

Cadernos UNESCO Brasil
Série Educação
Volume 4

**Formação de Recursos Humanos para a Gestão
Educativa na América Latina**

*Informe do Fórum realizado no IIFE
Buenos Aires, Argentina
11 e 12 de novembro de 1998*

Tradução
Célia Leal da Costa Genovez



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil-Brasília, DF – Brasil

**Apoio do Instituto internacional de Planeamiento de la Educación -
IIFE-Buenos Aires Argentina**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Cadernos UNESCO Brasil

Série **Educação**

Volume 4

Conselho Editorial

Jorge Werthein

Maria Dulce Almeida Borges

Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Julio Jacobo Waiselfsz

Lucra Maria Gonçalves de Resende

Cândido Alberto Gomes

Manuel Argumedo

Marilza Machado Gomes Regattiere

Assistente Editorial: Rachel Dias Azevedo e Maria Luiza Bueno e Silva

Revisão: Aline Maria Duarte Mal e Marluce Moreira Salgado

Editoração Eletrônica: M@gus Consultoria & informática

Capa e Projeto Gráfico: Edson Fogaça

Formação de recursos humanos para a gestão educativa: informe do fórum realizado no IPE Buenos Aires, 11-12 nov-, 1998/ tradução de Célia Leal da Costa Genovez. -- Brasília UNESCO, 2000. 65p. -- (Cadernos UNESCO. Série Educação; 4).

Título original: La formación de recursos humanos para la gestión en América Latina IPE-Buenos Aires

85-87853-14-7

1 Educação--Recursos Humanos--Argentina 2. Gestão Educacional--Argentina I. Genovez, Célia Leal de Costa. II. UNESCO III--Série CDD 370



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.

70070-914 - Brasília-DF – Brasil

Tel.: (55 61) 21063500

Fax: (55 61) 3322-4261

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

ÍNDICE

1. APRESENTAÇÃO	5
2. INTRODUÇÃO	7
3. O CONTEXTO	11
3.1 A centralidade dos transformações educativas para o desenvolvimento da região.....	14
3.2 A relevância dos recursos humanos nos processos de transformação.....	17
3.3 Características dos recursos humanos do gestão educativa do região	18
4. OS EIXOS DO DEBATE	21
4.1 As novas funções dos Estados Nacionais no gestão educativa.....	21
4.2 O fortalecimento do gestão educativa nos níveis regionais e locais.....	25
4.3 As ações recentes de formação de recursos humanos na América Latina. Reflexões derivadas dos casos apresentados.....	26
5. CONCLUSÕES.....	31
5.1 Os requisitos de formação dos recursos humanos para a gestão educativa dos sistemas educativos da região.....	33
5.2 O papel dos Estados Nacionais, Universidades e Organismos Internacionais no formação dos recursos humanos para a gestão dos sistemas educativos.....	34
6. BIBLIOGRAFIA	37
7. ANEXOS	
I. Orientações para a formação de funcionários públicos no área de educação. Guillermína Tiramonti	39
II. Panorama da formação atual dos perfis acadêmicos e profissionais para o planejamento e a gestão das políticas educativas na América Latina. Silvia Senén González.....	67

1. APRESENTAÇÃO

Entre as perspectivas auspiciosas deste final de século e que despontam como esperanças concretas para o próximo milênio, destaca-se a tendência mundial de progressiva valorização sobre a importância da educação para todos, seja como instrumento de atendimento das demandas do setor socioeconômico, seja como alternativa segura para a conquista e a universalização da cidadania. É crescente a consciência dos governos e da sociedade civil em relação aos saldos amplamente positivos dos investimentos em educação.

Após Jomtien, os progressos da política de educação para todos são inegáveis. Na América Latina, por exemplo, questões como a da qualidade, equidade, redução das desigualdades, entre outras, aparecem claramente contempladas nos planos de governo e converteram-se em metas da política educacional da maioria dos países.

Como consequência desse novo cenário, os Ministérios da Educação e as instâncias descentralizadas de execução como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação passaram a ter suas funções e papéis redefinidos para fazer face ao lugar de destaque que a educação passou a ocupar nos projetos de desenvolvimento dos vários países da região.

A UNESCO, em sua missão histórica prospectiva de antecipação, tem procurado, em articulação com os governos e a sociedade civil, debater com dirigentes e especialistas o novo papel da gestão educativa em seus diversos níveis, quais sejam, no âmbito dos Ministérios da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais ou órgãos correspondentes e das escolas.

Foi no contexto dessa linha de preocupações que a V Reunião do PROMEDLAC (Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação), convocada pela UNESCO, recomendou a profissionalização da gestão, criando-se, dessa forma, uma base de recursos humanos na área da gestão "para realizar as competências do governo requeridas por uma questão moderna dos sistemas educativos".

As discussões que então ocorreram em torno da profissionalização da gestão educativa deixaram evidente que não seria mais possível continuar a improvisar num setor de reconhecida importância para o futuro dos países. A profissionalização da gestão que antes só tinha assento nos bancos acadêmicos ganhou *status* de instrumento estratégico para o êxito da política educacional.

Em 1998, o IIPE (Instituto Internacional de Planejamento da Educação) da UNESCO, escritório de Buenos Aires, em sintonia com esse desafio, convocou um fórum de debates para examinar a formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina. Desse evento tomaram parte representantes dos Ministérios da Educação, pesquisadores e responsáveis por programas de formação de gestores. O livro, que ora se publica, é o resultado desse fórum que foi organizado com base em alguns eixos de intervenção prioritários entre os quais se destacam o da melhoria da qualidade, estratégias compensatórias, currículo, formação e educação continuada de professores e equipamento das escolas com recursos didáticos e tecnológicos.

Uma das conclusões importantes do Fórum de Buenos Aires é a de que a gestão educativa deverá dar prioridade às ações transformadoras, sendo dotada de agilidade e flexibilidade para enfrentar com sucesso as mudanças que se operam na sociedade. Estou certo de que essa nova concepção da gestão educativa, que deve estar presente em todas as instâncias do sistema, poderá assegurar, doravante, uma postura permanente de inovação na área educacional, condição indispensável devido à grande velocidade das transformações em curso.

Por último, quero manifestar a confiança no sentido de que as reflexões e conclusões contidas neste livro possam servir de subsídio ao esforço que o Brasil empreende, para que suas instâncias de gestão educacional desenvolvam as competências necessárias às novas funções do sistema educacional.

Jorge Werthein

Representante da UNESCO no Brasil

2. INTRODUÇÃO

A decisão de instalar na cidade de Buenos Aires, Argentina, a primeira sede regional do Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) fundamenta-se no interesse despertado pelo processo de transformação educativa que a maioria dos países latino-americanos estão empreendendo. Assim mesmo, vincula-se com o diagnóstico que marca a necessidade de modificar qualitativamente as estratégias destinadas à formação de recursos humanos para a gestão educativa dos países do América Latina, em geral, e do Mercosul, em particular.

Em um contexto mundial de transformação acelerada, marcado pela globalização dos mercados e comunicações, a extensão do exercício de uma cidadania moderna e o avanço permanente de novas tecnologias, a formação de recursos humanos para a gestão educativa se caracteriza como condição necessária – embora não suficiente – para o êxito dos processos de transformação em andamento nos países da região.

Estes têm alterado radicalmente o panorama educativo existente e requerem dos Estados nacionais, organismos internacionais e universidades, o projeto de estratégias de formação de recursos humanos que atendam às novas demandas derivadas de tais processos.

Com o objetivo de avaliar a situação e estimar os requisitos de formação dos recursos humanos para os funcionários da área, o IPE organizou, nos dias 11 e 12 de novembro de 1998, o fórum A Formação de Recursos Humanos para a Gestão Educativa na América Latina, para o qual foram convocados três grupos diversos: representantes de Ministérios de Educação, investigadores dedicados ao estudo dos processos de transformação educativa e responsáveis por programas de formação de administradores e gestores da educação¹. Além destes, assistiram os participantes do Primer Curso Regional del IPE sobre planejamento e formulação de políticas educativas.

¹ Participaram representantes do mundo acadêmico (FLACSO, Centro de Estudios Educativos de México y Universidades), de Organismos Internacionales (CEPAL, IPE) e funcionários de Ministérios de Educação – nacionais e provinciais – de países da região.

Hoje, a maioria dos países conta com um corpo de funcionários com um perfil acadêmico diverso do que tinha no passado. Graças ao esforço dos Estados, esta condição permite pensar em novas exigências e estender os horizontes aos que aspiram à administração dos sistemas educativos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma Educação de qualidade para todos.

Neste empreendimento, parte-se de alguns pressupostos básicos que permitem enquadrar as discussões realizadas durante o Fórum. O primeiro pressuposto básico consiste em outorgar à formação de recursos humanos um lugar de importância nos processos de mudança. Sem funcionários públicos bem formados não poderá haver êxito nos processos de transformação.

Um segundo pressuposto básico, que tomamos como partida, enuncia que um processo de transformação educativa que não obtenha sucesso em satisfazer à demanda em um prazo relativamente rápido, corre o risco de não alcançar seus objetivos. Portanto, investir ou não na formação de funcionários para a gestão educativa cooperará para acelerar ou atrasar o desenlace desses processos de transformação. Tempo é uma variável de muita importância a ser considerada, e, nesse sentido, a formação pode ser importante como fator acelerador.

Um terceiro pressuposto refere-se à necessidade de distinguir entre a complexidade e a especificidade do objeto em discussão, antes de avançar em definições de ordem prática. Não se trata de uma questão de métodos de formação pedagógica, nem de trocar algum conteúdo por outro. O projeto de uma formação adequada de gestores deve ser discutido de maneira profunda, sistêmica e integral. É fundamental partir do reconhecimento das mudanças profundas que atravessam nossos sistemas educativos e, a partir daí, delinear os eixos do debate: novas funções dos Estados nacionais em sistemas educativos crescentemente descentralizados, novas demandas em atender os níveis regionais e locais, funcionários públicos na área educativa, a população-objeto, a quem se destina esta formação, os encarregados de proporcionar esta formação e os critérios para elaborar programas mais pertinentes e viáveis.

Sobre essa base realizou-se a discussão, cuja síntese apresentamos por meio deste documento de trabalho, e organizou-se com esse formato, porque sabemos que não existem respostas feitas, disponíveis para sua utilização, mas que é necessário tratar deste problema por intermédio de diálogo e debate, em um processo de construção dos próprios conteúdos a serem aprendidos.

A estrutura do presente documento está projetada da seguinte forma:

Em primeiro lugar, apresentar-se-ão brevemente as mudanças políticas, econômicas e culturais de fins de século, que intervêm na definição de políticas educativas, na centralidade das transformações educativas para o desenvolvimento sustentável e eqüitativo da região, na relevância dos recursos humanos nos processos de transformação e nas características técnicas e profissionais das administrações educativas na região. Em segundo lugar, expõem-se os pontos em discussão e as reflexões dos assistentes ao Fórum, reunidos nos seguintes eixos do debate:

- as novas funções dos Estados nacionais na gestão educativa;
- fortalecimento da gestão educativa nos níveis regionais e locais;
- as virtudes e limitações das diversas estratégias de formação de recursos humanos empregadas nos países do região. Reflexões derivadas dos casos argentino, brasileiro, chileno e uruguaio.

Em terceiro lugar, descrevem-se as cinco conclusões mais importantes sobre os problemas e desafios apresentados durante o Fórum. Em seguida, inclui-se uma síntese dos requisitos de formação dos recursos humanos mais destacados durante as discussões no Fórum e um breve comentário final sobre o papel dos Estados nacionais, universidades e organismos internacionais na formação de recursos humanos para a gestão dos sistemas educativos latino-americanos.

Em quarto lugar, apresenta-se o documento-base discutido na primeira jornada de trabalho do Fórum, que inclui os trabalhos: "Orientações para a formação de funcionários públicos no área de educação", elaborado por Guillermina Tiramonti (Coordenadora da Área Educação-FLACSO) e "Panorama da formação atual dos perfis acadêmicos e profissionais para o planejamento e a gestão das políticas educativas na América Latina", de Silvia Senén González (Consultora da UNESCO).

Finalmente, é importante esclarecer que este documento de trabalho tem um duplo propósito. Por um lado, apresentar as reflexões efetuadas durante o Fórum por um grupo de *experts* em planejamento e gestão educativa, provenientes de diversos âmbitos da gestão e do mundo acadêmico, no qual se analisou a formação de recursos humanos para a gestão educativa, dentro da perspectiva de contribuir para a consolidação dos processos de transformação educativa da região.

Por outro lado, é um convite para continuar a discussão iniciada no Fórum e enriquecer as propostas de formação de recursos humanos que o IIPE realiza, assim como a definição do público que deve se dirigir à ação do Instituto.

3. O CONTEXTO

O fim do século 20 apresenta um contexto marcado por mudanças aceleradas nos âmbitos político, econômico e cultural. A vastidão das mudanças estudadas e as que se anunciam dificulta muito sua exposição exaustiva. Porém, para a finalidade deste trabalho, exporemos, de forma sintética, três processos de mudança que incidem claramente na definição das políticas educativas da região: a globalização da economia, as inovações no modo de produção e as novas regulamentações existentes entre Estado e sociedade.

No plano econômico, a crise do modelo de acumulação prevista nos anos 70 provocou uma reestruturação das formas de produção nos países desenvolvidos, que estimulou a concorrência comercial internacional e minou a confiança nas políticas keynesianas. Iniciou-se um processo de reestruturação da economia mundial, que deu lugar a uma alta e instável interdependência das economias regionais e nacionais; mesmo assim, não apenas marcou – para a maioria dos países – o esgotamento do modelo de industrialização orientada para o mercado interno, mas, além disso, gerou a implementação de políticas tendentes a reestruturar a ordem econômica para um mercado de escala planetária.

Produziu-se uma nova fase da internacionalização dos mercados, isto é, a globalização da economia. Criou-se um cenário no qual se produzem, se distribuem e se consomem bens e serviços, cujos fatores de produção encontram-se organizados em torno de valores mundiais, para mercados mundiais e regidos por padrões planetários, em que tudo é executado por empresas que atuam fundamentadas em bases mundiais (com estratégias, conforme as mesmas) e que propugnam uma cultura de organização aberta ao contexto internacional.

Forma-se um novo cenário, no qual a humanidade passa a ser uma realidade material e cotidiana, onde as empresas transnacionais e os Estados nacionais entram em um nível de dependência recíproca, que faz que a internacionalização dos sistemas financeiro e produtivo alcance limites antes inimagináveis.

Para o atual sistema econômico, as novas tecnologias constituem a infra-estrutura indispensável para superar as barreiras espaciais. A lógica do sistema econômico estrutura-se em torno dos fluxos de informação e decisão, pelo que o sistema produtivo tende a desligar-se cada vez mais de seu contexto social imediato, adquirindo, por sua vez, uma lógica organizacional estruturalmente vinculada às regras do sistema econômico globalizado.

No que se refere ao papel dos Estados nacionais, a força do processo de globalização econômica impossibilita que estes possam atuar unicamente em função de processos autônomos, perdendo elementos de soberania econômica relativos ao passado. É precisamente por isto que aqueles países que possuem maior capacidade de pressão e negociação política e econômica se vêem fortalecidos.

A participação neste mercado de escala planetária supõe, para os países em desenvolvimento, sua integração aos padrões da economia internacional. Segundo alguns especialistas em relações internacionais, a conclusão mais importante é que:

"com independência do cenário que prevaleça no sistema de comércio mundial, as pressões que se vão produzir sobre os países em desenvolvimento para que aumentem sua integração global – e as conseqüentes reduções de soberania e o grau de controles nacionais – são desenvolvidas. Conseqüentemente, os países em desenvolvimento que intentem incrementar seu comércio exterior e atrair maiores investimentos, experimentarão pressões crescentes para abrir suas economias e aproximar suas práticas comerciais daquelas dos países desenvolvidos" (Tussie, D. 1991).

Para a América Latina, a necessidade de ingressar em mercados internacionais requer um duplo esforço: iniciar a busca de "nichos" de mercado pouco explorados, onde situar os produtos da região, e gerar o desenvolvimento necessário para melhorar suas condições de integração. Os produtos devem, portanto, adaptar-se às novas exigências de um mercado mundial com consumidores cada vez mais exigentes e com múltiplos oferentes.

Com relação às mudanças nos modos de produção, a rápida e profunda transformação tecnológica, assim como a globalização e conseqüente concorrência exacerbada pela conquista de mercados, modificaram os padrões de produção e organização do trabalho.

No nó das mudanças do modo de produção acha-se uma revolução da ciência e tecnologia – baseadas na microeletrônica e informática como "fatores-chave" – que afeta os processos de gestão empresarial e de programação da economia e, inclusive, a produção e transmissão de cultura.

Os estudos na área assinalam que as novas formas de organização do trabalho exigem crescente demanda de novas qualificações mais elevadas e rápido anacronismo de conhecimentos específicos que pode ser considerado como desqualificação. Mescla que supõe educação mais elevada e mais flexível, polivalência e novas habilidades cognitivas² (Paiva, V. 1993).

Nos países centrais, o capital se acumula a partir de uma sólida base de produção em massa e economia de escala; porém, os grandes lucros são resultados de uma alteração em direção à qualidade, e aos produtos exclusivos, sofisticados e personalizados, que, por isso mesmo só podem ser produzidos em pequenas quantidades e cujo preço não está diretamente ligado ao custo de produção, mas ao valor da concepção. A introdução permanente de detalhes novos e sutis exige de vários setores da força de trabalho uma qualificação mais elevada, conhecimento altamente especializado, iniciativa, criatividade, sofisticação, não só para criá-los, mas também, para constituir o mercado consumidor dos mesmos.

² Alguns analistas como Benjamín Coriat assinalam que a introdução de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho têm dado lugar ao surgimento de novas figuras de trabalhador: o operário fabricante, o tecnólogo e o administrador (ou gestor). Essas figuras representam modelos de trabalhadores polivalentes, que têm maior conhecimento do processo e do produto: o operário fabricante tem, por característica, sua polivalência para o conjunto de tarefas da oficina, é o que mescla tarefas de trabalho direto e indireto com um conjunto de máquinas. Entende o que faz porque lhe explicaram e aprende manipulando conjuntos de tarefas cada vez mais complexos; o trabalhador tecnólogo não só pode fazer o anterior, mas, além disso, tem capacidade de realizar diagnósticos e otimizar o rendimento das máquinas por meio de melhorias simples, ruas que podem ser importantes, e, finalmente, o trabalhador administrador, que tem capacidade técnica e também de cálculo econômico implícito, ou às vezes explícito, que significa tarefas de gestão econômica.

