

---

# A política de capacitação docente no estado de São Paulo nas duas últimas décadas do século XX

DINÉIA HYPOLITTO\*

---

**Resumo** • Este trabalho apresenta o histórico da política de capacitação docente no estado de São Paulo nas duas últimas décadas do século XX. Destacamos em cada momento o que foi priorizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em termos de formação continuada do professor. Embora venha ocorrendo a capacitação docente em serviço na rede pública estadual de São Paulo nas duas últimas décadas do século XX, esta tem sido objeto de pouca pesquisa. Muitas críticas têm sido feitas à capacitação docente, pois cursos planejados pelo sistema e sugeridos aos docentes não têm surtido efeito positivo na prática pedagógica dos professores. Falta uma política consistente para a formação continuada do professor na rede pública estadual paulista, e sabemos que somente investindo nessa formação poderemos avançar na transformação da escola pública do estado de São Paulo.

**Palavras-chave** • capacitação docente, professor, escola pública estadual de São Paulo.

**Title** • Policy for teacher training in the State of São Paulo in the 1980s and 1990s

**Abstract** • This paper presents a survey of teacher training in the State of São Paulo in the 1980s and 1990s in terms of the continuing teacher training. Although there has been an effective teacher training for the State schools in São Paulo in these decades, it has been given little attention. Teacher training has been severely criticized, since courses offered by the system and suggested to teachers have not achieved a positive effect on the pedagogical practice of teachers. What is missing is a consistent teacher training policy for the São Paulo State schools, and we know that investment in such training is the only way to achieve an actual change in our State schools.

**Key words** • teacher training, teacher, State schools in São Paulo.

*Cursos, treinamentos, palestras e tantas outras promoções são feitos em prol da educação, mas poucos resultados significativos se têm visto em termos de qualidade de ensino.*

ISELDA S. FEIL

Para que possamos ter uma visão correta do processo de capacitação docente no estado de São Paulo nas duas últimas décadas, faremos uma breve exposição do assunto, evidenciando em cada momento o que foi priorizado em termos de formação continuada do professor e os recursos utilizados pelos órgãos da administração para atingi-lo. Devido ao número ainda reduzido de estudos realizados nessa área, iremos nos valer, além das informações obtidas em material escrito (raro), também de entrevista realizada em 8/7/1996, em São Paulo, com o professor João Cardoso Palma

Filho, que participou ativamente nas décadas de 70 e 80 do processo de capacitação docente realizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE).

Não pretendemos aqui esgotar a questão, estendendo-nos em análises das várias ações e propostas desenvolvidas pela SEE de São Paulo, em termos de capacitação docente. Nossa intenção é apenas sistematizar as informações colhidas sobre o assunto, no sentido de evidenciar as diferentes linhas de trabalho e a ênfase dada nos diversos momentos por que passou esse processo.

A capacitação docente em serviço, embora venha ocorrendo sistematicamente na rede pública estadual, nas duas últimas décadas, tem sido objeto de poucos estudos. Os autores — principalmente na década de 70 — apontam apenas soluções técnicas que não conduzem à renovação das práticas pedagógicas.

Apesar de sua longa história, as práticas de capacitação docente paulistas têm muitas limitações e não

---

Data de recebimento: 21/10/2002.

Data de aceitação: 31/1/2003.

\* Mestre em Educação (Supervisão e Currículo) pela PUC – SP, supervisora de ensino aposentada da rede pública estadual de São Paulo, professora de Prática de Ensino e Didática Específica e coordenadora de estágio supervisionado do curso de Formação de Professores – USJT.

têm sido vistas com entusiasmo pelos professores, que as consideram muito formais e burocráticas.

Parafrazeando LEITE (1985), diríamos que usualmente os “treinamentos” capacitam o professor para ser reprodutor de conhecimentos veiculados por manuais ou por especialistas cooptados em universidades ou em órgãos técnicos para treiná-lo como um mero aplicador de teorias e receitas, muitas vezes inadequadas à realidade de sua escola e de sua classe.

