nos mostra que embora a Educação Permanente tenha sido pensada desde muito tempo é na década de 1960 que ela é vista como necessidade real devido ao progresso da economia mundial. Ela foi pensada dentro de um ideário liberal para atender ao processo de globalização que começava a se estabelecer.

O avanço da tecnologia faz com que seja necessário mão-de-obra cada vez mais qualificada para atender o mercado de trabalho, então o “aprender a aprender” é uma das premissas da Educação Permanente.

No Brasil o tema é difundido a partir de 1966 e a idéia de Educação Permanente foi acolhida pelo IPES que tinha uma perspectiva empresarial para as propostas educacionais.

Verificamos, portanto, que a concepção educacional proposta pelo IPES era baseada na Teoria do Capital Humano, que apresenta um caráter econômico e o investimento no homem é fator de crescimento econômico. A educação tinha como objetivo formar o produtor, o consumidor e a mão de obra que era necessária para a indústria.

A Educação Permanente, nos anos de 1980 vai se tornando cada vez mais difundida, ganhando novas denominações, mas mantendo a concepção de formar para o mercado de trabalho.

É a partir deste momento que ganha força a educação permanente dos profissionais da educação e podemos perceber que muitos estudos foram realizados sobre o assunto.

A partir da nova Constituição que foi promulgada em 1988, da Conferência Mundial de Educação para todos realizado em 1990, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 verificamos que a educação é pensada

para se estabelecer o consenso e a Educação Permanente deve ser concebida como fator de crescimento econômico.

Nos anos de 1990 intensifica-se o tecnicismo que se manifestou no Brasil nos anos de 1970, agora como um neotecnicismo disfarçado, apresentando uma insistência para que a solução dos problemas se dê através da responsabilização e treinamento dos professores. Os problemas da escola devem ser resolvidos dentro da própria escola, procurando assim eliminar a discussão político-ideológica, escondendo as raízes históricas e sociais dos problemas.

Verificamos estas questões quando é analisado no segundo capítulo o curso Progestão, onde percebemos o enfoque dado às novas formas de gestão e como as políticas públicas incorporam o que é solicitado pelo mercado para as questões educacionais.

Vários conceitos são ressignificados como, por exemplo, democracia, cidadania, autonomia para se adequarem aos novos modelos educacionais propostos pelas políticas educacionais brasileiras que se pautam dentro de uma concepção neoliberal.

Constatamos que a Educação Permanente que vem sendo destinada aos gestores das escolas públicas do Estado de São Paulo não vem sendo desenvolvida para que haja uma transformação, mas sim para a manutenção das orientações educacionais que vem para atender ao capital, proposta pelas políticas educacionais brasileiras que se pautam dentro de uma concepção neoliberal.

A proposta de um outro tipo de educação que tenha como meta a emancipação e a transformação social é trabalhada no terceiro capítulo acreditando que é possível pensar a Educação Permanente como proposta de mudança, para a superação da alienação e para que os profissionais da educação possam ter uma formação que os levem a atuar de uma maneira mais crítica, de modo a proporem mudanças que colaborem no processo de transformação social.

Os cursos de formação de professores devem ser pensados não de uma forma que atenda à lógica do mercado globalizado através de processos educativos aligeirados, mas sim de uma forma que amplie os conhecimentos

teóricos dos fundamentos educacionais e que não se esqueçam das condições históricas dos professores enquanto sujeitos sociais.

Referências Bibliográficas

ABREU, Mariza Vasques de. **Progestão: como desenvolver a gestão dos servidores na escola?**, módulo VIII; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília, CONSED, 2001. Reimpressão, 2004

AGUIAR, Maria Ângela da S. **O Conselho Nacional de Secretários de Educação na Reforma Educacional do Governo FHC**. Revista Educação e Sociedade v. 23 nº 80. Campinas. Setembro, 2002

ALMEIDA, Jane S. O legado educacional do século XX. In SAVIANI, Demerval (et al.) **O Legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**: Campinas. S.P. Autores Associados, 2006

ANTUNES, Ricardo. **O toyotismo, as novas reformas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento**. Caderno CRH, vol. 15, nº 37, 2002

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Campinas. Educação e Sociedade v. 22, nº 74, abril, 2001

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de, UHLE, Agueda Bernadete. **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas considerações**. In: Cadernos Cedes nº 36, Campinas/SP: Papirus Editora, 1995

BARCIA, Mary Ferreira. **Educação Permanente no Brasil**: Petrópolis. R.J. Vozes. 1982

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais.**: S.P. Cortez. 2005

BRASIL. Parecer CFE 699/72

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996, Diário Oficial da União, 13/09/1996.