Com relação ao aspecto político, paralelamente à superação da crise do capitalismo dos anos 70, começa-se a deixar para trás os modelos de sociedade caracterizados por políticas de cunho keynesiano, assistindo à crise do Estado de bem-estar. A relação Estado/sociedade modifica-se ao mesmo tempo que se produz a consolidação do modelo democrático liberal de economia de mercado. Se o modelo anterior de relações Estado/sociedade, característico do Estado de bem-estar ou social, teve como correlato a ascensão dos níveis de bem-estar dos trabalhadores, a industrialização orientada para o crescimento do mercado interno e da regulamentação estatal dos conflitos entre as corporações, estes três processos foram modificados.

Nos países centrais, após a crise de petróleo, o Estado reduziu sua participação com respeito ao manejo das variáveis macroeconômicas básicas, e começou a assumir a tarefa de mobilizar os mercados, a fim de obter maior competitividade externa de suas economias. Assim, mudou a orientação dos objetivos da regulação estatal.

No plano internacional, o fim da guerra fria e o desmoronamento dos socialismos reais inaugurou um período de otimismo político de modelo democrático liberal e economia de mercado surpreendentes.

Por último, e como resultado dos processos mencionados acima, começou-se a questionar fortemente as noções de Estado e Nação e, conseqüentemente, as identidades nacionais (e os conteúdos da formação da cidadania) tornaram-se objetos de julgamento.

3.1 A centralidade das transformações educativas para o desenvolvimento da região

Há mais de uma década nos países desenvolvidos e, em especial, a partir dos organismos internacionais, reitera-se que o novo modelo de desenvolvimento tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e a educação. Os processos de transformação educativa iniciados nos países da região são, conseqüentemente, sinônimo da centralidade educativa para responder aos desafios estabelecidos.

No que se refere ao papel da educação nos planos de desenvolvimento dos países da região, existe consenso sobre o fato de a capacidade de concorrência nos mercados internacionais depender cada vez mais do talento para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo de bens e serviços. Isto se reflete no aumento dos recursos destinados à educação, à investigação e ao desenvolvimento nos países industrializados e em outros de industrialização tardia, que se integram aos mercados internacionais (Ottone, 1998).

A educação colabora para gerar e expandir as capacidades endógenas necessárias para sustentar o crescimento econômico e o desenvolvimento nacional dentro de um quadro crescente de globalização e industrialização. Entre estas capacidades, os recursos humanos qualificados, assim como o conjunto das instituições formativas e de produção e aplicação de conhecimentos, são um componente mais significativo.

Entretanto, não se consegue a eficácia dos sistemas educacionais de forma automática. Esta começou a anular-se à medida que o modo de produção da sociedade mudou e passou a ter novos requisitos. A preocupação em melhorar a qualidade educacional é disto um sintoma evidente. Nas sociedades mais desenvolvidas, investigações recentes começam a mostrar novas formas de falta de cultura e de manuseio insuficiente de códigos básicos de habilidades e capacidade de compreensão de jovens que passaram 12 anos ou mais na escola. Registra-se uma notável falta de preparo para ascender ao mercado de trabalho e faltas de resposta à sua demanda e uma inversão da capacidade integradora dos sistemas educacionais que apresentam uma tendência cada vez mais segmentária, reproduzindo e aumentando as desigualdades (Ottone, 1998).

Por outro lado, um dos aspectos mais chamativos dos atuais debates sobre o futuro da sociedade é a importância significativa que conferem à educação os setores que tradicionalmente não se interessavam pelos problemas educativos. Hoje, estes setores parecem seriamente preocupados com suas orientações e procedimentos. A contribuição mais importante provém dos empresários do setor tecnologicamente mais avançado da economia e dos profissionais de comunicação. O papel do conhecimento, da informação

e da inteligência das pessoas no processo produtivo justifica esta mudança de atitude e, em geral, são particularmente otimistas em seus prognósticos, tanto sob o ponto de vista estritamente econômico como o social, político e cultural.

Os países em desenvolvimento precisam obter maiores níveis de "competitividade" para poderem inserir-se com êxito no mercado internacional. Porém, este sucesso fundamental para o desenvolvimento das economias nacionais requer um conjunto de condições que sustentem a capacidade exportadora de uma economia nacional, assegurando o crescimento interno e uma melhoria do nível de vida de toda a sociedade.

Desta maneira, pode-se inferir que uma sociedade é competitiva se, ao mesmo tempo em que aumenta suas exportações, tende a aumentar a produtividade dos fatores que lhe permitem sustentar alguns setores de seu mercado interno, em face dos produtos importados. E, simultaneamente, gera novas oportunidades de trabalho, em correlação com uma permanente qualificação dos recursos humanos e uma melhoria, tanto em sua receita real como em sua distribuição, conseqüentemente melhorando o bem-estar geral da população (Kosakoff, B. 1994).

Para alcançar altos níveis de competitividade em uma economia globalizada, requer-se um Estado ágil, disposto a prover respostas flexíveis às demandas de uma economia local e internacional altamente volátil. É preciso, também, a ação convergente de várias condições: programas de investimentos ativos nos setores mais dinâmicos, mas, também, nos mais atrasados da economia; o investimento crescente e sustentado na educação, investigação e desenvolvimento; a adequação ao novo modo de produção e a qualificação permanente da mão-de-obra; a estrutura de rede. Tudo com o objetivo de sustentar um melhor posicionamento dos produtores locais diante das diferentes situações do mercado, entendendo que a competitividade é gerada pelo tempo, como produto de políticas sistemáticas e de ações deliberadas dos agentes econômicos que permitem aos países adquirir determinadas "vantagens competitivas" sobre os demais.

Finalmente, como se pode observar, os recursos humanos ocupam lugar preponderante no novo modelo de desenvolvimento, mas não basta ter uma população altamente escolarizada. Como salienta Ottone, "o competitividade autêntica se centraliza em uma

sólida base de recursos humanos; porém, de forma complementar, requer sociedades altamente organizadas e consensuais em torno de projetos de desenvolvimento". Neste sentido, os organismos internacionais têm promovido que os Estados nacionais projetem transformações educativas, que relacionem estreitamente competitividade, educação, capacitação e ciência e tecnologia; porém, no padrão da formação de uma moderna cidadania. A CEPAL é clara a este respeito: "os estudos prospectivos mostram que, ao se converter o conhecimento no elemento central do novo paradigma produtivo, a transformação educativa passa a ser um fator fundamental para desenvolver a capacidade de inovação e a criatividade, uma vez que a integração e a solidariedade, aspectos-chave para o exercício da moderna cidadania como para alcançar altos níveis de competitividade". E, no mesmo sentido: "a difusão de valores, assim como a geração de capacidades e destreza no progresso técnico, recebem um aporte decisivo da educação e da produção de conhecimento em uma sociedade".

"A reforma no sistema de produção e difusão do conhecimento é, então, instrumento crucial para enfrentar tanto o desafio no plano interno, que é a cidadania, como no plano externo, que é a competitividade." Estes são os desafios que os processos de transformação educativa devem enfrentar.

3.2 A relevância dos recursos humanos nos processos de transformação

Como assinalamos promotores do novo modelo econômico, ao contrário das fontes tradicionais de poder (a força, o dinheiro, a terra), o conhecimento é infinitamente ampliável. Sua utilização não o desgasta, mas ao contrário, pode produzir mais conhecimento. Um mesmo conhecimento pode ser utilizado por pessoas diversas e sua produção exige criatividade, liberdade de circulação, intercâmbios, diálogos; todas elas características próprias do funcionamento democrático da sociedade. Em termos institucionais, a utilização intensiva de conhecimentos produz a dissolução das formas burocráticas de gestão e dá lugar a formas flexíveis de organização, onde as hierarquias são definidas em função da localização formal em uma estrutura administrativa. Como consequência, o poder já não dependeria da autoridade

formal ou da categoria, mas da capacidade de produzir o valor agregado. A liderança está aí onde o valor agregado é criado, alimentado e desenvolvido. Sobre esta base, estes autores predizem que tanto as empresas como os postos de trabalho do futuro se classificarão em categorias vinculadas à intensidade de conhecimentos que utilizem seus recursos humanos (Tedesco, 1998).

Os processos de transformação em curso tentam atender à nova demanda por qualificação do mercado de trabalho, mas, paradoxalmente, as reformas educativas enfrentadas requerem, elas mesmas, recursos humanos altamente qualificados para poder alcançar, com êxito, as metas previstas. A implementação de reformas em sistemas educativos descentralizados supõe fazer face a processos de mudança muito complexos, em que se precisa de pessoal com capacidade para liderar a mudança, identificar problemas, projetar e executar soluções a estes problemas e definir estratégias. O papel dos recursos humanos como agente de mudança é central para o êxito dos processos de transformação. Pode ser um fator acelerador ou criador de obstáculos para as reformas. Isto implica que seja pessoal idôneo, com capacidade de desenvolver competências básicas como a abstração, o pensamento sistêmico, a experimentação e a capacidade de trabalhar em equipe; porém, além disto, deve ser um pessoal que expresse compromisso ético-político com a tarefa.

3.3 Características dos recursos humanos da gestão educativa da região

Os diagnósticos sobre as características dos recursos humanos da gestão educativa da região indicam que mudanças importantes estão sendo produzidas nos viveiros da educação pública e nas modalidades de trabalho. A expansão da educação superior e as estratégias dos Estados, para a incorporação de pessoal mais qualificado, permitem afirmar que houve uma melhora nos perfis técnicos. A reforma dos Estados também permitiu a incorporação de formas de organização de trabalho mais flexíveis. Entretanto, segundo se pode testemunhar nas reuniões do Fórum, ainda persistem algumas características do passado. Também foram registradas algumas características novas que deveriam ser destacadas.

É necessário esclarecer que a descrição seguinte está baseada nas impressões dos participantes do Fórum. Portanto, deve-se considerar como uma primeira aproximação:

- A definição de funções e os organogramas das administrações continuam apresentando pouca flexibilidade.
- A qualificação média dos funcionários públicos da área elevou-se, porém não é a adequada de acordo com as novas exigências estabelecidas pelos processos de transformação.
- Permanecem alguns traços clientelistas nos mecanismos de acesso aos postos de administração pública. Entretanto, alguns Estados implementaram novas estratégias de incorporação de pessoal mais qualificado (projetos) ou por meio de mecanismos mais transparentes (concursos).
- Em alguns Estados existe um sistema duplo de contratação (pessoal de projeto e por contratos) que, se por um lado colabora dando flexibilidade à incorporação de pessoal de alta qualificação, por outro lado poderia contribuir para o surgimento de lealdades duais nas administrações. Em muitos administradores persistem práticas de gestão ritualistas, moldadas a partir do paradigma de controle burocrático da gestão. As administrações têm inconvenientes técnicos para precisar sua demanda de formação, entre outros motivos, porque os novos perfis estão em processo de mudança.
- Registra-se dificuldade para identificar quem estaria em condições técnicas e políticas para assumir a responsabilidade pela nova demanda de formação. As universidades aparecem como instituições distantes desta demanda por formação.
- Nos diagnósticos técnicos da administração, percebe-se a tendência de repetir propostas pedagógicas, categorias a partir das quais se interpretam os problemas e instrumentos com os quais se pretende solucioná-los, tendência esta apoiada em critérios de autoridade ou pouco definidos. Em algumas ocasiões, realiza-se a incorporação de tecnologias organizacionais e administrativas, sem perceber-se claramente qual é o problema que se pretende solucionar e quais são as metas a serem alcançadas.

- Observa-se importante dificuldade para incorporar o conhecimento elaborado pela investigação social aos processos de tomada de decisões e de programação de políticas educativas.
- Os membros de cada escalão das administrações tendem a conceber que a necessidade de formação encontra-se nos níveis inferiores, somando-se a isso a falta de consciência sobre as próprias limitações profissionais.

4. OS EIXOS DO DEBATE

4.1 As novas funções dos Estados nacionais na gestão educativa

Uma vez alcançados certos índices de expansão quantitativos da cobertura do sistema educativo – a partir de modelos de administração centralizada e de oferta de serviços baseados em propostas com alto grau de homogeneidade – os Estados Nacionais avançaram na definição de novas políticas educativas. Estas tentam recuperar a centralidade da educação atendendo à melhora de qualidade dos serviços, a partir do confronto com a heterogeneidade de situações presentes nos países do região.

As medidas adotadas se caracterizaram por implementar processos de descentralização e transferência dos serviços educativos às jurisdições de menor categoria (províncias, departamentos, municípios), com objetivos centrados em otimizar a qualidade da educação que se proporciona, na suposição de que aproximar as administrações das escolas pudesse melhorar a busca de respostas mais adequadas e sanar as dificuldades burocráticas registradas no modelo educativo anterior.

Como correlato desta política, os ministérios nacionais começaram um processo de reformulação de objetivos e de reestruturação de sua estrutura orgânica, para adaptá-lo a novo papel. A década de 90 se caracteriza pelo surgimento de novas funções para os ministérios nacionais que permitam dar coerência interna à totalidade do sistema e fortaleçam o papel de responsável pela equidade e qualidade da educação que se proporciona³. No marco de metas acordadas com os organismos internacionais de financiamento, o novo papel apresenta uma concentração dos ministérios nacionais na definição de políticas para o setor, a adequação da oferta

³ Neste sentido, o caso argentino é paradigmático. A Lei Federal de Educação n° 24.195, sancionada em abril de 1993, define o novo papel do Ministério Nacional em torno de três eixos: "coordenar e regular o sistema educativo em seu conjunto; avaliar a qualidade da educação que se distribui no país e nivelar as desigualdades regionais, provinciais e sociais em matéria educativa" (MCE 1994).

educativa ao novo contexto, a implementação de novos e mais sofisticados mecanismos de controle de qualidade e de regulamentação das administrações de menor categoria.

Entretanto, estes processos de mudança atravessam etapas de transição entre os dois sistemas (freqüentemente prolongadas), dado que a implementação das novas funções supõe a ruptura com culturas organizacionais e a dotação a todas as instâncias, de capacidade de gestão suficiente (problema que trataremos detalhadamente no próximo item).

Geralmente os Estados Nacionais têm tentado buscar formas participativas, a fim de obter o consenso a respeito das mudanças e estratégias de implementação gradual e progressiva das reformas. A inclusão de programas e projetos *ad hoc* atendendo problemas das jurisdições, os acordos sobre critérios qualitativos e metas quantitativas em todas as etapas e aspectos técnico-pedagógicos que implicam a aplicação das reformas são exemplos claros disto; porém, ainda persistem problemas recorrentes do passado que devem ser atendidos.

As novas funções adotadas pelos ministérios nacionais definiram-se em torno de eixos de intervenção prioritários, a serem desenvolvidos, mediante programas projetados a partir das instâncias centrais com freqüente participação de agentes das administrações provinciais ou municipais em sua execução. Os eixos de intervenção costumam ser:

- Geração de sistemas nacionais de melhoria da qualidade da educação. O objetivo é desenvolver sistemas nacionais de avaliação externa da qualidade educativa, para serem aplicados a alunos de todos os ciclos, níveis e regimes, estabelecendo, assim, critérios nacionais para a medição da qualidade educativa dos resultados que o sistema obtém em todas as jurisdições.
- Formulação de estratégias compensatórias para atender a situações de iniquidade. Por meio de programas específicos, os Estados nacionais financiam e executam ações para estabelecimentos educativos em situação desfavorável nas jurisdições. O critério de intervenção costuma ser, ao contrário do modelo de planejamento tradicional, o enfoque de ações e recursos; a participação comunitária; a revalorização do trabalho docente; a atenção a prioridades pedagógicas e articulação de ações com as autoridades provinciais a fim de articular reforços e resultados.

- Atualização e adequação dos conteúdos do currículo. A definição de novos conteúdos converteu-se em uma ferramenta estratégica para permitir a organização de um sistema educativo articulado, coerente e eqüitativo. Frequentemente empregaram-se equipes de especialistas para sua formulação e, posteriormente, estratégias de geração de consenso em torno do que foi produzido. A definição dos planos e programações no nível das escolas foi diversa: em algumas ocasiões deixou-se sua definição no nível de jurisdição.
- Estabelecimento de mecanismos de reciclagem e atuação disciplinar de docentes em exercício, com o propósito de capacitá-los em conteúdos e competências relativas à reforma.
- Reestruturação global do sistema de formação docente. Esta reestruturação inclui: a transformação institucional e curricular dos Institutos Formadores, a abertura de novas carreiras, o reagrupamento de institutos etc. Equipamento das escolas com recursos didáticos e tecnológicos. As estratégias têm sido diversas: compra de livros e recursos audiovisuais para as bibliotecas das escolas que atendem à população mais desfavorecida, equipamentos de informática para uso dos alunos e docentes, que, por sua vez, permitam a participação da escola em uma rede, subsídios e materiais para a realização de projetos didáticos etc.