Os treinamentos normalmente são exercidos sob a forma de cursos descontínuos e fora da realidade dos educadores. Geralmente atendem a interesses políticos do momento, sem preocupação com a melhoria de qualidade do ensino.

Mesmo as propostas “progressistas”<sup>1</sup> dos órgãos centrais, como a implantação do Ciclo Básico<sup>2</sup> e as propostas curriculares, embora bastante trabalhadas, não influenciaram ou alteraram a prática de professores e especialistas de maneira significativa.

Antes dos anos 80, os professores da rede pública estadual clamavam por “treinamentos”<sup>3</sup>, para fazer frente às novas necessidades pedagógicas resultantes de avanços nas diversas áreas e com as quais não sabiam lidar.

Num período que antecede os anos 70, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo já oferecia cursos e treinamentos aos professores da rede pública estadual por meio do Serviço de Orientação Pedagógica (Serops) nas delegacias de Ensino, em que professores afastados e antigos inspetores de ensino davam orientações aos professores do antigo curso primário, basicamente ligadas à alfabetização e a técnicas pedagógicas. Além disso, a SEE mantinha um programa de extensão cultural, serviço localizado na única Coordenadoria existente na época, abrangendo interior e capital, a qual era subdividida em Ensino Básico (atendendo o Ensino Primário, que durava quatro anos) e Ensino Secundário e Normal (para o antigo ginásio e o Curso Normal, que proporcionava formação de professores para o Ensino Primário).

Em 1971, com a promulgação da Lei 5.692/71, os Serops foram extintos nas delegacias de Ensino e também os Serviços de Assistência Pedagógica (Seraps), que estavam sediados nas regionais de Ensino, paralisando ainda os cursos de extensão

cultural que a SEE promovia durante as férias para os professores.

A Lei Federal 5.692/71 instituiu o ensino de 1º Grau com oito anos de escolaridade básica e comum a toda a população dos 7 aos 14 anos, provocando uma separação na tradicional organização dos antigos primário e ginásio, e estabelecendo a continuidade entre ambos.

No estado de São Paulo, até 1975, ficou defasado o ajustamento do ensino público às novas determinações legais (SÃO PAULO, 1976b), havendo, portanto, um período de transição, que vai de 1971 a 1976, para a efetivação da lei.

Em decorrência dessa reforma educacional, a Divisão de Assistência Pedagógica (DAP) da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal da Secretaria da Educação elaborou o documento *Diretrizes para a construção do ensino de 1º Grau*, que foi publicado em 1972, evidenciando claramente a adesão oficial ao paradigma técnico-linear<sup>4</sup>. Na realidade, foi a DAP, com esse documento, que deu origem à elaboração do projeto dos Guias Curriculares<sup>5</sup>.

A partir de fevereiro de 1973, a DAP organizou um projeto de aperfeiçoamento e atualização composto de dois programas, um para o pessoal docente e outro para o pessoal técnico-administrativo (diretores e inspetores de ensino). E o professor João Cardoso Palma Filho coordenou o programa do pessoal docente, que consistia em organizar cursos de 30 horas para a divulgação da Lei Federal nº 5.692/71, promulgada em 11 de agosto de 1971, e, na seqüência, dos Guias Curriculares, que já estavam em fase final de elaboração.

Entre as várias orientações oferecidas pelas *Diretrizes* para a elaboração dos Guias Curriculares, destacava-se a ênfase na formulação dos objetivos gerais e específicos da matéria no curso. Essa formulação era proposta em termos comportamentais, incorporados aí os ensinamentos de Bloom, Bruner e Skinner, autores americanos estudados no Brasil, apresentando uma visão de currículo tecnicista<sup>6</sup>. Esses Guias Curriculares (São Paulo, 1976<sup>a</sup>), apelidados de “Verdões” pelos professores, devido a uma edição que saiu com 150 mil exemplares em brochura com capa verde, foram elaborados por uma equipe reduzida de especialistas da universidade, nas áreas de Comu-

nicação e Expressão/Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde. Versões preliminares foram analisadas e criticadas por outros professores, pertencentes aos diferentes graus de ensino. Sua implementação se fez por meio de treinamentos sucessivos de monitores, nos níveis central e regional, que, por sua vez, treinaram os professores nas delegacias de Ensino em fevereiro de 1976.