BRINHOSA, Mario César. **A função social e pública da educação na sociedade.** In In LOMBARDI, J. C. (org.) Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, Universidade do Contestado, 2003

BRUNO, Lucia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org) Gestão Democrática da Educação. Petrópolis. Vozes, 1997

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora Unesp, 1999

CAMPOS, Roberto de Oliveira. Educação e Desenvolvimento economico

CARVALHO, Maria Celeste da Silva. **Progestão: como construir e desenvolver os princípios de conveniência democrática na escola?**, módulo V; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília, CONSED, 2001.Reimpressão: São Paulo, 2004

CASTANHO, Sergio. **A formação do professor na sociedade da informação.** In LOMBARDI,J.C. (Org.) *Temas de pesquisa em educação.* Campinas/SP: Autores Associados; Caçador/SC: HISTEDBR, 2003

CATANI, Antonio David. Teoria do capital humano. Disponível em <<http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21>> acesso em 29 novembro 2006

COLLET, Heloisa Gouvêa. **Educação Permanente uma abordagem metodológica**: Rio de Janeiro.Sesc. 1976

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública**. In: Cadernos Cedes nº 36, Campinas/SP: Papirus Editora, 1995

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: In TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. S.P. Cortez. 1996

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FAVER, Osmar, SEMERARO, Giovani (Orgs). Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro, Petrópolis, Editora vozes, 2003

COUTO, Ronaldo Costa. **História Indiscreta da Ditadura e da Abertura**: R.J. Editora Record. 1999

CUNHA, Luiz Antonio Cunha. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**: R.J. Editora Francisco Alves. 1983

CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor. 1999

CRESSON, Edith. **Para uma política de educação e de formação ao longo da vida.** Revista Européia., formação profissional, nº 8/9. Disponível em: <<http://www2.trainingvillage.gr/download/journal>> Acesso em: 28 abril 2005

DALAROSA, Adair Ângelo. **Globalização, Neoliberalismo e a questão da transversalidade.** In LOMBARDI, J. C. (org.) Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, Universidade do Contestado, 2003

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** Cortez Editora, UNESCO< MEC, 6ª edição, SP

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação Continuada: Visão histórica e tentativa de conceitualização. In: Cadernos Cedes nº 36, Campinas/SP: Papirus Editora, 1995

DRAIBE, Sonia. **As políticas sociais e neoliberalismo.** Revista da USP, São Paulo, n. 17, 1993

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 18, 2001

_____ Vigotsky e o Aprender a Aprender. Campinas/SP: Autores Associados, 2000

DOURADO, Luiz Fernandes. **Progestão: Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?**, Módulo II; Coordenação Geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília, CONSED, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004

ESTRELA, Maria Tereza. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Formação Continuada e Gestão da Educação, SP: Cortez, 2003

FALHEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Maria Lucia Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã, 2005

FAURE, Edgard. **Aprender a Ser**: São Paulo. Difusão Editorial do Livro. UNESCO. 1977

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da USP, Imprensa Oficial do Estado, 2001

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?**, módulo IX; coordenação Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília, CONSED, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional**. In In TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. S.P. Cortez. 1996

FREITAS, Helena C.L. **10 Formação de Professores no Brasil: anos de embate entre projetos de formação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, nº 80, set/2002, p. 136-167

FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973

_____ **Educação Permanente e Desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1975

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Teresinha Azeredo. **Formação Continuada dos Profissionais da Educação**. In: Cadernos Cedes nº 36, Campinas/SP: Papirus Editora, 1995

FRIGOTTO, Gaudêncio. In BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**.: S.P. Cortez. 2005

_____ **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez Editora, 1995

_____ **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez Editora, 1999

_____ **Os delírios da Razão: crise do capital e Metamorfose conceitual no campo educacional**. IN GENTIL, Pablo (org). Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis. Vozes. 1999

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

GALLO, Silvio; RIVERO Maria L. (org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. EDUSC. Editora do Sagrado Coração, Bauru/SP, 2004

GALVAN, Cesare Giuseppe. **É possível uma economia da educação?** Revista Educação e Sociedade, nº 2, 1979

GAMBOA, Silvio Sanches. **A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina**. In In LOMBARDI, J. C.

(org.) Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, Universidade do Contestado, 2003

GANZELLI, Pedro. **Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão.** IN BITTENCOURT, Agueda Bernadete; OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Estudo, Pensamento e Criação. Campinas/SP: Graf. FE, 2005

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Gentili, Pablo, Silva, Tomás Tadeu. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação, Petrópolis, Vozes, 2002

GUIRALDELLI JR. Paulo. **Historia da Educação Brasileira.**São Paulo: Cortez, 2006

GROSBAUM, Marta Wolak. **Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluna e sua permanência na escola?,** módulo IV; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília, CONSED, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004

HIRATA, Helena. **Da polarização das qualificações ao modelo de competência.** In FERRETTI, Celso João et al Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis. Editora Vozes, 2001

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005

_____. **O novo século.** S.P. Companhia da Letras. 2000

IANNI, Otávio. **A era do globalismo:** R.J. Civilização Brasileira. 1999

JACOMELI, Mara R..M.; XAVIER, Maria E.S.P. **A consolidação do liberalismo e a construção da ideologia educacional liberal no Brasil**. In LOMBARDI, J.C. (Org.) *Temas de pesquisa em educação*. Campinas/SP: Autores Associados; Caçador/SC: HISTEDBR, 2003