Com relação a este eixo do debate, a conclusão mais forte é que os ministérios devem ser concebidos como agências encarregadas de gerenciar tarefas transformadoras e não só para administrar o sistema, devem ser organismos ágeis e flexíveis, capazes de fazer face aos requisitos que se transformam e se modificam permanentemente. Neste sentido, a experiência chilena de gestão por projetos pode expandir-se como um exemplo paradigmático. Segundo o exposto no Fórum, por Juan Eduardo Garcia Huidobro, representando o Ministério de Educação do Chile, "no marco da modernização dos aparelhos estatais, as atuais políticas

públicas na educação costumam estruturar-se e gerenciar-se por 'projetos' ou programas definidos sobre a base de metas e resultados. Estas são algumas de suas características mais importantes:

1. Estes projetos gerenciados por equipes profissionais relativamente pequenas; porém de alta capacidade técnica e com forte motivação e adesão ao projeto, as que funcionam com razoável autonomia para tomar decisões operativas, financeiras e de administração de pessoal.
2. Que foi dito anteriormente permite que estes projetos possuam uma missão clara, aspecto que facilita a identidade e coesão do programa e a liderança de sua equipe central na condução do mesmo.
3. Estas equipes incluem entre suas tarefas a de comunicar as grandes metas do programa que administram os intermediários (por exemplo, os responsáveis provinciais ou regionais pela educação e os docentes). Esta comunicação requer, como condição necessária, a credibilidade e o prestígio técnico da equipe responsável pelo programa.
4. As novas equipes são as portadoras de mudança. Agora, para que esta mudança seja possível, elas devem ser capazes de conectar-se com a tradição. De alguma forma, são as articuladoras da equação 'tradição e mudança', presentes em qualquer processo de mutação social. Esta articulação supõe a geração de um relatório que seja portador do novo e que, ao mesmo tempo, seja percebido como enriquecedor da tradição (da própria identidade). Em chave mais administrativa, este vínculo enfrenta o duplo desafio de projetar uma estrutura moderna, adequada à tarefa e de integrar-se à estrutura preexistente na função do caso; tarefa que, mais do que administrativa, é cultural.
5. Esta modalidade de trabalho facilita o fato de que muitas tarefas se tornem externas às universidades, ONGs ou consultorias, a partir de termos de referência precisos e por parte de equipes com capacidade profissional, assim como realizar um seguimento sério das mesmas. Obtém-se, assim, por um lado, a disponibilidade de equipes reduzidas nos ministérios e, por outro lado, a utilização de pessoal mais idôneo para a realização de tarefas complexas. Além disso, a médio prazo, vai gerando uma interessante oferta de serviços para a realização de políticas.

6. A administração por projetos enriquece profissionalmente. Um elemento central da política de pessoal é obter que as tarefas que as pessoas realizam se vinculem com a identidade profissional das pessoas envolvidas. A energia das pessoas se potencia e sua criatividade e iniciativa se enriquecem quando a política é vista como uma oportunidade de crescimento profissional e quando as tarefas que lhes cabem realizar vêm de encontro com seu papel desejado e, portanto, reforçam sua identidade positiva. Obviamente, este aspecto tem relação direta com o clima de trabalho".

4.2 O fortalecimento da gestão educativa nos níveis regionais e locais

A responsabilidade de prestação dos serviços educativos em quase todos os níveis e modalidades que assumiram os níveis regionais e locais encontra-se condicionada por restrições técnicas, políticas e financeiras. Alguns estudos assinalam que a descentralização educativa gerou a aparição de problemas que antes eram percebidos só em nível central. Agora são observados nas diversas jurisdições de menor nível. Além disso, registraram-se problemas novos devido aos processos de descentralização que foram implementados com escassas previsões de modelos alternativos ou transitórios de gestão dos serviços transferidos. Isto gerou situações muito heterogêneas devido ao fato de que as jurisdições têm diferenças profundas quanto à sua capacidade institucional e administrativa. Algumas jurisdições precisaram de mais tempo e esforço, sobretudo na disposição de uma capacidade gerencial, já que as administrações públicas, como já foi expresso, ainda adoecem devido a debilidades com relação à adequação do pessoal qualificado às necessidades regionais ou locais, carência de recursos tecnológicos e escassez de financiamento.

Outra característica derivada da descentralização é a escassa experiência do pessoal das administrações provinciais para cumprir funções ampliadas, mais complexas e qualificadas. Essas faltas de experiência em algumas ocasiões geraram problemas administrativos e pedagógicos, potencializando a ineficiência e a deterioração da qualidade dos serviços. Indiretamente, esse desequilíbrio reforçou – em diversas ocasiões – a apreciação pela tradição centralizadora, que se tenta abandonar definitivamente.

Por último, as administrações regionais ou locais nem sempre contam com as tecnologias administrativas imprescindíveis para a gestão. Costumam dispor de fracas equipes de planejamento, falta de sistemas de planificação, e coordenação insuficiente entre os processos de planificação educativa, de planificação orçamentária e de dotação efetiva de recursos.

Alguns estudos, além disso, assinalam a quase "inexistência de processos de planejamento estratégico por parte da orientação político-administrativa; projetos de pessoal rígidos, sejam os administrativos ou os específicos de cada serviço, com objetivos pouco claros e grandes falhas quanto à sua capacitação"(Narodowski, M.1995).

A conclusão evidente é que os processos de transformação deverão fortalecer a capacidade de gestão nos níveis regionais e locais, a não ser que desejem ver fracassar as mudanças iniciais. Quanto aos fatos, os esforços dos Estados nacionais em melhorar tais capacidades têm sido enormes e inéditos na história dos sistemas educativos da região. Resta analisar os resultados obtidos de tais esforços e avaliar por que persiste uma imagem tão crítica sobre o que foi realizado.

4.3 As ações recentes de formação de recursos humanos na América Latina.

Reflexões derivadas dos casos apresentados

Durante os painéis de 12 de novembro, foram apresentadas experiências de formação de recursos humanos que os Estados da região realizam⁴. Das discussões do Fórum sobre as experiências relatadas, pode-se delinear os traços de um "modelo predominante" de formação de recursos humanos a serem avaliados e revisados. Estes são:

- Planificados e gerenciado de forma centralizada.
- Centrados no saber técnico e na teoria.
- Projetados a partir da oferta mais do que da demanda.

⁴ Apresentaram-se as experiências da Argentina, Brasil, Chile e Uruguai.

- Pensados a partir do ensino (em vez das experiências de aprendizagem que se quer gerar).
- Com ênfase no ponto de chegada (um perfil ideal de funcionário) sem reconhecer o ponto de partida (o corpo de saber, crenças e atitudes que o indivíduo é levado a formar).
- Desprendidos das funções - papéis reais da gestão.
- Com uma concepção reduzida de "modernização", entendida como a introdução de tecnologias preferivelmente a modernizar visões sobre o educativo.
- Desconectados de outras medidas de transformação provenientes de outros âmbitos da esfera do Estado.
- Modalidades de graus privilegiados: cursos.
- Com pouca atenção a estratégias de multiplicação da proposta, como a "formação de formadores".
- Onde o nível central (Ministério Nacional) não é percebido como "sujeito de formação".
- Com sujeitos de aprendizagens tradicionalmente esquecidos: diretores e supervisores (embora esta característica estaria sendo revertida).

Por outro lado, as discussões sobre os casos conduziram a algumas reflexões de caráter provisório. A primeira reflexão é que, apesar da grande diversidade de estratégias de formação de recursos humanos em cada país, até o momento apenas são reconhecidas estratégias de formação de recursos humanos em três níveis diferenciados: Nacional, provincial e local. Embora a ação coordenada entre os estabelecimentos educativos, as jurisdições e o nível central constitua um dos focos mais problemáticos, é difícil reconhecer estratégias que atendam a tais problemas propondo modos de formação simultânea e articulada de agentes dos três níveis.

Uma segunda reflexão é que as estratégias de formação que empregam os cursos de capacitação como modalidade são insuficientes. Nas discussões do Fórum surgiu a opinião de consenso de diversificar as modalidades de ensino e os conteúdos dos espaços formativos que são propostos aos funcionários da área, atendendo aos problemas reais que os processos de transformação enfrentam.

Em terceiro lugar, as experiências indicam que, investir em processos de formação de recursos humanos de qualidade em todos os níveis supõe uma gestão ágil dos recursos e metas claras. A inclusão de projetos como uma modalidade ágil de introduzir mudanças em administrações burocráticas favorece certa rapidez e flexibilidade na gestão dos recursos; porém requerem uma visão estratégica e a definição de critérios claros de qualidade. Os projetos orientados para a formação de recursos humanos devem favorecer metas claras para oferecer uma formação coordenada e articulada, evitando a visão de curto prazo que, ao considera-los como instrumentos alternativos de obtenção de fundos, termina favorecendo a realização de ações de capacitação fragmentadas e desconexas.

Por último, estamos assistindo à mudança de paradigmas nos modelos de planejamento e gestão dos sistemas educativos. A evolução dos sistemas de planejamento educativo vai de um modelo "tradicional" – com esquemas baseados em planos de médio e longo prazos, rígidos e desvinculados da implementação – a formas de planificação "estratégica" – com esquemas mais flexíveis, que supõem capacidade para identificar problemas específicos, projetar soluções viáveis, implementá-las em prazos mais curtos e avaliar os resultados.

Esta mudança de paradigma requer uma alta densidade profissional centrada no desempenho, conceito que pode ser definido como um compromisso responsável e autônomo com a tarefa. Esta autonomia não seria obtida por uma simples retórica, mas por meio de um domínio teórico e técnico efetivamente superior e demonstrável. A isto se acrescenta um manuseio de ferramentas conceptuais e práticas, que permitem reagir com oportunidade, criatividade e com respostas positivas ante problemas que, na educação do princípio de um novo século, apresentam-se sempre como diversos e inesperados.

Esta proposta de gestão educativa é pretendida também no âmbito das unidades escolares, isto é, obter que as escolas cheguem a ser organizações não tradicionais, "organizações inteligentes", com formas de organização que permitam o aprendizado institucional e pessoal e uma gestão que favoreça processos de transformação (Aguerrondo, 1998).

Entretanto, no plano institucional, a profissionalização do corpo docente, necessária para a gestão participativa e autônoma que os processos de transformação em curso tenderam a reforçar, ao menos no plano das proposições, ainda não penetrou na formação de recursos humanos no âmbito institucional. Entretanto, tende-se a conciliar dois circuitos formativos: o dos "Diretores ou gerentes"(igualando os termos: administração = gestão) e um segundo circuito de "professores ou pedagogos" (entendendo que a pedagogia não se vincula à gestão). Isto é, uma noção estreita de gestão, que separa o administrativo do pedagógico.

5. CONCLUSÕES

É importante introduzir estas conclusões, destacando a pluralidade de visões, instituições, agentes e práticas educativas, que colaboraram para uma saudável exposição de idéias, o reconhecimento da diversidade e o debate crítico e responsável.

Diante da ausência de conhecimento suficiente e da diversidade de situações registradas durante o Fórum, é arriscado realizar uma generalização sobre o problema analisado, que represente todas as experiências da região.

Embora seja muito difícil sintetizar em poucas palavras a riqueza das discussões que se realizaram, podem estabelecer-se ao menos cinco conclusões importantes que contaram com um alto grau de consenso entre os participantes.

Em primeiro lugar, destacou-se a necessidade de reconhecer que a presença de recursos humanos adequadamente qualificados é uma variável fundamental para o êxito dos processos de transformação educativa. Neste sentido, os diagnósticos indicam que algumas dificuldades de implementação das reformas, assim como a lentidão na execução de certas medidas, originam-se da carência de pessoal devidamente qualificado nos diversos níveis das administrações educativas. Reconhecer a centralidade dos recursos humanos implica projetar estratégias mais eficazes de formação e, obviamente, um aumento significativo dos investimentos nesta atividade parece indispensável.

Em segundo lugar, as discussões do Fórum permitiram apreciar a necessidade de superar uma representação deste problema, segundo a qual cada setor pensa que os que precisam capacitar-se são sempre os outros. Neste sentido, o enfoque mais freqüente consiste em supor que as atividades de formação devem concentrar-se no nível local: o município, o distrito escolar ou o estabelecimento. As discussões durante o Fórum permitiram compreender que as mudanças no nível local e a transferência de

responsabilidades que implica todo processo de descentralização também supõe mudar o desempenho dos recursos humanos do nível central. No mesmo sentido se estabelece a relação entre responsáveis políticos e responsáveis técnicos, entre investigadores e responsáveis pelas decisões.

Em terceiro lugar, a formação deve estar articulada com a investigação e a assistência técnica. As discussões no Fórum permitiram confirmar a hipótese segundo a qual não existe um corpo de conhecimentos exaustivo e disponível para ser transmitido por meio das atividades de formação. Os processos de transformação educativa atualmente em execução colocam novos problemas e objetos de conhecimento. Em contextos deste tipo, é preciso estabelecer mecanismos muito fluidos de articulação entre formação, por um lado, e a investigação e assistência técnica por outro. Tais mecanismos vão desde a participação ativa dos responsáveis pela execução dos processos de transformação educativa nos programas de formação até incorporação de instrumentos de avaliação e de supervisão técnica nas reformas, para permitir efetuar aprendizagens e transferências de maneira rápida e sistemática.

Em quarto lugar, a formação dos recursos humanos para gestão deve incluir um forte componente referente às competências relacionadas e compromisso ético-político. Com relação a isso, as discussões realçaram que os requisitos para o desempenho na gestão educativa exigem não só o domínio de saber técnico, mas também o desenvolvimento de competências, tais como liderança, capacidade de negociação e forte compromisso ético com a solução dos problemas provocados pelos altos índices de exclusão social. Neste sentido, o debate sobre quais são as melhores estratégias para desenvolver estas competências está aberto.

Em quinto lugar, reconheceu-se que as atividades de formação devem intercalar outros atores e não só os participantes diretos dos processos de gestão. Neste aspecto, três atores foram mencionados como particularmente significativos, do ponto de vista de seu papel nos processos de transformação educativa: os jornalistas encarregados de informar o público sobre a marcha das mudanças educativas, os dirigentes sindicais dos docentes e os dirigentes políticos.

5.1 Os requisitos de formação dos recursos humanos para a gestão educativa dos sistemas educativos da região

Neste item realizaremos uma síntese dos principais requisitos de formação surgidos das discussões no Fórum. Em primeiro lugar, a definição de novas estratégias de formação de recursos humanos implica a modificação das formas de pensar o pedagógico, excedendo os limites da aula, e, inclusive, do sistema educativo. Para colaborar nos processos de mudança do aparelho escolar, requer-se ampla observação do educativo. Requer-se uma abordagem "'balística' sobre as experiências de aprendizagem", que são produzidas dentro e fora do sistema.

Em segundo lugar, as estratégias de formação deveriam incluir uma sólida formação inicial complementada por uma formação em serviço permanente. Diante de perfis técnicos em transformação, surge a necessidade de uma sólida formação básica e a reconversão permanente. É fundamental que os sujeitos sejam capazes de aprender a aprender.

Em terceiro lugar, deveria ser uma formação que pudesse combinar, de forma coerente e articulada, saberes e competências de natureza diversa. Esta formação incluiria: saber técnico, saber relacional, a dimensão ética na gestão e o compromisso político com os lineamentos traçados democraticamente. Um funcionário deveria combinar o conhecimento técnico-pedagógico com a capacidade de liderança, certo carisma, capacidade estratégica para a implementação de políticos e capacidade de gerar adesão e criar sentido em torno dos processos de mudança. Requer-se a formação de quadros técnicos que:

- apóiem os processos políticos em curso.
- possam assumir a reformulação de políticas e a tomada de decisões no nível correspondente.
- saibam comunicar e criar sentido em torno da reforma.

Em quarto lugar, com relação às modalidades de ensino, existe consenso, com respeito à necessidade de buscar modalidades alternativas para os cursos. É possível encontrar novos projetos nas experiências de aprendizagem da educação de adultos e nas estratégias de capacitação empregadas por outras organizações.

As novas modalidades deveriam adequar os métodos aos conteúdos que se pretende ensinar, fomentar o trabalho em equipe, utilizar novas tecnologias como

ferramenta de formação, gerar experiências de aprendizagem em espaços mais reais que os cursos (visitas de estudo a outras administrações e práticas no exercício da profissão) e estimular a auto-avaliação. Essas modalidades deveriam permitir recuperar os saberes técnico-pedagógicos existentes no pessoal e empregar as experiências concretas nos processos de gestão como uma fonte muito rica de aprendizagem. A possibilidade de acompanhar processos de mudança pode ser usada para observar como algumas instituições conseguem aprender a partir das dificuldades.

5.2 O papel dos Estados nacionais, das universidades e dos organismos internacionais na formação dos recursos humanos para a gestão dos sistemas educativos

Em sociedades que apresentam altos índices de exclusão social, o papel dos Estados nacionais é fundamental para alcançar maiores níveis de equidade, competitividade e integração da cidadania. Estes objetivos requerem sustentar novamente a centralidade do público e do político. Faz-se necessária a revalorização do Estado como administrador e gestor de políticas públicas democratizantes. Isto exige dos funcionários públicos a capacidade de liderança, de regulamentação e impulso e compromisso ético-político. Os processos de transformação educativa devem ser entendidos neste contexto.

Com relação ao papel nas universidades, existe consenso em promover uma maior articulação entre acadêmicos e funcionários, na convicção de que a distância produz um empobrecimento tanto da gestão como da investigação científica. Neste sentido, a necessidade de construir novos objetos e submetê-los à análise poderia favorecer o intercâmbio e a participação do mundo acadêmico. Como resultado da ação conjunta

poder-se-ia contar com estudos que respondam às novas realidades dentro dos sistemas educativos, um estado de arte preciso sobre a demanda de formação de recursos humanos para a gestão educativa democrática e a elaboração de estratégias.

Com respeito aos organismos internacionais, cabe-lhes a missão de colaborar para a constituição de redes de apoio e assistência técnica aos processos de transformação, tentando superar as propostas homogeneizantes pensadas a partir de outros contextos e assumindo a diversidade de situações que a região apresenta. Assim mesmo, é fundamental fazer uma revisão das propostas que se centra unicamente no investimento em livros e tecnologias, recuperando a importância dos educadores como agentes de mudança e a centralidade de incrementar o investimento em recursos humanos.

Para finalizar, estas conclusões do Fórum constituem um insumo importante para a definição das modalidades mais adequadas de formação de recursos humanos que o IPE realiza, assim como do público ao qual deve dirigir-se a ação do Instituto.

6. BIBLIOGRAFIA

AGUERRONDO, I. *Nuevas funciones de los estados nacionales en la gestión educativa. Requerimientos de formación de los recursos humanos*. Buenos Aires, Argentina, 1998. (Mimeogr.).

CORIAT, B. & CONICET, Piette del. *Los desafíos de la competitividad*: documentos de trabajo n. 1, 2. Buenos Aires : Facultad de Ciencias Económicas, U.B.A, 1994.

EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile : CEPAL, UNESCO, 1993,

FILMUS, D. Educación y trabajo en la Argentina de los' 90. In: TIRAMONTI, G. et al. *Las Transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: FLACSO, 1995.

GALLART, M.; CERRUTI, M. & MORENO, M. *La educación para el trabajo en el Mercosur*: situación y desafíos. Washington: OEA, 1994.