De acordo com o Decreto 7.510/76<sup>7</sup>, tivemos a criação da Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas (Cenp) e do Departamento de Recursos Humanos (DRHU), que têm a atribuição de promover a execução dos programas de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo.

A Cenp foi criada em 29/2/1976 e assumiu a responsabilidade pelos treinamentos do pessoal docente para entendimento do “Verdão”, os Guias Curriculares, embora as orientações devessem partir do DRHU, que legalmente era o órgão responsável pela capacitação. A Cenp, porém, continuou fazendo a capacitação do pessoal docente e o DRHU, do pessoal técnico-administrativo, acabando por se gerar conflito de orientações, pois um órgão capacitava os professores e o outro, os diretores. Essa era uma concepção empresarial, aliás, correspondente à visão do secretário de Educação na época, José Bonifácio Coutinho Nogueira, mas que não funcionou na educação.

Segundo o professor Palma Filho, tínhamos nos anos 70 um modelo de capacitação docente que era desenvolvido a partir de um órgão central até chegar à escola pela formação de monitores. A Divisão de Assistência Pedagógica (DAP) treinava um grupo de monitores para as divisões regionais do interior e da capital, que, por sua vez, formavam outro grupo de monitores, que eram enviados para as delegacias de Ensino (DEs), e finalmente as DEs repassavam por intermédio dos monitores as orientações para as unidades escolares (UEs). Era um trabalho em “cascata”, que se iniciava no órgão central e ia descendo até chegar à escola. A crítica que se fazia a esse modelo de capacitação é que, ao longo dessa trajetória, muito conteúdo se perdia e muitas idéias sofriam distorção.

Em 1977, a introdução do ensino técnico no 2º Grau, a chamada profissionalização compulsória, coincide com a exoneração de Therezinha Fram, coordenadora da Cenp. A professora Maria de Lurdes Mariotto Haidar, que já assessorava o secretário da Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira, foi nomeada então coordenadora da Cenp.

A avaliação oficial dos Guias Curriculares que estava sendo iniciada pela professora Therezinha Fram, na Cenp, foi interrompida com sua exoneração. Houve muita queixa dos professores que alegaram terem as orientações sido apresentadas numa linguagem complexa e inacessível para alguns, de tal forma que muitos não tiveram condições de utilizar diretamente os Guias Curriculares. “As orientações foram apresentadas numa linguagem tecnicamente rebuscada e pouco acessível à grande maioria dos educadores, o que favoreceu, inclusive, interpretações errôneas” (ROCHA, 1989, p. 33).

Diante dessa constatação, a profª Maria de Lourdes Mariotto Haidar elaborou uma proposta de material de apoio para a implementação dos Guias Curriculares, que passaram a se chamar “subsídios”<sup>8</sup>. Os subsídios foram elaborados para cada Guia proposto e para cada componente do núcleo comum. “Os subsídios procuraram, sobretudo, detalhar a proposta curricular, numa linguagem mais acessível à maioria dos educadores atuantes na rede estadual de ensino. No entanto, também foram muito pouco utilizados pelos professores” (ROCHA, 1989, p. 40).

Para trabalhar os “subsídios”, a SEE criou a monitoria na Cenp, iniciando com Língua Portuguesa e Matemática, acrescentando, posteriormente, Ciências Físicas e Biológicas, e depois Programas de Saúde (1977-8). E isso deu origem à presença dos monitores nas DEs para trabalhar os “subsídios” (foi um projeto “amarrado”), realizando treinamentos diretamente com os professores das três disciplinas acima mencionadas.