_____ **PCNs e Temas Transversais: história das políticas educacionais brasileiras**. Tese de doutorado, UNICAMP, 2004.

_____ **PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas, SP: Alínea Editora, 2007

Kallen, Denis. A aprendizagem ao longo de toda a vida em retrospectiva. Revista Européia, formação profissional. Disponível em: <<http://www2.trainingvillage.gr/download/journal>> Acesso em: 28 abril 2005

LEGRAND, Paul. **Introducion a la educacion permanent**: Barcelona. Editorial Teide/UNESCO. 1973

LOPES, Lucas. **Universidade, Tecnologia e Empresa**. In A educação que nos convém. IPÊS/GB. Rio de Janeiro:APEC, 1969

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Progestão: Guia Didático, CONSED, Brasília, 2001, Reimpressão, SP, 2004

MARÇAL, Juliane Corrêa. **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?** Módulo III; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília, CONSED, 2001, Reimpressão, SP, 2004

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções.** In: Cadernos Cedes nº 36, Campinas/SP: Papyrus Editora, 1995

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e educação: trajetória de um conceito.** Cadernos de Pesquisa n. 115. São Paulo, março 2002

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Progestão: como gerenciar o espaço físico e o Patrimônio da escola?**, módulo VII; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília, CONSED, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004

MÉZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. **Progestão: como gerenciar os recursos financeiros?**, módulo VI; coordenação Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília, CONSED, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004

NEVES, Maria Lucia Wanderley. **A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia.** In: NEVES, Maria Lucia Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã, 2005

_____ Educação e Política no Limiar do século XXI. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000

_____ Educação e Política no Brasil de Hoje. São Paulo: Cortez, 2005

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento da USAID ao BIRD.** Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas/SP, 1998

NORONHA, Olinda M. **História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas/SP: Ed. Alínea. 1998

_____ **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas/SP: Ed. Alínea, 2002.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira; SILVA, Nilson Robson Guedes. **Autonomia e gestão democrática**. IN: BITTENCOURT, Agueda Bernadete; OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Estudo, Pensamento e Criação. Campinas/SP: Graf. FE, 2005

PAIVA, Vanilda; RATTNER, Henrique. **Educação Permanente & Capitalismo Tardio**: S.P. Cortez e Autores Associados. 1985

PASQUALOTO, Lucyelle Cristina. **A educação a distância entre mitos e desafios frente ao processo de mercadorização da educação**. Revista HISTEDBR ON LINE, nº 12, Dez/2003. Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev12.html>

PENIN, Sonia Teresinha de Souza. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Módulo I; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília, CONSED, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004

PEIXOTO, Madalena Guasco. **LDB: Regulamentação, impasses, contradições e o Plano Nacional da Educação**. Revista PUC_VIVA, nº 2 setembro 1998

PESCE, Lucila. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação**. Relatório de Pós-doutorado: UNICAMP, 2007

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**: SP. Cortez. 1995

PROGESTÃO. Módulos I,II, III, IV, VI, VII, VIII, IX, GUIA DIDÁTICO. Brasília. CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004

RATTNER, Henrique. Educação Permanente na era da informática. In: PAIVA , Vanilda; RATTNER, Henrique. **Educação Permanente & Capitalismo Tardio**: S.P. Cortez e Autores Associados. 1985

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas/SP : Autores Associados, 1998

ROSAR, Maria de F. F. **Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira**. In LOMBARDI, J. C. (org.) Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, Universidade do Contestado, 2003

SANFELICE, José Luis. **Pós-modernidade, Globalização e Educação**. In LOMBARDI, J. C. (org.) Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, Universidade do Contestado, 2003

SANDER, Benno. **Produção do conhecimento em política e gestão: Principais tendências**. In: XXI Simpósio Brasileiro e III Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife, PB. Disponível em <http://www.bennosander.com> acesso em 25/02/2007

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. A implemetação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. Cadernos de pesquisa, nº 111, São Paulo, Dez. 2000

SAVIANI, Demerval. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICI, Jose Luis (org). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005

_____ **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**.

Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do HISTEDBR”, Campinas, agosto, 2005

_____ Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional. Campinas/SP: Autores Associados, 2000

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Planejamento da Educação e Cooperação Internacional: Uma análise dos Programas Monhanguera e Fundescola**. Tese de doutorado. São Paulo, 2006

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.: SILVA, Tomaz Tadeu da. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis, Vozes, 2002

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: Políticas e Reformas**. In TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. S.P. Cortez. 1996

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**: R.J. DP&A. 2004

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**. R.J.: Zahar editores, 1973

SCHUARTZ, Bertrand. **Educação amanhã**. Petrópolis: Vozes, 1976

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da escola primária**. In SAVIANI, Demerval (et al.) O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2004

UNESCO, CONSED. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Ação Educativa, 2001

VIEIRA, Evaldo. Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio a Geisel, SP, Cortez Editora, 1982

WOOD, Ellen. **Democracia a ideologia do império**. Revista Educação e Cidadania, vol.5, nº 1, 2006

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M.L.; NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)