GARCÍA HUIDOBRO, J. *Nuevas funciones de los estados nacionales en la gestión educativa: requerimientos de formación de los recursos humanos*. Santiago de Chile, 1998. (Mimeogr.).

KOSAKOFF, B. et al. *El desafío de la competitividad: la industria argentina en transformación*. Buenos Aires: CEPAL, Alianza, 1993.

NARODOWSKY, M. Como se administra el sistema educativo. In: TIRAMONTI, G. et al. *Las Transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: FLACSO, 1995.

OTTONE, E. *?Qué educación para el siglo XXI en América Latina? 1998?. (Mimeogr.)*.

PAIVA.,V. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. *Educação & Sociedade*. Brasil, n. 45, p. 309-325, 1993.

SENÉN GONZÁLEZ, S. Una nueva agenda para la descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Espana. Organización de Estados Iberoamericanos, n. 4, 1994.

TEDESCO, J. C. *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya, 1995.

TUSSIE, D. & WAGNER, M. *Las negociaciones comerciales de la Argentina en un contexto de ajuste externo*. Buenos Aires: FLACSO, 1991. (Documentos e informes de investigación; 125).

ANEXO 1

ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Guillermina Tiramonti

INTRODUÇÃO

Na década de 80, a América Latina iniciou um processo de modernização consistente na recuperação da democracia como regime de governo e, portanto, do estado de direito como sistema normativo para a regulação e medição nos conflitos. No marco dessa democratização, a região assistiu ao esgotamento e desmoronamento do modelo de acumulação que organizou sua sociedade desde os anos posteriores à guerra e gerou uma reestruturação de seu aparelho de produção, que ainda não se tinha completado. Neste caso, e, diferentemente de outras modernizações ensaiadas na América Latina, a modificação do perfil produtivo da região se realiza em um marco de abertura política e de consenso generalizado, com relação à possibilidade de uma abordagem conjunta do desenvolvimento econômico e da democratização política.

Trata-se de uma modernização atravessada pela tensão entre as exigências de uma cidadania habilitada para a demanda e os imperativos de alcançar maior competitividade que provém do mercado. A proposta de transformação adotada pela região gerou uma redefinição do papel dos Estados nacionais na gestão dos negócios públicos e, com isto, na organização, regulação e controle do conjunto das ações que se desenvolvem na sociedade. Sem dúvida, o setor educação tem sido um dos mais afetados por estas mudanças.

O conceito do conhecimento como o novo núcleo gerador de riqueza e poder no mundo contemporâneo deposita novamente na educação um infinito potencial de trans-

formação social, desenvolvimento econômico e emancipação individual. Com base nesta exigência, os países da região iniciaram mudanças profundas tanto no campo pedagógico como no de gestão dos sistemas.

As mudanças foram precedidas por uma série de diagnósticos que enfatizaram, por um lado, a baixa qualidade de aprendizagem dos alunos, a desigualdade social e regional da distribuição do bem educativo e a inadequação do modelo de gestão burocrático, centralizado para gerenciar eficientemente o sistema e introduzir as inovações, que a nova era do conhecimento exigia (CEPAL/UNESCO, 1992). Alguns destes diagnósticos situam a crítica do modelo de gestão na problemática mais ampla da governabilidade, ao enfatizar que o Estado nacional havia perdido sua capacidade de direcionar e configurar o sistema educativo (Braslavsky, 1996).

À luz destes diagnósticos, quase todos os países da região iniciaram mudanças tendentes a descentralizar a administração e gestão dos sistemas, chegando, em certos casos, à municipalização dos serviços. Alguns estados estão avançando na incorporação da gestão privada dos serviços públicos, ensaiam sistemas de inovação por meio de projetos especiais, difundem os programas com enfoque de compensação e incentivam o desenvolvimento de tecnologias organizacionais, que constroem novas articulações entre os diferentes níveis do estado e os subsistemas educativos e entre estes e seus grupos de referência.

Se bem que o conjunto dos países da região tenha empreendido reformas similares, os objetivos que orientam as ações e as condições sociohistóricas, em que estas foram iniciadas e se desenvolvem, conferem-lhes características diversas e geram processos díspares, tanto no campo estritamente educativo como no da gestão das disputas sociais que se expandem em torno do bem educativo.

Carnoy e Moura Castro (1997) nos proporcionam uma tipologia das reformas educativas da região de acordo com os objetivos que as orientam. Esses autores distinguem as reformas produzidas à luz das exigências de saneamento das finanças públicas daquelas orientadas pela busca da competitividade ou o aumento da equidade na distribuição dos benefícios da educação.

As últimas informações com respeito à educação da região demonstram que subsistem os problemas de baixa qualidade e agravaram-se as situações de desigualdade na distribuição de uma educação de qualidade. O informe internacional do programa de Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREAL 1998) assinalo, por exemplo, que só um número reduzido de crianças que assistem às escolas privadas de elite recebem uma educação adequada, enquanto que a grande maioria dos crianças assistem às escolas públicas deficientes, que não contam com o financiamento adequado, pelo que não têm sucesso em adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para o êxito econômico ou a participação na cidadania ativa.

Estes informes estão demonstrando que, além dos objetivos que possam ter orientado as reformas do setor, estas podem não se libertar dos efeitos que são gerados pelo processo de reestruturação da economia e ajuste fiscal que a política da região tornou hegemônicas na última década. Esta colossal reestruturação gera um novo contexto social e político, criando condições diferentes para o desenvolvimento de políticas educativas que atendem às problemáticas do sistema.

1. O NOVO CONTEXTO E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PROBLEMÁTICAS PARA A GESTÃO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS

As modalidades adquiridas pela transformação econômica na região têm gerado novas condições para o desenvolvimento dos sistemas educativos e aberto uma série de questões que deverão ser atendidas pelos futuros órgãos do governo. Em linhas gerais, a modernização que se tem promovido foi muito eficaz na destruição de uma economia controlada pelo Estado, mas apresenta dificuldades para a construção de uma ordem societária que garanta condições de integração e sustentação, tanto econômica como política. Nós nos propomos rever brevemente estas manifestações da modernização que devemos considerar no momento de propormos perfis para gerenciar o sistema político de educação.

1.1 Primeiro é que o movimento em direção ao mercado tornou-se um processo de não incorporação de atores socioeconômicos, afetando os mecanismos de integração social (Torre, 1998). O dismantelamento da segurança estatal liberou recursos de poder que foram distribuídos de maneira desigual e isso acrescentou as diferenças de riqueza e influência preexistentes. Isso gerou uma elite com alta capacidade de negociar seus interesses e converter as novas regras de jogo na expressão institucional de relações de força que lhes são favoráveis. Como consequência do mesmo processo de concentração de riqueza dos setores mais favorecidos estão construindo circuitos privados para prover-se dos serviços de educação, saúde e seguridade, independentemente dos serviços que prestam à Lasch (1996) fala do rebelião das elites pela sorte do povo.

De fato, apesar do contínuo apelo à educação como um fator de forte gravitação no desenvolvimento econômico e na estabilidade política, que estruturam os discursos das elites governantes na América Latina, essas não obtiveram sucesso em aumentar sensivelmente o compromisso pecuniário dessas sociedades para investir na melhora do setor.

Paralelamente, e como contrapartida do mesmo fenômeno, aprofundou-se a tendência, sempre existente na América Latina, de gerar um grupo de marginais sociais que estão fora da trama social e, que, em muitas ocasiões, encontram, na escola estatal, a única oportunidade de incorporação à vida comunitária. Entre estes setores marginais e as elites, pareceria aprofundar-se uma brecha que fragmenta a sociedade, dificulta a constituição de um ideário compartilhado, gera uma sociedade assinalada por descontinuidades culturais e põe em sério risco a possibilidade de concretizar o princípio de representatividade democrática. Para o campo estritamente educativo produz concessões sociais e culturais tão díspares, para a ação pedagógica, que dificilmente essa poderá atuar para suavizar, embora sem neutralizar, estas diferenças (Tedesco, 1998).

A implementação de programas de compensação no estilo das 900 escolas do Chile ou do plano social na Argentina não consegue neutralizar as extremas desigualdades que os sistemas educativos devem atender. Em geral, as estratégias de compensação estão baseadas no pressuposto da continuidade cultural entre os diversos

grupos, em que uns se apresentam como deficitários com relação a outros e, portanto, a ação se orienta para compensá-los com mais do que tiveram ou têm a menos. Não deve ser levado em conta, ou pelo menos não foi incorporada, até agora, a idéia de que as desigualdades profundas no acesso a bens econômicos e culturais gera diferenças culturais que só podem ser atendidas por intermédio de estratégias pedagógicas que considerem estas diferenças.

Sobrepõe-se a esta fragmentação gerada pela sociedade de mercado o aprofundamento da modernização que gera um processo de diferenciação social, que torna complexa a estrutura social. Nas palavras de Lechner (1997), "As classes sociais fundamentais, que no passado aglutinavam e estruturavam a população em identidades coletivas se diferenciam em múltiplos grupos sociais com subculturas específicas".

A fragmentação não só se dá no campo do material, mas nas representações simbólicas que serviam de ancoragem para as identidades coletivas. A diferenciação cultural multiplica e torna complexa a demanda por educação gerando, por sua vez, circuitos diferenciados para sua atenção, que produzem subsistemas adaptados funcionalmente à demanda e aspirações dos diferentes setores (Casanova, 1996). A fragmentação social, a exclusão, a extrema desigualdade e a diferenciação de interesses e aspirações são características do ambiente social em que deverão desenvolver-se os sistemas educativos nos próximos anos e, é claro, que é uma condição que deverá ser considerada tanto para o projeto das políticas para o setor como para a construção de propostas de formação para os diversos agentes.

- 1.2. As tendências em direção à redução do Estado, à privatização das empresas públicas e à desregulamentação do mercado modificaram substancialmente as relações entre Estado e sociedade civil e tornaram mais tênue a clássica distinção entre a esfera e os interesses do público e do privado (Cox Urrejola, 1998). Há modificações nas fronteiras que separam o Estado nacional da sociedade civil que transformam as regras do jogo que vinculam ambas as esferas (Oszlak, 1993). Trata-se, na aparência, de uma redistribuição de funções que envolve mudanças na distribuição de recursos econômicos, nos sistemas de regulação social e potencialmente na distribuição do poder social.

A crise fiscal e o problema do financiamento das políticas públicas sociais gerou uma série de alternativas para a gestão dos serviços públicos. Por um lado, os serviços foram descentralizados e depositou-se no âmbito do local a obrigação de enfrentar a demanda por saúde e educação e o conflito que se desenvolve em torno destes recursos (Novick de Senén González, 1997). Por outro lado, muitos dos Estados da região sofrem uma crise de gestão que inclui três componentes: um, de natureza financeira, referente ao *déficit* das contas públicas, outro de natureza administrativa, derivado da ineficiência da modalidade burocrática e um terceiro de caráter estratégico, que corresponde à maneira inadequada, na qual o Estado está organizado para intervir na atividade social (Morales, 1998).

Para enfrentar essa crise, alguns Estados optaram por minimizar sua intervenção e deixar que o mercado organize a prestação dos serviços privatizando ou terceirizando; em outros casos tenta-se desestatizar mantendo o caráter público da prestação. Neste campo participam numerosas instituições da sociedade civil, que articulam interesses e demanda e geram experiências de autogestão ou de gestão associada com diferentes instâncias públicas e privadas.

Esta nova articulação do público e do privado se expressa no campo educativo em uma ampla gama de propostas, nas quais se podem reconhecer as tendências a aprofundar a democratização dos serviços incorporando a demanda de setores até agora excluídos, aumentando a capacidade de controle destes setores sobre o serviço que recebem ou simplesmente gerenciando suas demandas e fazendo-as presentes na esfera pública.

Também podem-se reconhecer propostas de reforço da capacidade de controle dos setores mais conservadores da sociedade, ou outras destinadas a construir uma oferta que dê conta da diversidade de demandas ou aquelas que simplesmente se propõem a introduzir a lógica do mercado no campo de educação.

Mais além da avaliação que se possa realizar de cada uma destas propostas, sem dúvida os governos deverão destinar parte de seus esforços para construir engenharias organizadoras, que permitam um aproveitamento público do conjunto dos recursos que a sociedade produz, procurando gerar transferência de tecnologia organizadora e recursos de um setor a outro da sociedade.

Por outro lado, esta nova forma de gerenciar os serviços sociais contém riscos e potencialidades para a consecução dos objetivos de maior equidade educativa. As potencialidades são resultado da possibilidade de construir alternativas pedagógicas

conforme a diversidade de necessidades ou condições culturais e gerar um espaço escolar capaz de aproximar-se da equidade por meio de caminhos diferentes, os riscos são de construir alternativas que reproduzem fortemente fragmentação e desigualdade, que impera na sociedade. Mais além destas considerações ou precisamente em atenção a elas é que é necessário que esta nova configuração do público esteja presente no momento de construir uma proposta de formação de funcionários para o setor.

- 1.3. Novos critérios foram consolidados para a legitimidade da intervenção do Estado. A eficiência, a eficácia no uso dos recursos públicos e a responsabilidade (*accountability*) pelos resultados são considerados hoje condições que os aparelhos de gestão pública devem cumprir e ser parte das exigências de modernização dos corpos burocráticos de região. A exigência de eficiência implica uma nova relação entre governo e conhecimento, no sentido de incorporação de um saber positivo sobre os setores de atividade social sobre os quais se pretende agir e das condutas que se tem a intenção de regulamentar.

Em geral, o conceito de eficiência está mais ligado e, às vezes, limitado a conhecimentos contábeis e de gestão financeira que incluem técnicas orçamentárias, de contabilidade e auditoria, para nomear os três mais relevantes, orientados fundamentalmente para o saber fazer, e em detrimento de um conhecimento mais amplo, proporcionado pelas ciências sociais, capaz de abranger outros aspectos da vida social (características culturais, condicionantes históricos e sociais, etc.) de enorme utilidade na hora de considerar alternativas de ação para obter determinados resultados ou de avaliar a viabilidade de certas linhas de ação.

De qualquer modo há uma exigência para transformar os organismos de governo passíveis de uma verificação e produzir nova trama de visibilidades com relação à conduta das organizações e dos que as compõem (Rose, 1997), que exige a posse de um conhecimento especializado que não é muito freqüente entre os corpos burocráticos da América Latina, fundamentalmente nos níveis mais baixos do Estado. Algumas investigações recentes mostram as dificuldades dos aparelhos públicos para incorporar o conhecimento elaborado pela investigação social aos processos de tomada de decisões e programação de políticas (Briones y otros, 1993).

A última geração de reformas tentou superar este hiato entre os tomadores de decisões e o saber proveniente da investigação por meio de promoção dos chamados analistas simbólicos a cargos de condução dos aparelhos públicos segundo Bruner e Sunkel (1993) estes investigadores estariam em condições de usar e aplicar seus conhecimentos para a identificação, resolução e arbitragem de problemas. Esses atores se diferenciariam dos funcionários tradicionais (Braslavsky, Casse, 1996) por sua consciência sobre a relação entre conhecimento e poder e sua convicção sobre o fato de possuírem conhecimentos relevantes para o exercício efetivo do poder.

Para poder recrutar esses perfis profissionais recorreu-se à modalidade de contratação. Essas incorporações permitiram adequar no nível dos ministérios nacionais um corpo de funcionários com uma qualificação muito acima da média do funcionário burocrático comum, incluir novos discursos, melhorar a capacidade propositiva de projeto de alternativas e eficiência na operacionalidade de políticas.

A contrapartida foi a constituição de um corpo tendencialmente de vanguarda com dificuldades para incorporar aos estudos de viabilidade dados provenientes dos condicionantes sociohistóricos para o funcionamento do sistema educativo e seus aparelhos de governo, separados do resto do corpo burocrático com escassas possibilidades de instalar outras capacidades no aparelho organizacional do Estado. Produz-se, assim, uma ruptura muito forte entre os agentes da reforma e o resto dos funcionários públicos. Em muitos países a crescente importância do número desses postos começou a criar problemas de equidade, discriminação ou duplas lealdades e, algumas vezes, severos transtornos nas atividades rotineiras que obrigam à busca de soluções mais permanentes (Oszlak, 1994).

- 1.4. Criam-se novas demandas para a esfera política no sentido de recuperação de sua capacidade de organização do campo social e geração de maiores níveis e de equidade social. Trata-se de uma exigência de construção de uma nova ordem social que dê conta das mudanças que a região sofreu nestes últimos vinte anos, ou como diz Lechner (1997), de superar o atraso da política com relação às outras esferas da atividade social. A preservação da democracia na região parecia estar condicionada à recuperação da legitimidade do Estado e sua atividade política.

Paradoxalmente no momento em que se constroem estes novos critérios de legitimação para o Estado, este aparece cada vez mais penetrado pelos interesses particulares devido à concentração econômica e por práticas corruptas. Existe, pois, uma necessidade de transferir capacidades e saberes ao conjunto do corpo administrativo com base nos objetivos de transparência, eficiência e governabilidade.

2. NOVOS E VELHOS PROBLEMAS NA GESTÃO DOS SERVIÇOS EDUCATIVOS

A reforma do Estado foi acompanhada pela intenção de modernização dos aparelhos públicos e de gestão de seus negócios. Como já dissemos antes, esta modernização se realizou, em muitos casos, gerando estruturas paralelas, que permitiram a permanência de antigos problemas que assinalaremos a seguir, porque constituem dívidas que devem ainda ser abordadas por um sistema de formação dos funcionários atuais e futuros.

Como veremos a seguir, algumas destas dívidas têm uma solução eminentemente técnica. Outras são, sem dúvida, resultado de uma determinada cultura política e sua superação só poderá dar-se à medida que sejam removidos os elementos que caracterizam esta cultura. Por último, a ninguém escapa que tanto as mudanças como as permanências nas estruturas de administração do Estado estão atravessadas por conflitos de poderes e de interesses aos quais só cabe uma leitura política. Obviamente, quando nos referimos à política, estamos fazendo-o em um sentido muito amplo, que escapa ao conflito dos mapas partidários, embora estes

existam e sejam um ponto a ser considerado quando se selecionam políticas para o setor. Mas aqui nos referimos a traços de nossa cultura administrativa, que superam estas disputas partidárias.