Em 1978, pela primeira vez, tivemos a utilização da TV em São Paulo na capacitação dos professores. Em convênio com a TV Cultura, a Cenp montou um programa chamado *Por um ensino melhor*, que contava, até mesmo, com recursos federais provenientes do Prontel, que coordenava toda a rede de TV educativa.

Foi também no final da década de 70 que surgiram os primeiros convênios com as universidades públicas do estado de São Paulo, para a realização de cursos de aperfeiçoamento com a duração de 30 horas, os quais foram assinados no ano de 1978 e postos em execução no ano de 1979, para professores de Matemática e Língua Portuguesa. “Dentre as várias ações que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desenvolveu no sentido de promover a formação continuada dos profissionais de ensino sobressai, em nossa opinião, aquela que se convencionou chamar de convênios SE/universidades para aperfeiçoamento de professores e especialistas de ensino” (PALMA FILHO, 1992, p. 127).

Os cursos de expansão cultural de 30 horas pecavam pela falta de uma divulgação eficaz, nem sempre atendendo às expectativas dos docentes, que não eram consultados. Os professores universitários não tinham vivência da realidade escolar a que se propunham informar, e, com isso, apresentavam teorias e teses abstratas, que dificilmente puderam ser operacionalizadas com sucesso.

Segundo PALMA FILHO (1992), a execução desses convênios foi considerada muito difícil, principalmente devido ao desinteresse dos professores das três universidades do Estado, e também pelo fato de os cursos oferecidos limitarem-se às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

De alguma forma sensibilizado, o governo iniciou ampla reforma pedagógica em parceria com a USP, Unicamp, Unesp, PUC e os professores da rede pública, discutindo propostas e encaminhando aos órgãos centrais.

Palma, então coordenador da Cenp, faz uma retrospectiva desse período de mobilização de recursos humanos, falando dos esforços realizados quando se tentou intensamente envolver toda a rede na discussão e na execução das propostas.

A confirmação da resistência à realização dos cursos conveniados foi o número de cursos implementados no período de 1979 a 1983 — somente 215.

Foi a partir de 1984, com o secretário Paulo Renato Souza, que esses cursos passaram a ter prioridade. Foram realizados 272 em 1985; 528 em 1986 e 600 cursos em 1987. Não só houve um avanço numérico de cursos como também do envolvimento de universidades particulares em nosso

estado (PUC-SP e PUC-Campinas; Unimep-Bauru), gerando, dessa maneira, oferta de cursos em praticamente todas as áreas do núcleo comum do currículo (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas...).

A Cenp efetivou, a partir de 1985, uma sistemática de acompanhamento dos cursos conveniados. E com base nela foram elaborados relatórios que, divulgados até 1987, nos deram o *feedback* para a compreensão dessas ações de atualização dos professores.

De acordo com os relatórios divulgados pela Cenp, as questões levantadas pelos professores que freqüentaram os cursos conveniados foram classificadas em dois tipos, apontados a seguir por PALMA FILHO<sup>9</sup> (1992, p. 129): a) quanto à sistemática de organização dos cursos, basicamente de responsabilidade da Secretaria da Educação, da Cenp-CEI-COGSP e das DEs; b) quanto ao desenvolvimento dos cursos propriamente ditos.

No primeiro bloco são apontadas dificuldades como pouca divulgação; divulgação apenas pelo *Diário Oficial do Estado (DOE)*, de difícil acesso aos professores; realização dos cursos em época inoportuna; falta de consulta aos professores da rede quanto aos tipos de cursos a serem realizados.

No segundo bloco aparecem questionamentos da seguinte natureza: “os professores universitários, embora de grande gabarito, não têm vivência da realidade de nossas escolas de 1º e 2º Grau”; “os tipos de cursos necessitam de outros conhecimentos, e, em uma semana, há realmente pouco tempo para que haja aquisição de todos os conhecimentos necessários”.