- 2.1. A permanência de traços clientelistas: historicamente em nossos países, o acesso aos postos na administração pública esteve vinculado a mecanismos clientelistas (políticos, sindicais), familiares (substituição de agentes por cônjuges ou filhos) e, em geral, critérios de seleção distanciados da idoneidade como requisito básico (Cursara, ¹1997). Este sistema clientelista de recrutamento administrativo é resultado de uma cultura política que mantém traços do caudilhismo e, portanto, constrói aparelhos administrativos patrimoniais. Por outro lado, em um marco geral de restrição do mercado de trabalho, o emprego público foi utilizado em mais de uma ocasião como substituto de um seguro-desemprego inexistente em nossos países. Este fato explica a coexistência de altas taxas de emprego público com ausência da informação mais elementar para conhecer e regular o setor. Associadas a estas estruturas clientelistas podem ser identificadas práticas corruptas e tendências comprovadas ao corporativismo dos organismos públicos.
- 2.2. À baixa qualificação dos administradores públicos, as culturas administrativas moldadas no paradigma do controle burocrático, que, no caso da América Latina, associou-se aos traços mais autoritários de nossa cultura política, a desarticulação interorganizacional que caracteriza nosso corpo administrativo, se sobrepõe hoje um frenético afã de auditoria e quantificação de resultados que revitalizaram os rituais de controle burocrático que, como todos sabemos, privilegiam as formas e secundariza a substância.
- 2.3. A incorporação artificial de tecnologias organizacionais e administrativas importadas gerou um forte hiato entre as problemáticas a serem solucionadas, as condições culturais e sociais em que estas problemáticas se desenvolvem, os recursos humanos com os quais se conta e as tecnologias adotadas. Há uma ilusão de que as estratégias organizacionais têm validade universal e são capazes de gerar eficiência apenas com sua aplicação. O caso da aplicação da tecnologia informática constitui, sem dúvida, um exemplo paradigmático.

- 2.4. A incorporação acrítica de pacotes tecnológicos gerou, por sua vez, uma tendência à homogeneização formal das propostas pedagógicas e organizacionais (todos os currículos propõem a transversalidade dos conteúdos; a autonomia, um valor para todas as instituições escolares, só se inova por meio dos projetos especiais, as instituições constroem sua identidade mediante a elaboração dos projetos institucionais, etc.) das categorias a partir das quais se lêem os problemas e dos instrumentos com os quais se pretende solucioná-los. Quando a realidade oferece resistência à acomodação a estas categorias, ou os resultados não são os esperados ou os atores não ajustam seu comportamento ao suposto, tende-se a considerar a realidade como um obstáculo e não como um condicionante que deve ser incorporado à construção dos problemas e às estratégias de superação dos mesmos.

3. DA NECESSIDADE DE CONSTRUIR CAPACIDADE DE GESTÃO NOS CORPOS BUROCRÁTICOS DOS DIFERENTES NÍVEIS DO ESTADO

Após mais de duas décadas de hegemonia das políticas neoliberais, tornou-se evidente que o mercado não é capaz de cumprir a função de organizador do ordem social nem sequer de gerar por si mesmo as condições requeridas para sua reprodução. Mais além das considerações éticas e das adesões teórico-ideológicas a determinados modelos sociais é claro que o funcionamento do próprio mercado precisa manter uma trama social suficientemente eqüitativa para permitir o desenvolvimento das relações de solidariedade que a convivência requer.

Se aceitamos este raciocínio e, dado que o objetivo de nossa apresentação é outro, podemos dar por concluída toda discussão sobre a necessidade da instituição do Estado e avançar na argumentação sobre a importância de sua ação no campo educativo e, portanto, da pertinência da formação de funcionários públicos nesta matéria.

Neste sentido aderimos aos argumentos já esgrimidos por colegas com relação à importância do educação pública como instrumento de integração social e, portanto, de

governabilidade (Filmus, 1997) e para reforçar esta perspectiva, acrescentamos que é o caráter público da educação que possibilita a permanência da categoria de cidadão, já que habilita a passagem do particular e individual ao comum e gera o sentido de pertença a uma comunidade de semelhantes. A conservação de um espaço público como cenário da formação da vontade coletiva (Habermas, 1990) exige a constituição de uma cidadania capaz de reconhecer este território como próprio e intervir discursivamente nele para confrontar interesses e valores (Fraser, 1996). A formação desta cidadania requer a aquisição de um corpo de saberes comuns (Mac Intyre, 1996) para cuja aquisição a educação pública desempenha um papel central.⁵

Por outro lado, a intervenção do Estado em matéria educativa não se limita à constituição do espaço comum, mas que, além disso, é o único ator que pode trazer a este espaço uma racionalidade diferente da dos particulares mediante a assunção da representação daqueles que carecem de recursos organizacionais para constituir organismos ou corporações em sua defesa.

Poder-se-á argumentar que assistimos a um processo de corporativismo do Estado, que coloca em dúvida sua capacidade de representar um interesse comum e, sem dúvida, há suficiente fundamento empírico para sustentar esta afirmação, entretanto, também esta é uma tendência que põe em perigo a permanência do sistema e, portanto, espera-se que no futuro assistamos a uma recuperação do estado para a comunidade.

É evidente que o processo de globalização, a crescente diferenciação funcional da sociedade e a própria reestruturação social produzida nas duas últimas décadas exigem dispositivos diversos de intervenção do Estado no setor educação. Trata-se de um Estado capaz de conduzir e orientar a transformação do sistema à luz da tensão irreduzível entre diferenciação, equidade e construção do espaço comum. Para isto exige-se: 1) gerar

⁵ Quando nos referimos ao caráter público da educação, nós o fazemos em sentido amplo, incluindo sistemas de gestão privada. Não se trata, pois, de uma homologação do público ao estatal. Entretanto, a conservação do caráter público da educação não se limita tampouco à gratuidade ou livre disponibilidade do oferta educativa, mas que exige a presença de conhecimentos compartilhados pelo conjunto do população.

condições políticas e econômicas necessárias para uma modernização eqüitativa do sistema; 2) coordenar e combinar politicamente os esforços e interesses dos diversos atores que em sua qualidade de demandantes, beneficiários ou prestadores interagem no setor educativo; 3) gerar mecanismos de transferência de recursos materiais e simbólicos em favor dos setores menos favorecidos para preservar sua condição de sujeitos de direito e sua categoria cidadã rebaixado constantemente pelas práticas do assistencialismo tutelar; 4) gerar condições para uma prática pedagógica de qualidade nas escolas, que atenda às diferenças culturais das diversas populações atendidas; 5) gerenciar o setor com transparência e responsabilidade.

A construção de um novo papel para o Estado exige, por sua vez, o desenvolvimento de um novo perfil para os funcionários públicos, que, nos diversos níveis do Estado terão a seu cargo o projeto e operação das políticas setoriais, as engenharias organizacionais e os programas e projetos por meio dos quais é efetivada a intervenção do Estado.

4. SOBRE AS CAPACIDADES REQUERIDAS PARA A GESTÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

A partir das condições socioinstitucionais que assinalamos previamente, é possível definir os conhecimentos, saberes e competências que deverão possuir aqueles que estejam encarregados da gestão dos sistemas educativos.

- a) Conhecer a situação socioistórica, cultural e institucional em que se desenvolvem os sistemas educativos para incluir sua consideração, tanto na análise dos condicionantes de suas decisões como na projeção do impacto das mesmas. Por outro lado, este conhecimento é fundamental para propiciar uma reflexão sobre as potencialidades e limitações que a tradição, os hábitos sociais, a cultura, a história, etc., oferecem para a aplicação de linhas de ação e tecnologias organizacionais.

Neste sentido, é interessante observar como linhas relativamente uniformes de reforma educativa tiveram efeitos muito diferentes nos países da região, em relação a estes condicionantes, aos quais se poderiam acrescentar elementos tais como as características dos regimes políticos, das elites dirigentes, da sociedade civil, etc. Por exemplo, os sentidos e significados que teve e tem o processo de municipalização no Chile é muito diferente do que adquiriu o Estado brasileiro de Minas Gerais, com uma antiga tradição de participação da comunidade na gestão de seus interesses e com uma densidade organizacional, cuja base o Chile carece e, evidentemente, também a Argentina, que são países onde predomina a articulação de interesses por meio de organizações intermediárias como são os partidos e os sindicatos.

- b) Conhecer as diferentes técnicas e ferramentas disponíveis para a gestão e administração dos serviços educativos e possuir critério para selecionar as adequadas para enriquecer os processos de tomada de decisões, avaliar o sistema, suas instituições e agentes e projetar os impactos orçamentários, sociais e políticos das decisões que se tomam.

A atual complexidade da administração e gestão dos sistemas exige dos funcionários o conhecimento e uso permanente de uma tecnologia que lhes permita melhorar seu conhecimento do campo em que atuam. Quando falamos de tecnologias estamos fazendo alusão a censos, estatísticas, construção de indicadores de todo tipo, que permitam a identificação de populações específicas, investigações quantitativas e qualitativas, que podem conduzir ao conhecimento do campo, uso de modernos softwares, etc.

Possuir a capacidade de articular os dados da realidade de forma a construir as problemáticas educativas que deverão ser abordadas a partir da gestão pública. Note-se que estamos falando de construção de problemas como um passo prévio para a busca de alternativas superadoras e não meramente competências para solucionar problemas previamente estruturados. A partir da perspectiva da racionalidade técnica, a prática profissional é um processo de solução de problemas consistente na seleção, entre os meios disponíveis, aquele ou aqueles mais adequados para alcançar a meta estabelecida (Sacristán, G. & Perez Gómez, 1992). A ênfase na solução de problemas ignora a

identificação dos mesmos. Como no mundo real os problemas não se apresentam como dados, mas são resultados de uma determinada combinação de sentido de dados da realidade, a ênfase na solução e não na construção trouxe, como consequência, a tendência de comprar um pacote de soluções e soluções predefinidas, que não tem fundamento empírico e de uma reflexão sobre os mesmos, que permita identificar a complexa articulação de fenômenos que concorrem para a conformação de uma situação problemática.

- c) Conhecer a especificidade do setor educativo, de modo a poder avaliar a pertinência das propostas construídas a partir de lógicas provenientes de outras áreas da administração pública ou pertinentes para a organização de setores da atividade social diferentes do educativo.

Em geral, os organismos do governo oscilam entre um endogenismo extremo, que postula a omnicognição do pedagógico e, portanto, a impossibilidade de incorporar outras considerações para construir os problemas e as políticas para sua superação, no extremo oposto caracterizado por uma adoção de propostas e linhas de ação não somente construídas a partir de outras lógicas, mas, em grande parte, que violentam as existentes no sistema. Por exemplo, é assombrosa a difusão e o consenso que têm entre os funcionários dos setores educativos, alguns *outsiders da* educação, mas outros, com ampla trajetória no campo, as problemáticas construídas a partir de lógicas de administração de empresas ou da economia que tendem a homologar o campo da educação para o mercado de bens e serviços. E mais, poder-se-ia dizer que, a partir destas lógicas, se pretende recriar para o campo da educação uma situação de livre mercado, só existente na utopia liberal ou de administração gerencial.

- d) Ter a capacidade de identificar as peculiaridades de diversos atores e/ou instituições e construir propostas organizacionais e pedagógicas em relação a suas específicas necessidades e demandas, de forma a promover uma gestão flexível, capaz de atender à diferença para poder conduzir à equidade. A aquisição desta capacidade é resultado de relacionar significativamente os dados da realidade e adaptar a eles as soluções pedagógicas e organizacionais evitando forçar a realidade para que se adapte às tecnologias pré-elaboradas.

Em sociedades assinaladas pela desigualdade, é necessário avançar na compreensão da desigualdade que gera diferenças culturais que não podem ser tratadas como deficiências, mas que requerem um investimento importante em recursos materiais e humanos para desenvolver estratégias pedagógicas e organizacionais, que dêem conta destas diferenças e construam uma oportunidade real de desenvolvimento do conjunto das potencialidades de crianças e jovens.

- e) Capacidade de desenvolver tecnologias organizacionais, que permitam associar os esforços de diversos atores e instituições. É muito claro que o campo da educação foi desestatizado em vários sentidos; por um lado, há uma heterogeneidade de agentes educativos que têm presença no campo da oferta educativa e, por outro, a demanda instituição é tão ampla e variada que se requer uma engenharia que permita trazer à escola recursos humanos, institucionais e simbólicos, para que as instituições possam identificar problemáticas, construir respostas de acordo com estas problemáticas e gerar propostas, para as quais convirjam uma pluralidade de visões e recursos.

Por outro lado, como já temos enfatizado, a descentralização do sistema e a modificação do papel do Estado exige de seus funcionários outro perfil. De planejadores, que a partir dos ministérios públicos dedicavam a desagregar as ações que se requeriam para efetivar uma política, passaram a ser coordenadores de atores e negociadores múltiplos, entre as diferentes visões e concepções das quais estes atores são portadores. Já não se trata de manejar técnicas projetistas ou de análise de otimização unicamente, mas de disposições e técnicas para negociar visões e estratégias e modos de combinar a participação comunitária com as contribuições dos peritos e os resultados da investigação.

Por sua vez, a incorporação de outros agentes na gestão do sistema deveria estar acompanhada da transferência de tecnologias organizacionais e capacidade de gestão a organizações da sociedade civil, de modo a fortalecer sua capacidade de demandar e controlar os agentes públicos encarregados de gerenciar os serviços.

- f) Capacidade para analisar as políticas educativas e avaliar seus resultados. À luz dos objetos expostos e do conjunto de valores que orientam a ação. Trata-se, por um lado, de pôr à prova as propostas a partir da reflexão sistemática com a contribuição dos resultados da investigação empírica e a incorporação de diversos pontos de vista, idéias e perspectivas e, por outro, de realizar uma reflexão sobre a ação que permita enriquecê-la.
- g) A formação deve procurar uma recuperação da responsabilidade do funcionário em duplo sentido:
- Na acepção Weberiana do termo que implica a capacidade de avaliar o impacto de suas ações sobre o conjunto social e o setor em que se projeta.
 - No sentido mais tradicional de transparências, no manuseio dos negócios públicos que hoje chamamos "*accountability*".

5. DAS ATUAIS CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS DE CAPACITAÇÃO: LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES

O avanço dos processos de descentralização gerou nova demanda de formação de funcionários públicos. Por um lado multiplicou o número de demandantes potenciais ao serem incorporados os agentes que operam nos diversos níveis do estado (provincial ou estadual e municipal) e, por outro lado, diferenciou a demanda, já que estes níveis exigem, por sua vez, especificidades em sua formação.

Por sua vez, a centralidade que adquiriu a escola como âmbito em que se efetivam as políticas e para onde devem convergir os esforços em melhorar o serviço constituiu os diretores escolares como protagonistas potenciais de uma formação específica em gestão das instituições educativas.

Por outro lado, o processo de modernização está acompanhado por uma exigência de racionalização da gestão pública, utilização eficiente de recursos, transparência nos procedimentos e responsabilidade pelos resultados que exigem um investimento na formação dos recursos humanos.

Apesar disto, a oferta de formação da região não parecia estar em condições de satisfazer a esta demanda em potencial. Da abordagem relevante realizado por S. Senén González, de que se dá conta o documento anexo, podem-se extrair as seguintes tendências na oferta de região:

- a) A oferta está mais orientada a satisfazer a demanda de formação quaternária dos egressos universitários, que pressionam para obter credenciais para melhorar suas oportunidades competitivas do que pelos requisitos do aparelho público do setor educativo. Como consequência deste fenômeno, grande parte das ofertas são os mestrados e doutorados de amplo duração, que não respondem à variedade de exigências do aparelho público, mas fazem uma aposta para o futuro e para a constituição de uma elite de gestores. Apesar desta tendência geral, reconhecem-se algumas propostas de especialização que não exigem a elaboração de teses e, portanto, encurtam os prazos. Há outros casos de cursos de licenciatura com orientação em administração e recursos de formação intensiva de menor duração (cursos da REDUC e OREALC).
- b) A oferta mais dinâmica pareceria estar nas mãos dos setores privados ou de instituições não-universitárias como as escolas de governo, Institutos Nacionais de Administração Pública e ONGs dedicadas à investigação.
- c) Há uma crescente presença de propostas para a formação de gestores institucionais e atraso na configuração de uma oferta para a formação dos setores intermediários da administração pública.
- d) Nas ofertas curriculares podem distinguir-se duas tendências claramente diferenciadas: os que têm um forte relevo academicista com muita presença de disciplinas teóricas e escasso desenvolvimento dos saberes instrumentais e outras mais tecnocráticas, que procuram uma formação instrumental orientada para um treinamento na implementação de determinadas tecnologias. Entretanto, pareceriam ter uma presença relevante as propostas de formação na planificação nacionalista tradicional.

A partir deste breve diagnóstico é possível concluir que há uma área relativamente vazia na oferta de formação dos funcionários. Área que se forma na confluência de três

carências: a de uma articulação com os organismos públicos, que requerem a formação e capacitação de seus recursos humanos com base nas quais orientar a oferta; a de articulação interdisciplinar que atenda à tensão entre a formação teórica e a aquisição de instrumentos para a ação; e aquela em que uma uma formação sólida e sistemática com menor prazo de integralização.

6. ORIENTAÇÕES PARA PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS

Com base no que foi apresentado até aqui, anunciaremos alguns princípios orientadores de formação para funcionários provenientes de diferentes países da região. A proposta é suficientemente geral como para abranger a formação de funcionários de diferentes níveis do Estado. Se bem se poderia pensar em enfatizar alguns aspectos de acordo com os níveis, os processos de descentralização geraram a necessidade de uma formação integral e integrada para todos eles.

Propomos uma formação que se localiza na irredutível tensão entre a conceptualização teórica da realidade e a aquisição das ferramentas para intervir nela. A partir desta localização, apresentamos os seguintes princípios orientadores:

- Pluralidade técnica, metodológica e disciplinar, de modo a construir um espaço onde sejam discutidas propostas e perspectivas diversas e se possa analisar a conveniência ou pertinência destas propostas à luz de objetivos, valores, conjunturas políticas e sociais. A confluência desta pluralidade é uma condição necessária para o desenvolvimento da reflexão.
- Desenvolvimento de um saber reflexivo, que indague sobre as razões, as condições e as causalidades dos fatos, propostas e metodologias que se analisem. Trata-se de enfatizar a pergunta de por que e para que.
- Desenvolvimento de um saber técnico, que indague sobre as metodologias disponíveis ou possíveis de serem construídas para solucionar as problemáticas educativas e as engenharias organizacionais. Aqui se trata de enfatizar a pergunta do como.

Com base nestes princípios, propomos uma formação estruturada em torno de quatro eixos:

- a) Um eixo socioistórico e político que proporcione um conhecimento sistemático das relações passadas e presentes entre sistema educativo, Estado, sistemas de dominação, modelo de desenvolvimento e estrutura social, tanto da região como dos países chamados centrais. As temáticas que se organizam em torno deste eixo devem, além disto, repor o contexto de globalização em que se desenvolve, hoje, as políticas e os sistemas educativos.
- b) Um eixo pedagógico institucional que proporcione um conhecimento sobre as específicas lógicas que organizam as instituições e os agentes educativos para poder avaliar a pertinência de determinadas linhas políticas, planos, programas e projetos, identificar as problemáticas do setor e construir propostas que incorporem estas lógicas.
- c) Um eixo técnico-metodológico que proporcione as ferramentas requeridas para construir informação sobre a realidade, operacionalizar as políticas, avaliar projetos, projetar decisões e construir diferentes tipos de engenharias organizacionais, conforme as linhas de ação política que se proponha desenvolver e os âmbitos que se proponha comprometer nas mesmas.
- d) Um eixo ético, que conduza à constituição da responsabilidade dos funcionários públicos.

Para isto, propomos um programa baseado nos seguintes objetivos gerais:

- Proporcionar um conhecimento reflexivo sobre a história da região e das relações entre sistemas de dominação, estrutura social e econômica, desenvolvimento cultural e sistemas educativos. Proporcionar um instrumental conceptual amplo e pluralista que permita o desenvolvimento da reflexão.
- Propiciar um conhecimento reflexivo que permita a identificação e construção de problemáticas relevantes em matéria de educação.
- Proporcionar conhecimentos sobre os sistemas educativos em diferentes países da região e do centro, que permitam analisar os diversos modos com que os países solucionaram as problemáticas educativas à luz das condições sociais, políticas, culturais e econômicas, em que estas soluções foram implementadas.

- Desenvolver a capacidade de analisar criticamente as propostas de governo, gestão e administração da educação.
- Proporcionar um instrumental técnico que permita construir informação com base em dados da realidade, projetar resultados, identificar problemas e avaliar conseqüências.
- Proporcionar o conhecimento técnico que lhes permita ter acesso às fontes de informação.
- Desenvolver a capacidade de desenhar engenharias organizacionais que permitam associar à pluralidade de atores que hoje atuam no campo social, seja local, de jurisdição ou nacional para articular recursos, construir acordos, transferir tecnologias e fortalecer a gestão do sistema e as instituições. Desenvolver a capacidade de intercâmbio horizontal, de trabalho interdisciplinar, de negociação e confrontação argumentativa e de combinação de perspectivas e posicionamentos.

A definição mais precisa de conteúdos deveria resultar de acordos ou consultas com os potenciais usuários que, neste caso, são os diversos organismos do Estado.

Essas consultas e acordos não só conduziram a uma orientação curricular mais específica, mas poderiam gerar no núcleo desses organismos ações destinadas a identificar suas necessidades de recursos e de explicação de suas demandas.

Em geral, nos organismos do Estado existe reduzida capacidade institucional para identificar necessidades de formação de forma sistemática, seja para prover seus funcionários com capacitação para seu desempenho atual ou proporcionar-lhes uma formação que lhes permita ascender a postos de maior responsabilidade.

É difícil para as instituições públicas a construção de demandas de formação e sua articulação com instituições formadoras, em parte porque não existe tradição quanto à formulação de planos e programas deste tipo; em parte, porque não é

simples pôr em marcha mecanismos para detecção de necessidades de capacitação individual e, em parte, também, porque a relação causa/efeito entre expor um funcionário a determinada oferta de formação e obter que adquira o perfil profissional que o habilite a desempenhar certas funções e/ou fazê-lo de forma mais produtiva não é simples nem linear (Oszlak, 1993). Deste modo os organismos públicos não conseguem constituir-se demandantes de formação e a oferta se orienta pelos requisitos individuais.

Os perfis de desempenho dos funcionários são, é claro, um valioso insumo para a definição de um currículo para sua formação e/ou capacitação. É evidente que estes perfis tenham variações de acordo com o nível do Estado e do organismo, nos quais os funcionários tenham seu desempenho; entretanto, a formação deverá proporcionar capacitação para contemplar um espectro amplo de tarefas que garantam o desempenho em diferentes níveis, hierarquias e organismos. Propomos, a seguir, uma série de tarefas para as quais os egressos da formação deveriam estar capacitados, e que os habilitaria a desempenhar tanto cargos de gestão e administração dos sistemas educativos como nas áreas de planejamento.

Para o perfil de gestão:

- Análise da informação proveniente do sistema (estatísticas, investigações, orçamentos, custos, avaliações, etc.).
- Análise e projeto de normas educativas.
- Construção e identificação de problemáticas.
- Definição de estratégias de intervenção no sistema.
- Configuração e coordenação de equipes de trabalho multidisciplinares.
- Consulta, negociação, mediação e articulação de interesses.
- Controle de custos.
- Desenho e implementação de estratégias de comunicação com os diversos agentes do sistema e as instituições educativas.
- Coordenação de programas de assessoria e transferência tecnológica para as escolas.
- Gestão e avaliação de programas e projetos.

Para o perfil de planejamento:

- Desenho e gestão dos sistemas de informação e estatísticas educativas.
Elaboração de informação para a tomada de decisões.
- Uso de ferramentas informáticas.
- Desenvolvimento de técnicas de assessoramento institucional para a identificação de problemáticas e projeto de propostas específicas.
- Desenho de programas e projetos.
- Desenho e gestão de redes associativas entre diferentes instituições governamentais e não-governamentais.
- Elaboração de orçamentos.
- Avaliação de propostas institucionais.

Quanto à metodologia de trabalho a ser implementada durante as atividades de formação, cremos que o desenho desses programas deveria combinar a exposição magistral, a discussão com os expositores, o trabalho em oficinas, o desenvolvimento de laboratórios e a interação entre os membros da corte, a leitura e análise de materiais com a produção de propostas e discussão das mesmas, análises políticas, entrevistas com atores do sistema e decisões políticas, construção de casos e discussão dos mesmos e desenvolvimento de propostas em relação a estes casos.

A aquisição da capacidade de manipular tecnologias, informáticas, organizacionais e associativas só poderá obter-se mediante a incorporação dessas tecnologias no próprio processo de formação.

Dada a procedência regional dos alunos, é importante que estes sejam considerados como co-gestores de alguns dos espaços de formação, construindo casos, trazendo informação empírica, fazendo presente as condições socioculturais de seus países.

Seria também desejável a incorporação de sistemas de práticas liberais em organismos públicos que gerenciem programas e projetos que resultem interessantes para a formação e incluir uma instância de avaliação e discussão dessas experiências. Com esse

mesmo sentido, poder-se-iam implementar trabalhos de campo monitorados que permitissem construir informação sobre o sistema, para utilizá-lo logo como material para reflexão e discussão.

A equipe de formadores deveria ser heterogênea, no sentido de reunir investigadores, funcionários de carreira, diferentes agentes do sistema e especialistas de diversos campos interdisciplinares, de modo a incluir múltiplas perspectivas, posições teóricas e ideológicas. Finalmente, seria desejável que se incorporassem presenças regionais e extra-regionais. Como já assinalei anteriormente, seria interessante que os próprios alunos tivessem responsabilidades na tarefa formadora, tomando a seu cargo exposições informativas ou construção de materiais para a discussão ou apresentação de casos ou problemáticas, etc.

A avaliação deveria estar orientada para comprovar a aquisição das competências antes assinaladas para o que será necessário desenhar uma pluralidade de instrumentos que meçam o desempenho dos alunos nesse sentido. É necessário, por sua vez, que o programa instrumentalize uma metodologia de auto-avaliação a partir das opiniões dos alunos, dos docentes e o seguimento da trajetória dos egressos.

9. BIBLIOGRAFIA

- BRASLAVSKY, C. Acerca de la reconversión del sistema educativo, 1984-1995. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO, Ed. Novedades Educativas, n. 14, 1996.
- BRASLAVSKY, C. & COSPE, G. *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. PREAL, 1996.
- BRIONES, G. et al. *Usos de la investigación social en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO, 1993.
- BRUNER, J. J. & SUNKEL, G. *Conocimiento, sociedad y política*. Santiago de Chile: FLACSO, 1993.
- CARNOY, M. & MOURA CASTRO, C. Que rumbo debe tomar el mejoramiento de la Educación en América Latina. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO, Novedades Educativas, n. 18, 1998.
- CASANOVA, R. En las encrucijadas de las reformas educativas en los años 90 : una revisión de los problemas de cambio Institucional. *Revista CENDES*. Caracas, Venezuela, n. 33, 1996.
- COX URREJOLA, S. Políticas sociales y justicia comunitaria: acciones de interés público desde la sociedad civil en Chile. In: BRESSER PEREIRA, L.C., ed. & CUNILL GRAU, N., ed. *Lo público no estatal en la reforma del Estado*. Buenos Aires : Ed. Paidós/CLAD, 1998.
- CUÑARO, A. La reforma del Estado y los recursos humanos. *Revista Aportes*, Buenos Aires, n. 9, 1997,

EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO : eje de transformación productiva con equidad. Santiago de Chile : CEPAL, UNESCO, 1992.

FILMUS, D. Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO, Ed. Novedades Educativas, n. 17, 1997.

FRASER, N. Reconsiderando la esfera pública. *Revista Entrepasados*. Buenos Aires, n. 6, 1995.

EL FUTURO EN JUEGO : diálogo interamericano. Washington, D.C.: PREAL, 1998.

HABERMAS, J. La esfera de lo público. *Revista de Ciencia Sociales*. Montevideo: Instituto de Ciencias Sociales, 1987.

LASCH, CH. *La rebelión de las elites*. Barcelona : Editorial Paidós, 1996.

LECHNER, N. *Los condicionantes de la gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo*. Conferencia Magistral, Acto 40 aniversario de la fundación de la FLACSO, 1997. (Mimeogr.).

MAC INTYRE, C. La idea de un público educado. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires : FLACSO, Editorial Novedades Educativas, n. 15, 1996.

MORALES, C. Suministro de servicios sociales através de organizaciones públicas no estatales: aspectos generales. In: BRESSER PEREIRA, L.C., ed. & CUNILL GRAU, N., ed. *Lo público no estatal en la reforma del Estado*. Buenos Aires : Ed. Paidós/CLAD, 1998.

NOVICK DE SENÉN GONSÁLES, S. *El día después: reforma del Estado y ajuste educativo*. SIMPOSIO DE ANÁLISIS ORGANIZACIONAL DEL CONO SUR, 3. Buenos Aires, 1997. Anais. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, UBA, 1997. (Mimeogr.).

OSILAK, O. Los AG.: la creación de un cuerpo gerencial de elite en el sector público Argentino. *Revista Aportes*. Buenos Aires, n. 1, 1994.

_____ Las demandas de formación de administradores públicos. In: *Primeras jornadas sobre formación de administradores públicos: red nacional de instituciones de formación e investigación en gerencia pública*. La Plata, 1993. (Mimeogr.).

ROSE, N. El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*. Madrid Editorial Archipiélago, 1997.

SACRISTÁN G. & PEREZ GOMEZ *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata, 1992.

TEDESCO, J. C. Desafíos de las reformas educativas en América Latina. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires : FLACSO, Editorial Novedades Educativas, n 19, 1998.

TORRE, J.C. El proceso *político de las reformas economías en América Latina*. Buenos Aires : Ed. Paidós, 1998.

ANEXO 11

PANORAMA DA FORMAÇÃO ATUAL DOS PERFIS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS PARA O PLANEJAMENTO E A GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA AMÉRICA LATINA

Silvio Senén González

1. CENÁRIOS DAS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO NOS ÚLTIMOS 15 ANOS

1.1. O "NOVO CICLO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS"

O cenário em que se situam as políticas de formação de recursos nas últimas décadas apresenta dois momentos ou etapas, caracterizadas pelas mudanças nas relações entre Estado e sociedade: a primeira vai desde meados dos anos 80, até o fim da "década perdida"; e a segunda abrange os anos da década de 90 até a atualidade.

A primeira etapa vincula-se ao "novo ciclo de políticas educativas", que propõe uma maior flexibilidade para enfrentar a heterogeneidade de situações que os sistemas educativos da região apresentam. Nesta etapa se desenham e iniciam dois eixos fundamentais que caracterizam a mudança na política educativa e que se consolidarão a partir da década de 90: as políticas de descentralização e transferência de serviços nos níveis intermediários e locais; e as políticas vinculadas ao controle da qualidade, que marcam uma mudança na concepção dos processos de gestão.

No novo ciclo, os ministérios nacionais deverão transitar em direção a uma profunda transformação mediante a descentralização administrativa e financeira, mas isto implica desenvolver novos instrumentos para "velar pelos resultados das políticas

educativas, pelo equilíbrio das mesmas e onde as oportunidades educacionais sejam semelhantes". Passa-se da ênfase na expansão quantitativa (problema da cobertura) à preocupação com a qualidade (o problema é obter melhores resultados educativos).

Esta etapa transcorre no percurso em direção ao modelo descentralizado, a partir do qual se planeja em diversos níveis, com uma visão muito mais organizada. O planejamento estratégico situacional e os modelos de programação por projetos vão instalando-se lentamente e em meio a discussões no campo da gestão educativa. Com relação ao tema da qualidade, para o qual se requer um novo instrumental há uma necessidade de poder gerar um instrumental de alcance qualitativo e prospectivo, que é diverso do projetivo-centralizado.

Na segunda etapa, a partir dos anos 90, emerge mais claramente a problemática institucional. Por sua vez, toma impulso o eixo da qualidade da gestão, que se relaciona com a responsabilidade pelos resultados, os sistemas de medição e a avaliação. Esta etapa vê-se influenciada pelas mudanças de final de século, principalmente a evolução da tecnologia da informação e a comunicação; e os efeitos da globalização. Estas mudanças requerem novas competências dos agentes para serem aproveitadas e otimizadas pelos sistemas educativos. Os sistemas tornam-se complexos em direção à formação de redes, adquirindo múltiplas dimensões, o que requer o domínio de novas competências, em que a comunicação surge como habilidade prioritária.

1.2. UM FINAL ABERTO

As mudanças registradas impõem o desafio da implementação de reestruturações de tipo organizacional e institucional no âmbito dos ministérios centrais e das unidades locais. Neste sentido, as mudanças produzidas no "novo ciclo de políticas educativas" tiveram repercussão em termos de problemas e conteúdos para a formação de novos perfis para a gestão. A redefinição de papéis no âmbito central, o tipo de competências requeridas segundo os níveis e jurisdições em que estão situados, estão

dando lugar ao aparecimento de uma multiplicação de ofertas formadoras e de públicos demandantes.

As quatro áreas principais de interesse para a formação de recursos humanos nos cenários educativos contemporâneos são: o planeamento, a gestão, a avaliação e a análise de políticas. A seguir, apresentam-se algumas tendências mencionadas pelos especialistas nas quatro áreas.

Com relação ao planeamento, multiplicaram-se os atores que planejam e já não se considera como sustentável uma visão *top-down* do planeamento, nem sua perspectiva racionalista. Os processos de planeamento vinculam-se à mobilidade social necessária para estruturar a agenda pública sobre a educação. Ao mesmo tempo, estratégias de planeamento localizadas a partir das escolas e com uma perspectiva comunitária estão emergindo.

Desta forma, necessita-se que os gestores desta planificação emergente tenham um novo perfil, já não se trata de manejar unicamente técnicas projetivas ou de análise de otimização. Trata-se de manejar repertórios de técnicas para mobilizar a sociedade em torno do educação, técnicas de negociação ou para desenvolver projetos ou planos a partir das escolas, das zonas, de região e do nação, estimulando a participação das comunidades e analisando os resultados com métodos derivados da investigação educativo. Participação com conhecimento é o princípio e, para isto, o planejador requer conhecimento do estado da arte na investigação e de estratégias de comunicação. Finalmente, a planificação estratégica situacional está sendo usada como esquema geral de planeamento combinado com a perspectiva de diálogos esclarecidos sobre educação.

Com relação ao tema da gestão do sistema, a transformação segue uma tendência que percorre desde os escritórios centrais dos ministérios de educação às escolas. A gestão estratégica orientada pela decisão de melhoramento da qualidade com equidade pretende fomentar a participação dos centros docentes. Esta mudança de perspectiva implica que os gestores centrais manejem novas dimensões de decisão e uma estratégia de delegação em níveis locais. A gestão central projeta as agendas, apóia, coordena e facilita as decisões locais, forma novos atores e desenvolve uma cultura de

"prestar contas" ante a sociedade. Os gestores locais mostram como a capacidade de apoderar-se da capacidade de decisão pela comunidade educativa se traduz em uma melhoria das oportunidades educativas, especialmente para os grupos sociais ou culturalmente marginalizados. A transferência da capacidade de decisão se associa intimamente à capacidade técnica de saber como melhorar a aprendizagem.

Como área de formação, a função da avaliação se associa a uma visão de escola comunitariamente responsável. A avaliação aparece como uma estratégia de "*empowerment*" local, para a melhoria dos centros e das práticas docentes. Não se concebe a avaliação como a medição de aprendizagens dos alunos, mas como a definição do esforço dos atores em nível de aula, institucional, regional ou nacional. Por outro lado, no âmbito central faz-se cada vez mais necessária a avaliação dos programas educativos e das políticas educativas como parte de sua retomada institucional.

Finalmente, a análise de políticas requer a elaboração de melhores indicadores qualitativos e comunicação de campanhas educativas.

2. ALGUMAS TENDÊNCIAS NAS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO EM ÂMBITOS NACIONAIS

A partir da análise do material compilado em diferentes países da região, é possível identificar algumas tendências quanto às diferentes estratégias de formação de recursos nos âmbitos nacionais⁶:

- Tendência para a criação de um mercado de serviços educativos.