Embora importantes, os convênios não devem constituir um único tipo de aperfeiçoamento dos profissionais. “É preciso definir-se uma política estadual de desenvolvimento de recursos humanos que contemple ações diversificadas, em que os convênios apresentem-se como uma estratégia válida, que, aperfeiçoada, deve ser mantida, mas não como a única forma de aperfeiçoamento” (PALMA, 1992, p. 130).

Essa política de desenvolvimento de recursos humanos terá de se articular com outras modalidades de cursos (de curta, média e longa duração; utilizando multimeios — TV/rádio —; e em serviço) para que se possa atender a gigantesca área educacional do estado de São Paulo.

Palma, apesar de todos os problemas apontados, renova sua confiança no intercâmbio produtivo de trabalho no 1º e 2º Grau.

Verificamos, com base na experiência acumulada nestes últimos dez anos acompanhando e ouvindo depoimentos dos professores da rede, que as dificuldades apontadas não são apenas aquelas específicas dos cursos conveniados com as universidades, pois decorrem muito mais da estrutura interna da Secretaria da Educação, em que as informações são transmitidas de modo moroso demais e passam por muitos níveis decisórios.

Acreditamos que o problema principal dos cursos conveniados é sua insuficiente área de abrangência, quando consideramos a quantidade de professores na rede pública estadual — mais de 200 mil, trabalhando em aproximadamente de 7 mil escolas.

Paralelamente à expansão dos cursos conveniados a partir de 1984, com o secretário Paulo Renato Souza, procedeu-se ainda à avaliação do trabalho e do papel da monitoria pedagógica sediada nas DEs por meio de um relatório publicado pela SEE. Muitos a consideraram válida e com saldo positivo: orientação e assessoria a professores com apoio nos subsídios, que, apesar de ser um material direcionado, dirigido, os professores usaram com muita criatividade. Na década de 70, não houve uma avaliação, com relatório oficial publicado a respeito dos Guias Curriculares, como essa publicada em 1984.

Nesse mesmo ano (1984), o professor Palma, então coordenador da Cenp, atendeu à solicitação do secretário da Educação, Paulo Renato Souza, para orientar o Ciclo Básico, que fora implantado recentemente, mas sem discussão com os professores.

Como o fluxo das informações na SEE, na época, era prejudicado pela complexidade de sua estrutura, que supunha a passagem por três níveis de administração (COGSP-DRE-DE) antes de se chegar à UE, verificou-se que, no final do primeiro semestre de 1984, grande número de professores e diretores de escola não tinha as informações necessárias sobre o Ciclo Básico. Decorrente disso e para intensificar a capacitação de recursos humanos, atingindo-se o maior número possível de pessoas em menor tempo, a SEE desenvolveu, no

segundo semestre, o *Projeto Ipê*, com a utilização de um sistema de multimeios (televisão, rádio, texto impresso e teleposto), para treinamento de professores e especialistas em educação.

Em cada sessão do teleposto havia a audiência do programa emitido pela TV Cultura (30 minutos), a discussão do tema subsidiada pelo fascículo (60 minutos) e a audição pelo rádio (30 minutos) das respostas às dúvidas surgidas durante os debates e encaminhadas, por telefone, à Rádio Cultura, em que uma equipe técnica da SEE respondia às questões formuladas.

A abrangência prevista (30 mil profissionais) foi ultrapassada, atingindo-se 83.687 participantes nos telepostos. A partir de 1985, houve uma programação não só para o Ciclo Básico, mas também para todas as áreas.

O *Projeto Ipê* ficou no ar durante oito anos, ou seja, até 1992, quando foi substituído pelo *TV Escola*. Era avaliado anualmente com relatórios elaborados pelos monitores para a Cenp. Foi considerado como capacitação de longa duração em serviço, chegando a atingir uma média de 100 a 120 mil inscritos durante o ano.

O programa que substituiu o *Projeto Ipê*, o *TV Escola*, tinha outra finalidade, ou seja, fazer entrevistas não voltadas diretamente para a capacitação em serviço.

Em 1985, a Cenp tinha um outro espaço na TV, porém mais abrangente — o *Prioridade Educação*, às quartas-feiras, no Canal 2, em horário nobre (20 h) —, o qual só debatia educação. Foram ao ar somente 40 programas no ano de 1985. Tinha participação de três a quatro pessoas, formando uma bancada, e havia um entrevistador, que discutia questões gerais de educação.

Recuando um pouco na história, devemos salientar que no ano de 1983, Paulo de Tarso Santos, o secretário da Educação na época, deu início a seu trabalho com um envolvimento de todos os professores e especialistas da rede na discussão da situação educacional paulista. Foi utilizado para isso um documento norteador (o Documento nº 1/83), de autoria do professor José Mário Pires Azanha, então chefe de Gabinete da SEE. Os relatórios dessa discussão foram analisados pela própria SEE e as universidades públicas envolvidas em fóruns de Educação.

Os professores identificaram aí graves problemas estruturais e enfatizaram a inadequação curricular para o trabalho com os alunos da escola pública.

Não houve novas propostas, mas a discussão do Documento nº 1/83 foi certamente relevante, contribuindo para formar os referenciais de uma nova visão de educação que se ampliou nos anos seguintes com as propostas curriculares.

As novas propostas curriculares para as escolas da rede pública estadual, relativas ao núcleo comum, foram elaboradas pelas equipes técnicas da Cenp, com a participação dos monitores e o assessoramento dos professores da USP, Unicamp e Unesp. O anteprojeto levou dois anos para ser estruturado, e em 1986 ficou pronta a primeira versão de cada proposta, referente às diferentes disciplinas do núcleo comum, exceto Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

Esse processo de construção das novas propostas foi o oposto do da elaboração do “Verdão”, pois havia a participação da rede, que trazia suas dificuldades e suas contribuições para as equipes centrais.

As universidades, especialmente a USP, a Unesp e a Unicamp, assumiam cursos de atualização para professores e monitores.

Em 1984-5 tivemos a fase de definição dos fundamentos do novo currículo e de esboço das novas propostas.

Os professores e especialistas da rede estadual receberam documentos e orientações por meio dos cursos conveniados com as universidades e dos programas do *Projeto Ipê*.

Houve então a discussão com monitores e professores representantes, em 1985, que atingiu em torno de 500 professores do 1º Grau. Em 1986, com as versões preliminares prontas, deu-se o momento da discussão com uma amostra maior de professores, que totalizaram 2.400, na média de 20 delegacias de Ensino. Novas reformulações foram introduzidas em versões, ainda preliminares, que chegaram à rede num grande debate em julho de 1987.

A SEE reuniu os professores da rede estadual nas DEs, durante os dias 27, 28 e 29 de julho de 1987, para a discussão das propostas, sob a coordenação geral da Cenp, dirigida na época pela professora Teresa Rose Neubauer da Silva.

As DEs enviaram seus relatórios à Cenp, e com as avaliações feitas pela rede foi possível levantar elementos para uma versão mais acabada, implementando-se os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Quanto à avaliação em geral, houve um maior índice de aceitação das propostas, mesmo com algumas restrições, do que de rejeição a elas.

Houve um retorno dessas discussões à rede no ano de 1988, com o aprofundamento das apreciações dos professores.

De maio a julho de 1988, atingindo-se cerca de 17 mil professores e especialistas em 18 encontros de dois ou três dias cada, com as divisões regionais de Ensino (DREs), delegados de ensino, supervisores, monitores e todos os diretores de escolas de 1º Grau, apresentaram-se todas as propostas, em linhas gerais, e foi proposta a continuidade de sua discussão nas escolas.

Ficou provado que essas propostas, ao contrário do “Verdão”, não foram elaboradas à distância e contaram com a representação da rede, o que lhes conferiu legitimidade.