⁶ O tempo disponível impediu a realização de um levantamento mais exaustivo, em especial a abordagem de instituições não-universitárias como ministérios e secretarias de educação, Escolas do Governo, Institutos Nacionais ou Estaduais de Administração Pública, ONGs dedicadas à investigação, formação e atualização de pessoal-chave, centros privados de investigação e desenvolvimento. Existem indícios que assinalam que, em alguns países do região (Argentina, Brasil, Colômbia, Peru) este segmento constitui uma faixa importante do mercado de serviços educativos altamente especializados.

- Tendência das ofertas acadêmicas ligadas às instâncias de formação superior e que formam parte de uma proposta universitária sistemática.
- Tendências de propostas de capacitação de curta duração, alcance maior e aplicação de novas metodologias.

2.1 TENDÊNCIA EM DIREÇÃO À CRIAÇÃO DE UM MERCADO DE SERVIÇOS EDUCATIVOS

Em vários países das região (Argentina, Brasil, Colômbia, Chile), produziu-se a criação e/ou ampliação de um mercado que oferece serviços educativos: assessoramento, projeto e avaliação de projetos, consultorias, capacitação, etc. Participam universidades públicas e privadas, fundações, ONGs, centros de investigação, associações sindicais de docentes, empresas de diversas dimensões.

O aparecimento destes serviços se relaciona, também, com o fato de que os ministérios mudaram a forma de operar com relação ao tema da capacitação e atualização de perfis técnicos e profissionais, trasladando, paulatinamente, o eixo das ofertas próprias, geradas nas instâncias técnicas, em direção à abertura de um mercado de serviços.

Deste modo, as áreas profissionais e técnicas, que antes eram produtoras de conhecimentos, convertem-se em reguladoras, já que passam a definir os conteúdos mínimos e as modalidades que as propostas deverão ter.

Neste contexto, são introduzidos mecanismos de competência, estabelecendo-se preços pelos serviços, que vão definindo um retorno que valoriza os esforços em incorporar maior qualidade nas propostas e projetos. Estes procedimentos geram associações e alianças entre instituições (universidades, centros de investigação, ONGs, consultorias, etc.), permitindo superar, muitas vezes, brechas e antagonismos interinstitucionais muito marcantes.

2.2. TENDÊNCIA DAS OFERTAS ACADÊMICAS LIGADAS ÀS INSTÂNCIAS DE FORMAÇÃO SUPERIOR E QUE CONSTITUEM PARTE DE UMA PROPOSTA UNIVERSITÁRIA SISTEMÁTICA. APRESENTAÇÃO DE CASOS

2.2.1. MÉXICO: PROGRAMAS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Existe abundante oferta de programas de graduação e pós-graduação orientados para a administração e planejamento educativo, que tenta responder a uma demanda crescente a partir de 1991, quando os serviços foram transferidos ao Estado⁷.

Segundo dados da ANUIES, em 1990, existiam 5 licenciaturas em Administração Educativa nas Universidades do Ocidente (Sedes de Campus Culiacán e Extensión del Fuerte), UAM do Noroeste, Universidad Autónoma de Tamaulipas e Universidad Pedagógica Nacional.

No México, pode-se considerar que, em matéria de formação de planejamento e gestão educativa, a oferta de cursos de pós-graduação supera amplamente a de graduação. Existe, no México, uma abundante proposta de "Especializações", primeira etapa da pós-graduação. Segundo informação da ANUIES, até 1997, oito eram as ofertas que propõem estudos de Planejamento e Administração educacional, quase todos orientados em direção a objetivos específicos como o nível médio e superior, a prática docente, a capacitação e, também, a supervisão.

Com relação aos Mestrados, até 1997, eram 18 os programas disponíveis. Dois estão orientados para a administração e planejamento da educação superior, que parece tornar força como campo próprio do trabalho acadêmico. A universidade converte-se, assim, em objeto de estudo, gerando espaços próprios auto-sustentáveis (situação que também se detecta em outros países da região)⁸.

⁷ Um informe da UNESCO de 1988 assinala que a demanda potencial de formação em planejamento educativo alcançava 6.100 agentes.

⁸ Caso do Brasil onde se realizou recentemente o Quarto Congresso: Latino-Americano de Avaliação da Educação Superior Qualidade da Educação Superior.

Em tais ofertas, a ênfase está colocada na administração (oito casos). Seguindo logo quatro casos orientados para o planejamento e um para a investigação. Só um programa se intitula "administração e gestão", unindo, em alguns casos, a administração ao desenvolvimento educativo (três casos).

No terreno dos Doutorados, obteve-se informação de uma proposta da Universidade Anahuac, que se apresenta como inovadora, referida a "Diagnóstico, medida e avaliação da intervenção educativa". O objetivo do programa é promover o domínio do conhecimento e o desenvolvimento das competências necessárias para que, por meio da análise dos referentes conceituais e teóricos e da aplicação de metodologias de investigação sistemáticas e rigorosas, se realize o diagnóstico, medição e avaliação de centros educativos, currículos, processos de ensino-aprendizagem, meios e recursos para o ensino, assim como a direção, liderança, inteligência, aptidões e atitudes daqueles que participarem na ação educativa. A Universidade Anahuac desenvolve esta oferta em convênio com a Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

2.2.2. VENEZUELA: O CENDES

O Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES) da Universidad Central de Venezuela foi criado em março de 1961 para estudar as teorias sobre o desenvolvimento como processo econômico, social, político, cultural e espacial integrado no âmbito nacional, regional e local, nos âmbitos global e setorial; e propiciar e fomentar a aplicação de técnicas capazes de estimular o desenvolvimento. Tem *status* de Instituto Experimental e interdisciplinar, adscrito à vice-reitoria acadêmica da Universidade.

O CENDES é, na América Latina, um organismo precursor do formação de quarto nível dentro das Ciências Sociais e tem acumulado, na Venezuela, uma rica trajetória de investigação e docência no campo do desenvolvimento e planejamento, por meio de seus programas de doutorado, mestrado e especialização.

Partindo de uma concepção interdisciplinar, até o momento promoveram 25 cursos de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento e 14 Cursos de Especialização, aos quais assistiram cerca de 600 estudantes.

O Mestrado, em sua versão original, enfocava periodicamente a atenção em diversas menções: saúde, educação e social. No afã de responder às demandas específicas de formação e, em função da permanente avaliação e redefinição das orientações, sintetizou-se a proposta em uma nova menção `Política Social".

Um olhar retrospectivo indica que, por volta de 1981, inicia-se o curso de Educação para o Mestrado, "com o objetivo de formar pessoal qualificado na investigação e planejamento dos processos educativos para as instituições acadêmicas, administração pública e o setor privado". Entre 1981 e 1990 foi realizada em três ocasiões com um total de 16 assistentes e 8 egressos.

No contexto do Mestrado foi projetado um programa de formação em gestão educativa, que conduzia ao título de especialista, mais curto em sua duração e que incorpora novas modalidades de ensino, por meio de módulos intensivos decretados em localidades do interior do país, com temas como gestão e política educativa, construção de projetos educativos institucionais, avaliação integral da gestão escolar, entre outros. Foram estabelecidos cursos sobre: Formulação de Projetos Sociais, Avaliação e Negociação e Debate para o Desenvolvimento Social.

Outras atividades do CENDES, relacionados com novos atores do sistema educativo, são apresentadas no próximo bloco.

2.2.3. BRASIL: FORMAS E CONTEÚDOS

O Terceiro Congresso Latino-Americano de Administração da Educação, organizado pela Universidade Estadual de Campinas em julho de 1997, abordou o problema da formação de planejadores e administradores. Sob esta denominação, muitos programas apontam para os diretores das escolas e os conhecimentos que se relacionam com as funções de coordenação, avaliação, formulação de projetos pedagógicos no nível das escolas. Alguns relacionam o planejamento com a captação de recursos, a identidade institucional e a comunicação.

Um informe especial sobre as ofertas de formação de planejadores e administradores das universidades brasileiras, apresentado no congresso, mostrou uma

forte concentração de programas no setor privado, localizado geograficamente no sudeste do País. Parece haver uma relação intensa entre o grau de desenvolvimento da região e a existência de uma oferta qualificada de capacitação. Cerca de 50% das ofertas estão nos estados do Sul e, entre elas, 46% pertencem ao setor privado, sendo que 10% ao estado e 4% no âmbito municipal.

A presença de cursos de pedagogia com orientação em administração é também muito notória no Sudeste (61 % das ofertas), 10% no Nordeste e Norte e 9% no Centro-Oeste e no Sul. Esta distribuição se repete quando se trata da oferta de mestrados, já que 28% estão localizadas em estados do Sul, 14% no Sudeste, 14% no Nordeste e só 7% na Região Norte. Destes cursos, mais da metade (57%) constitui ofertas de universidades privadas, 17% provêm dos estados e 21% de entidades federais.

As propostas curriculares, que foram analisadas no Congresso, mencionam um conjunto de disciplinas que estão sendo oferecidas nos cursos: administração escolar, gestão da escola, teorias e métodos organizacionais, política educativa, questões metodológicas, tecnologias educativas, relações interpessoais, avaliação educativa e institucional, pedagogia empresarial. As três primeiras concentram o maior número de horas/cátedra.

Enfoques recentes mostram uma paulatina revisão das posturas críticas e excessivamente teóricas sobre a escola capitalista baseadas na teoria da reprodução e a introdução de mudanças em direção à incorporação de novas considerações e instrumentos do planejamento. Mencionam-se as técnicas ZOPP, bibliografia de Carlos Matus, Projetos de Qualidade, entre outros.⁹

No contexto das instituições de educação superior, a Universidade Estadual de Campinas, por intermédio de sua Faculdade de Educação, oferece em seu Programa de Pós-Graduação um Mestrado (dois anos) e um Doutorado (quatro anos).

⁹ Rua Perez, R. Informe sobre a formação de planejadores. Laboratório de Planejamento Educacional, UNICAMP, Novembro de 1998.

O programa se organiza a partir das oito áreas temáticas de investigação que agrupam, por afinidade, laboratórios e grupos de investigação, compostos por professores coordenadores, professores investigadores, alunos orientandos do Mestrado e Doutorado.

A modalidade é mostrada no seguinte quadro:

ÁREAS ORGANIZADORAS DO PROGRAMA	
Do Programa de Pós-Graduação/Faculdade de Educação/UNICAMP	
1.	POLÍTICAS EDUCATIVAS E SISTEMAS EDUCATIVOS
2.	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO Planejamento e gestão educativa Educação na América Latina Educação Superior
3.	EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA Epistemologia e ensino das ciências Educação e tecnologia Educação e trabalho
4.	HISTÓRIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO Filosofia e educação História, sociedade e educação
5.	ENSINO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSORADO Ensino de 1º e 2º graus Educação infantil Alfabetização Avaliação do ensino Educação contínua Educação de adultos

6. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Estudos sobre o desenvolvimento humano

Deficiência física e mental

Psicopedagogia

7. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

História, Filosofia e

educação matemática

Prática pedagógica em Matemática

Psicologia da Educação Matemática

8. EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO, LINGUAGEM E ARTE

Linguagem, cultura, cognição

Nova moralidade: imagem e som na sociedade contemporânea

9. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA

Movimentos sociais e educação

Educação não-formal

Teorias sociais e educação

Educação e comunicação social

Pode-se chamar a atenção sobre a flexibilidade da nova organização, cujo desenho facilita a integração entre as tarefas de ensino, investigação e extensão de serviços, assim como a possibilidade de arranjos e intercâmbios institucionais, tanto no interior da faculdade como com instituições externas.

No quadro seguinte pode-se observar como se aplica este enfoque na área de políticas educativas e sistemas educativos. Ali se desenvolvem investigações locais e internacionais sobre as relações entre Estado e sociedade na definição de políticas educativas.

GRUPO/LABORATÓRIO	PROFESSORES COORDENADORES	MESTRADO VAGAS/99	DOUTORADO VAGAS/99
GEPALC Grupo de estudos sobre Educação na América Latina e no Caribe	Prof. Dr. Nilson Demange	01	03
GEPES Grupo de estudos e investigação sobre Educação Superior	Profª. Dra. Elizabeth Aguiar Pereira	03	03
GPPE Grupo de estudos sobre Políticas Públicas	Profª. Dra. Eloisa Höffling	01	01
LAGE Laboratório de Gestão Educacional	Profª. Soma Giubilei	06	04
LAPLANE Laboratório de Planejamento Educacional	Prof. Dr. Luis Aguilai Prof. Dr. José Roberto Rus Perez	06	04
Total		17	15

Fonte. Aguilar, Luis. Resposta ao questionário enviado. Outubro 1998.

Os laboratórios de Gestão Educacional e de Planejamento concentram mais da metade das vagas que a área incorpora ao Programa de Mestrado e Doutorado.

O quadro de professores está formado por 84 doutores e 36 professores doutores convidados. Até 1997 foram defendidas 241 dissertações de Mestrado e 226 teses de Doutorado. 25% destes alunos procedem de outros estados brasileiros e de países latino-americanos.

2.2.4.

2.2.4. ARGENTINA: RESPOSTAS A DEMANDAS NACIONAIS

Diversamente de outros países, "a Argentina mostrou-se no contexto latino-americano um atraso importante na organização e consolidação de seu ensino de Pós-Graduação, especialmente no campo das Ciências Sociais"¹⁰ Esta era a situação em meados da década de 80, que expressava a carência de oportunidades de estudos superiores no campo educativo e, em geral, nas Ciências Sociais.

Nesse sentido, a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) foi a instituição pioneira na formação de Pós-Graduação em Ciências Sociais e, ao abrir uma orientação em "Educación y sociedad" em 1982, também se propôs construir um espaço para a reflexão e a investigação sobre as políticas educativas. A Faculdade iniciou, então, uma ação frutífera em investigação, extensão e docência, que a instalou no mundo acadêmico e profissional nacional.

Os aspectos mais destacáveis de Mestrado em Ciências Sociais com orientação em Educação são os seguintes:

- A ênfase na investigação como complemento da formação, que culmina com a elaboração e defesa de uma tese, requisito indispensável para a graduação. Para isto, das 540 horas de curso, quase 30% se dedicam à investigação.
- A presença de participantes que provêm de diferentes vertentes das Ciências Sociais: educação, sociologia, antropologia, ciências da comunicação, ciências políticas, economia, psicologia, o que lhe outorga um espectro multi e interdisciplinar. Nos últimos 10 anos ingressaram 252 alunos, dos quais 186 completaram o conjunto dos cursos da especialização e 31 se graduaram com apresentação de teses. A

¹⁰ Llomovate, Silvia. El posgrado en educación y sociedad. Evaluación. Flacso, PBA, 1984.

contribuição de um corpo docente altamente qualificado, que se reforça com professores convidados provenientes de universidades prestigiosas da América e da Europa¹¹.

Os temas da gestão se enquadram em uma visão ampla do processo educativo. Desenvolvem-se duas oficinas sobre o uso de ferramentas de informática para a gestão, o planejamento e a investigação no campo da educação e "Gestão e avaliação de projetos" com uma carga horária de 48 horas. Com relação à "Gestão de instituições educativas", o curso tem uma duração de 33 horas. Cabe assinalar que o tema de planejamento e gestão também se vincula às outras atividades curriculares do Mestrado como a construção de indicadores, a economia e o financiamento da educação e o estudo do contexto político da região e do mundo.

A carreira se sustenta na necessidade de "contribuir com uma sólida base teórica e instrumental, a fim de que os estudantes possam ser capazes de visualizar e intervir criticamente em suas próprias realidades regionais, especialmente no atual processo de reformas e inovações no campo educativo". Para isto, se apóia "no estudo das políticas educativas e suas diversas articulações com o Estado, as políticas sociais, as formas de financiamento, a relação com o mercado trabalhista ou outras práticas culturais influentes".

Em segundo lugar, destaca-se a oferta da Universidad Nacional de General San Martín – UNSAM – criada recentemente na área metropolitana da Grande Buenos Aires.

Esta Universidade conta com uma Escola de Pós-Graduação, que oferece um Mestrado em Gestão Educativa desde 1995. Está direcionada a oferecer competências para a administração e gestão institucional nos diversos níveis do sistema e para a investigação educativa.

¹¹ Nos últimos anos participaram e continuam assistindo como professores visitantes: Martín Carnoy (Stanford, EUA), Thomaz* Popkewitz (Wisconsin, EUA), René Bendit (Munique, Alemanha) entre outros.

As competências correspondem à criação de capacidades técnicas e operativas para o desempenho em contextos descentralizados, no desenho de projetos e no desenvolvimento de recursos humanos. Enfatiza-se, assim, a aquisição de novas tecnologias de informação e comunicação para a gestão educativa.

A carreira se sustenta nas "mudanças operadas na Argentina, tais como a reforma do Estado, a descentralização educativa no marco do lei Federal de Educação e novas perspectivas estabelecidas pela Lei de Educação Superior".

Em 1995 foram selecionados 34 alunos de um total de 52 aspirantes. Destes, 18 estão atualmente preparando seu projeto de tese. O segundo grupo de 20 alunos incorporou-se em 1997. O perfil dos alunos é o de adultos de 40 anos aproximadamente, com título universitário, que atuam em organismos da administração educativa, na supervisão e/ou na condução e docência de instituições superiores.

O Mestrado tem uma duração de 585 horas, das quais 225 são dedicadas à investigação.

A temática da gestão se apóia em uma base comum de conceitos e problemas gerais e conhecimentos específicos de política educativa, desenho e avaliação de projetos, micropolítica e liderança, negociação e uma forte ênfase em metodologias e técnicas de investigação.

2.3 TENDÊNCIAS DE PROPOSTAS DE CAPACITAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO, ALCANCE MASSIVO E APLICAÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS

Como parte do programa da informação de perfis para a gestão pública, considerou-se de interesse apresentar duas experiências que, a partir de âmbitos diferentes, ampliam o caráter da oferta aos atores de sistemas educativos locais.