As novas propostas curriculares para o 1º Grau chegaram à rede para implementação sem que tivesse sido feita uma capacitação por meio de treinamentos, como ocorreu com a dos Guias Curriculares. Não podemos afirmar com segurança que todos os professores da rede pública estadual estejam utilizando-as, mas acreditamos que, pelo que temos vivido no magistério, cada DE, por intermédio da supervisão, esteja atuando em sua implementação em cada unidade escolar, a fim de que possamos inserir a reconstrução da escola no esforço coletivo de luta pela melhoria da qualidade do ensino paulista.

Muitas críticas vêm sendo feitas à capacitação docente, e é óbvio que elas têm seus fundamentos, pois, a bem da verdade, como diz Mediano (1987), “cursos planejados pelo sistema e sugeridos ou impostos aos professores têm surtido pouco ou nenhum impacto na prática pedagógica dos mesmos”.

As políticas sociais atuais adotadas pelo Estado para a formação continuada consideram apenas os aspectos conjunturais da sociedade, não havendo uma articulação da conjuntura histórica com a da sociedade capitalista brasileira, o que resulta no

atendimento dos interesses imediatos dos grupos que detêm o poder, em vez de serem dadas respostas às exigências decorrentes dos problemas básicos da educação escolar brasileira.

Não há integração no processo de planejamento das ações para a capacitação docente, pois ainda percebemos a fragmentação imposta pelo tecnicismo da Lei nº 5.692/71, que surge à nossa frente com a fisionomia de divisão técnica do trabalho, em que um grupo planeja a ação, outro executa, e outro avalia, sem muitas vezes existir um acompanhamento dessas ações. Com isto percebemos a falta de uma visão articulada da educação escolar e de sua função na sociedade, reforçando-se a cristalização do caráter fragmentário e do isolamento entre as partes que compõem a totalidade da educação escolar.

Nossa experiência pessoal tem-nos permitido também identificar a ausência de recursos financeiros, para o estabelecimento de cursos a médio e longo prazo, sem contar ainda que a pouca verba existente é repassada ao Estado com atraso e acaba sendo desviada às vezes até para outros fins, que não os da capacitação docente.

Todos os problemas identificados nessas ações necessitam de urgente revisão crítica dos objetivos envolvidos, dos conteúdos que são trabalhados, das estratégias utilizadas, da sistemática de avaliação e acompanhamento e, principalmente, da articulação entre todos estes elementos.

O que percebemos pelo trabalho que temos desenvolvido nestes últimos dez anos na área de capacitação docente é que a realidade da sala de aula pouco ou quase nada tem sido alterada com a participação do professor em cursos de atualização e aperfeiçoamento. Temos constatado que muitos profissionais que participaram dessas ações não alteraram sua prática pedagógica; às vezes só o discurso foi alterado.

Isso nos indica que a mudança na prática docente não é fácil de ser conseguida. Sabemos que as mudanças não acontecem de um momento para o outro, apenas pela realização de um curso, pois, segundo VASCONCELLOS (1995), a mudança da prática vem aos poucos, não porque assim o desejemos, mas por não conseguirmos mudar de uma vez. Entendemos que elas são processadas ao longo

da caminhada, pelas vivências e experiências por que passamos e também por todas as influências que recebemos do meio em que vivemos e sobre o qual também influímos.

Daí podermos verificar que nem sempre a experiência do educador tem sido levada em conta como ponto de partida do trabalho de capacitação, porque os critérios que definem esse trabalho são vários, mas acabam predominando programas pré-elaborados — “os pacotes”, originados no MEC ou na Secretaria da Educação, que fazem muitas vezes as necessidades da escola passarem a ser manipuladas em função de interesses não-educacionais (político-partidários, influências, poder etc.) de grupos dominantes.

Dessa maneira, nem sempre o que é programado reflete as necessidades do professor que está na escola, e ele acaba participando dos cursos sem saber muito para quê, não se servindo deles para redirecionar sua ação docente.

Apesar dos progressos significativos, ainda existem grandes entraves à capacitação docente em serviço<sup>10</sup>.