2.3.1. A FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCATIVOS NO CASO CHIHUAHUA (MÉXICO)¹²

Esta experiência parte de uma concepção de gestão escolar que se localiza em correspondência com teorias organizacionais e administrativas modernas, e em uma perspectiva global de democratização da vida escolar. Considera a gestão como uma função própria do coletivo docente, onde, embora se reconheça que a liderança tem uma importância relevante, o núcleo do projeto e operação da ação se exerce nebulosamente pelos diversos atores. Entretanto, a gestão escolar não surge por geração espontânea, mas é produto de gestores educativos que exercitam adequadamente suas competências. Alguns, entre estes gestores, terão desenvolvido as competências necessárias por meio de experiências prévias, terão sido conectados para que lhes fosse dado um novo sentido, por intermédio de preleções, por intercâmbio com outros gestores. Entretanto, quando se trata de desenvolver uma política estatal que reestrutura a gestão escolar que só pode operar se conta com centenas de gestores educativos, é necessário identificar opções para sua formação sistemática.

A teoria sobre a formação docente que está presente e a estratégia de sua operação baseiam-se na experiência do estado mexicano de Chihuahua que, em 1996, iniciou um processo de planificação estratégica da educação fundamentada na gestão escolar democrática, comunitariamente responsável e academicamente orientada. A instância do governo estatal encarregado de projetar e executar o processo foi a Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico (ClyDA), que foi constituída especialmente para esse fim. A ClyDA está formada tanto pelos membros do magistério como por investigadores e outros profissionais. Os participantes da equipe de gestão escolar são fundamentalmente mestres, alguns deles com experiência em formação de mestres, outros como diretores ou supervisores de escolas, e outros como participantes de mesas técnicas, que produzem materiais pedagógicos.

A equipe de gestão da ClyDA em si mesma representa uma amostra típica do magistério local, de suas perspectivas, sua cultura e suas competências normais. A equipe se compõe de 14 mestres voluntariamente contratados para a tarefa, que estiveram se preparando durante seis meses, antes de projetar os primeiros materiais e

¹² Lorea A. El desarrollo de metodologías heurísticas en la formación de los nuevos gestores educativos. Documento apresentado no Seminário Internacional sobre Gestão educativa: tendências e perspectivas. Conselho Nacional de Secretários de Educação, Rio de Janeiro, Brasil, Agosto de 1998.

oficinas para supervisores. A preparação baseou-se em leituras, reflexões grupais, redação de textos, oficinas com peritos, que se realizaram principalmente no Chile. Pretendeu-se recriar um ambiente de um "reservatório pensante" (*think tank*). O resultado desta primeira etapa foi a construção de um produto próprio: os Projetos Coletivos Escolares. Suas características básicas são:

- a) Ter como sustento e fim a democratização da cultura escolar.
- b) Assumir os atores do coletivo docente como formulados e executores de políticas públicas, com respaldo do Estado.
- c) Envolver a responsabilidade governamental de melhorar a educação ao apoiar com recursos os requisitos dos coletivos docentes para operarem seus projetos.
- d) O projeto tem como finalidade melhorar os índices de eficiência terminal, um dos problemas que causa maior preocupação no âmbito do governo.
- e) A orientação em direção ao projeto escolar não é mais que uma primeira estratégia em um trabalho de longo prazo para desenvolver uma gestão escolar renovada e revitalizada.
- f) A construção do projeto se dá com base no princípio fundamental de deixar em liberdade os coletivos docentes, quanto a estruturar ou não sua gestão escolar com base em projetos. O fato de que não se obrigue as escolas a desenvolverem um projeto, apesar de que a política estatal aplicada à gestão escolar como fator de transformação educativa traz o aspecto da voluntariedade, que deve se manter, a partir de nossa perspectiva, em todo intuito de renovar a gestão escolar com ânimo democrático.

O trabalho de formação iniciou-se com os supervisores, assumindo-se como ponto de partida que, em todos os temas, mas particularmente quanto à gestão escolar, as transformações chegam até onde os supervisores o permitam. Durante oito meses, a equipe desenvolveu 5 oficinas, onde participaram 90% dos supervisores do estado. Durante esse trabalho, um aspecto crítico foi a avaliação das oficinas, que

permitiria conhecer os erros e problemas que se enfrentavam, tarefa que se iniciou em meados de 1997, com apoio de muitos dos supervisores. Esse trabalho com diretores e mestres foi considerado, pela CiyDA, como o trabalho real, enquanto que a maior parte dos supervisores vive o conflito de estimular uma gestão escolar democrática, sob uma estrutura administrativa vertical. A aposta da equipe era transformar a administração escolar e seus papéis tradicionais em gestão escolar. Aproximadamente 10% do total das escolas públicas do estado desenharam projeto escolar como resultado dessa experiência. É importante lembrar que os mais de 500 projetos foram apresentados sustentados em uma política de voluntariado. O alcance da experiência foi amplo, já que entre outubro de 1996 e julho de 1998 realizaram-se 180 oficinas com a assistência de 12.830 participantes, entre mestres, diretores e supervisores.

A experiência sobre gestão escolar, com base em projeto escolar foi desenvolvida, inclusive desde antes da CiyDA, pela capacitação que as três unidades da Universidade Pedagógica Nacional já estava realizando em Chihuahua sobre gestão escolar aos mestres em formação. Esse antecedente foi importante para que, a partir de princípios de 1998 se iniciasse a etapa de massificação na formação de gestores educacionais, onde a equipe da CiyDA e uma formada por docentes da Universidade Pedagógica Nacional projetaram um diploma sobre Gestão Escolar a ser desenvolvido em todo o estado, dirigido a aprofundar a visão de gestão escolar iniciada nas oficinas. Finalmente, ao menos no que refere a este processo, a partir de um convênio de colaboração que o Governo de Chihuahua subscreveu com a Oficina Regional para a América Latina e o Caribe da UNESCO, decidiu-se desenvolver uma estratégia qualitativamente diferente e mais estratégica, que permitisse superar alguns problemas críticos na formação de gestores educativos. O esforço se centralizou em um modelo heurístico de formação de gestores educativos, mediante o desenvolvimento de um modelo de simulação computacional, que é denominado "Escuela Anheló". Nesse modelo se reuniu a experiência que se havia tido em modelos heurísticos de formação de analistas de políticas educativas no projeto BRIDGES da Universidade de Harvard, a experiência da Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), a OREALC-UNESCO e a CiyDA de Chihuahua.

2.3.2. PROPOSTAS NÃO CONVENCIONAIS DE FORMAÇÃO PARA AGENTES DO NOVO CENÁRIO EDUCATIVO NOS ESTADOS VENEZUELANOS

O processo de revisão do Mestrado em Planificação do Desenvolvimento, que oferece o CENDES da Universidade Central da Venezuela, mencionado no ponto anterior, esteve centrado fundamentalmente na análise do perfil do egresso e sua inserção institucional concreta, tendo como alvo precisar suas habilidades e ferramentas de gestão necessárias para seu desempenho no novo cenário educativo.

Como resultado disso, viu-se claramente a necessidade de desenhar uma nova estratégia de formação e capacitação mais flexível e dinâmica, que chegasse diretamente aos funcionários e técnicos da administração central e local, decisões de política, assim como pessoal diretivo e docente intercalado nas tarefas geradas pelo processo de descentralização e transferências de competências.

Além dos cursos regulares mencionados anteriormente, a Área Cultural e Educativa do CENDES desenvolve outras ofertas não-convencionais de capacitação diretamente vinculadas a seus projetos de investigação.

Assim, como parte de sua linha no campo do estudo da descentralização, particularmente no que se refere à melhoria do desempenho da gestão nas escolas e dos sistemas locais, realiza laboratórios para a aprendizagem de tecnologias e habilidades organizacionais, dirigidos a tomadores de decisão e técnicos das administrações locais e supervisores, mestres e diretores das escolas dos serviços estaduais. Seu propósito é introduzir inovações na gestão tradicional das escolas e preparar as administrações locais para o manuseio descentralizado da educação básica.

Organizados como sistemas não-convencionais de capacitação, uma vez que a produção de tecnologias de planificação e gestão tem por objetivo as transferências das mesmas às escolas e administrações locais e o treinamento do pessoal; usando, para isto, recursos de aprendizagem variados, ensinos formais e sistemas tutoriais.

OS LABORATÓRIOS

Com o objetivo de melhorar as capacidades de gestão para encarregar-se das novas responsabilidades que o processo de descentralização delega aos estados, o CENDES da Universidad Central de Venezuela assinou um convênio com o governo do Estado de Sucre e a Fundación Escuela de Gerencia Social, cujo objetivo é o de capacitar e fortalecer a gestão das instâncias governamentais vinculadas às políticas e aos programas sociais. Parte do financiamento da primeira etapa foi concedido pelo Banco Mundial. O projeto, denominado Exploraciones para a mudança institucional a partir de um sistema local de educação, combina os esforços da instituição acadêmica, do governo do Estado de Sucre, da Fundación Escuela de Gerencia Social, organismos aos quais foi acrescentado o Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) com apoio financeiro.

No primeira etapa buscou-se identificar o cenário no qual as escolas do Estado de Sucre e as instâncias locais de gestão educativa desenvolvem suas atividades, assim como a percepção que têm da educação e os vínculos que com ela mantêm o setor econômico do Entidade Federal. Isto, com o objetivo de iniciar um laboratório de capacitação em novas tecnologias de gestão e de mudança do mapa cultural, com o qual percebem o sistema educativo, a sua escola dentro deste e seu papel neste contexto.

A segunda etapa orienta-se para uma significativa ampliação e aprofundamento do laboratório de capacitação e a geração de uma capacidade local no manejo das novas ferramentas de gestão, que possa garantir uma capacitação contínua, assim como o seguimento e a avaliação do projeto. Mais ainda, tende a gerar as condições para sua massificação no âmbito de toda a entidade federal e sua possível transferência a outros estados do País.

3. O PROGRAMA REGIONAL DE FORMAÇÃO EM POLÍTICA E GESTÃO

O terreno das ofertas dos organismos multilaterais, a proposta relevante e sustentada na América Latina foi ter sido iniciado o processo do Programa Regional de Formação em Política e Gestão, que a OREALC-UNESCO ofereceu, ininterruptamente desde maio de 1989, até sua finalização em 1997. Sua conclusão, a partir de 1998, gera um vazio que seria conveniente cobrir com outras propostas.

O SEMINÁRIO TALLER REGIONAL (STR)

Durante nove anos, o STR formou um total de 307 participantes provenientes de países da América do Sul, Central, do México e das Ilhas do Caribe. Em torno de 70%, dez dos assistentes provinham de cargos hierárquicos das funções ministeriais. O resto incluiu funcionários provinciais ou estaduais e, em menor número, representantes de universidades e centros acadêmicos.

O STR representou, no final da década de 80, uma linha de ação estratégica na formação de pessoal altamente qualificado e capaz de responder a requisitos em transformação e complexos, em meio à incerteza e às transformações dos sistemas educativos nacionais.

AS ORIGENS

A tarefa recomendada à OREALC em 1987, que contou com o apoio do Instituto Internacional de Planejamento Educativo, concretizou-se em 1989 no Primeiro Seminário Taller Regional de Formación de Formadores en Planificación y Administración de la Educación.

A formulação deste projeto constituiu um processo altamente produtivo, criativo e participativo, liderado pela Direção da OREALC, para o qual foi convocado um grupo de especialistas membros dos instituições de REPLAD em sete países (Argentina, Brasil, Costa Rica, Colômbia, Chile, México e Venezuela).

É conveniente assinalar algumas das características desse processo, que contribuíram para concretizar, com êxito, seu objetivo. Uma foi a convergência de esforços com outras instituições, já que a Oficina colocou em andamento uma metodologia de cooperação que reuniu pessoas e instituições em torno de um objetivo central: elaborar um programa de formação de formadores que tivesse solidez científica e imaginação prospectiva.

As instituições da Red REPLAD que foram convocadas formaram uma equipe de trabalho na qual predominou o diálogo, o respeito e a capacidade de entendimento, negociando inteligentemente as controvérsias.

A metodologia de cooperação assinalada concretizou e consolidou uma participação ativa das organizações do sistema das Nações Unidas: CEPAL e ILPES, PREALC e IIPE, assim como a OEI.

Com o aporte financeiro do Governo da Espanha, realizou-se um ciclo contínuo de quatro seminários ente 1989 e 1992, estendendo-se, em seguida, até 1995, como contribuição aos objetivos do Proyecto Principal de Educación.

Os conteúdos do Seminário Taller Regional incorporaram dois núcleos diferenciados de conhecimentos: o papel da educação no contexto de crise política, social e econômica do América Latina e as perspectivas da planificação e a administração da educação.

As lições que se depreendem da história do STR referem-se tanto à sua concepção, projeto, implementação e avaliação, como à sua capacidade de modificar o rumo e incorporar inovações¹³. A continuidade das ações durante um prolongado período do "novo ciclo de políticas educativas" converte-se, também, em uma fonte de conhecimentos sobre a realidade do educação latino-americana.

¹³ Senén González, S. Formación de formadores. Una estrategia frente a los desafíos educativos. Evaluación del STR. Informe final. Bs. As, Dezembro de 1992.

4. CONCLUSÕES E LIÇÕES

As conclusões que se podem tirar a partir da apresentação tão heterogênea de informação trazem poucas novidades no contexto da formação de novos perfis para a gestão pública da educação em face do século 21.

Existe uma grande diversidade de ofertas de formação que se tornam escassas na hora de fazer frente à multiplicidade de requisitos que estabelece o atual ciclo de reformas educativas nos países da região. Ainda registram-se obstáculos para melhorar a qualidade da formação dispensada: carência de formadores nacionais qualificados, escassez de material didático e insuficiência de recursos financeiros.

Do ponto de vista da demanda, é possível detectar que as mudanças produzidas no cenário da política educativa e seu impacto nas áreas de formação não estão incorporados nos demandantes. As demandas não tiveram sucesso, até agora, em constituir-se uma demanda efetiva. Existe um atraso quanto à formulação de demandas deste tipo. Os atores comprometidos com a ação nem sempre têm a visão, os conhecimentos e os recursos para localizar suas necessidades em termos de requisitos. Por sua parte, os "novos atores" comprometidos com os processos de descentralização e reformas, deveriam levar-se em consideração e serem partícipes das definições que afetem seu desempenho atual e futuro nos sistemas educativos.

Por outro lado, os organismos de financiamento (como BM e BID) dão a aparência de serem muito insensíveis à demanda de formação de funcionários de níveis médios (Loera) em países onde os processos de descentralização colocam estes funcionários diante de decisões fundamentais.

Com relação à nova oferta de formação parece estar mudando seu perfil. Há novas propostas de formação e modalidades de ação com tendência a ampliar seu alcance em direção a públicos massificados. Assim parece insinuar a mudança de escala das proporções dos ministérios nacionais, que passam da prestação direta à criação e regulação de um mercado de serviços educativos.

A fim de agir com equidade social e regional, parece necessário advertir sobre as tendências à concentração destas ofertas nas regiões mais desenvolvidas dos países, assim como no setor privado, e tratar de fazer oposição a seus efeitos.

Assim mesmo, é apreciável a presença de novas metodologias de formação de agentes educativos locais, que é posta em prática em alguns países, para atender a uma clientela, cuja emergência é parte do novo cenário educativo descentralizado. O interesse destas ações enraíza-se na convergência com projetos de investigação, que permitem a produção e a avaliação de instrumentos para o conhecimento e a gestão da educação em nível local e escolar.

No terreno acadêmico, a tendência dentro do universo de casos que foram considerados, é que os estudos de administração, gestão, política e planejamento adquirem, de maneira crescente na América Latina, caráter de formação de pós-graduação. Dentro do campo de ofertas, diferenciam-se as que estão orientadas para uma visão ampla da educação, de outras que apontam especificamente para o campo instrumental e operativo do planejamento, a administração e a avaliação. Estas variantes estavam presentes há dez anos em um levantamento realizado pela OREALC, não se registrando, ao que parece, novas ofertas em que seja incluída uma reflexão sobre a gestão intersectorial (com exceção da do CENDES), que possibilite reforçar o campo das políticas sociais, no marco das reformas dos estados e ajustes produzidos nos países da região.

Em síntese, a oferta de formação acadêmica parece muito "clássica", sem variantes nos últimos anos e, ainda, parece longe a incorporação do conceito de redes organizadoras, tecnologias informativas e comunicativas.

A ênfase da oferta acadêmica nas carreiras de quarto nível se relaciona com um diagnóstico de necessidades que supõe o graduado universitário como recurso estratégico. Por outro lado, as administrações educativas locais nem sempre têm em abundância este pessoal qualificado, nem contam com potenciais usuários de estudos de pós-graduação, aos quais possam sustentar com bolsas por longo tempo. Esta oferta -

parece pensada para grandes zonas urbanas, onde há super oferta de gradu ados universitários e o requisito de pós-graduação substitui, em parte, a exigência para sobreviver no campo profissional.

Em síntese, deveria ser levado em consideração que esta tendência não favorece a atenção rápida de pessoal especializado e os novos perfis requeridos pelos sistemas educativos no momento atual. Com o agravante de que os cursos de pós-graduação são uma aposta de formação a longo prazo e com um caráter de alto risco, já que muitos dos formados migram do sistema educativo para outros âmbitos onde seu diploma possa valer mais¹⁴. A fim de ampliar o alcance dos pós-graduados, é necessário formar alianças estratégicas entre as unidades acadêmicas e com outras instituições que tenham vocação e metodologias para transferir propostas aos cenários locais.

Por último, a informação analisada indica que, para os organismos multilaterais que atuam na região, existe um amplo espaço para promoção de novos perfis para a gestão educativa. A amplitude da visão que podem transmitir estas organizações, a riqueza da análise comparada, a avaliação de êxitos e fracassos das experiências nacionais, o intercâmbio de resultados, deveria mostrar caminhos para trazer fórmulas inovadoras e imaginativas, algumas das quais são compiladas neste informe.

14 Loero, A. Resposta ao questionário enviado, Chihuahua, 17 de outubro, 1998.

4. BIBLIOGRAFIA

EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile : CEPAL, UNESCO, 1992.

LAGOS, Ricardo. Esquema para la realización de un seminario taller de formación de formadores en planificación y gestión educativa (Mimeog.).

SCHIEFELBEIN, E. & TEDESCO, J. C. *Una nuevo oportunidad: el rol dela educación en el desarrollo de América Latina.* Buenos Aires : Santillana, 1995.

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](#)