Esse assunto tem sido objeto de pouco estudo no Brasil, se comparado às publicações sobre formação básica, voltadas principalmente aos que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para MARTINS (1983), falta uma política consistente com vistas à formação continuada do professor, e o estudo do tema torna-se difícil devido à pequena produção científica nacional; carência de avaliações precisas; ausência de uma política; má distribuição de verbas destinadas aos programas; e a falta de divulgação de trabalhos.

É urgente uma política de capacitação crítica e inovadora, com base em pesquisas e articulada com as universidades e os órgãos da Secretaria de Educação. “Novos procedimentos de capacitação precisam ser testados, superando o uso excessivo de cursos, encontros, reuniões e palestras, na busca de formas que combinem mais e melhor o aperfeiçoamento das suas práticas nas escolas de seus municípios e estados. É preciso insistir em alternativas que envolvam toda a escola...” (FUSARI, 1994, p. 35).

Na opinião de Palma, a política de capacitação docente tem que estar articulada a convênios com universidades, cursos de 30 e 180 horas, TV, trabalhar com as universidades e DEs, e tudo ao mesmo tempo até chegar às questões da sala de aula

— técnicas e práticas —, pois o professor ressentia-se muito da falta de fundamentação teórica. Muitas vezes sua prática tem sido espontaneísta, voluntarista, não passando pela crítica da teoria.

Palma<sup>11</sup> acrescenta: “Eu não conheço nenhuma experiência bem-sucedida de formação de professores em serviço que não tenha contado com o apoio da universidade”.

Com isso, relembra Palma uma experiência de formação continuada feita em 1985 — época em que era coordenador da Cenp —, do tipo “cursos modulares”, em articulação com a DE e a Faculdade de Educação da USP. O projeto envolveu as escolas da região da Cidade Universitária, pertencentes à 14ª DE. Os professores da USP iam à escola e envolviam-se diretamente com os professores de lá, levantando com eles quais as questões que interessavam ao estabelecimento. A Universidade discutia com os professores trabalhando as orientações solicitadas em conjunto, para a alteração da prática pedagógica e a melhoria de ensino em sala de aula. Após um determinado tempo, a equipe da FE-USP retornava à escola para o acompanhamento e a avaliação do projeto — esses eram os “cursos modulares” de 30 horas —, que assim tinham continuidade.

Infelizmente essa proposta de cursos modulares (30 horas) não teve prosseguimento, pois, a partir do momento em que a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) assumiu o projeto, desarticulou o que vinha sendo feito, não dando seqüência ao que a Cenp estava realizando. A única área em que a FDE deu continuidade ao trabalho foi o Ciclo Básico, e, por coincidência, utilizando duas professoras que trabalhavam na Cenp — Leila Maria Alves e Marília Claret G. Duran.

Para haver mudança na prática pedagógica, o professor Palma acredita que “cursos modulares” têm de ser de 180 a 210 horas, com seqüência, avaliação e acompanhamento da instituição articulada com a UE, porém ressalta que a escola precisa ter um projeto pedagógico com diagnóstico bem definido de sua realidade, para poder trabalhar as questões que causam entraves no rendimento escolar de seus alunos. Os cursos de 30 horas podem ser interessantes apenas para a atualização cultural.

“A proposta de cursos seqüenciais sob a forma de módulos, que poderia ir modificando a situação na medida em que reuniria seguidamente o mesmo grupo de professores, permitindo minimizar o isolamento, fortalecendo os grupos, insistindo em um trabalho coletivo, faria continuar a formação, proposta pela Cenp/SE. Nem chegaram, porém, a ser realizados regularmente, dada a interrupção do convênio com as universidades. Os ‘cursos de 30 horas’ não foram suficientemente avaliados, e, quando surgiu a quase obrigatoriedade de avaliação, supondo-se a proposta de continuidade seqüencial, foram praticamente suspensos” (BARBIERI *et al.*, 1995, p. 31).

A despeito de todas as dificuldades e dos desencontros entre as propostas oficiais de capacitação docente e as expectativas e necessidades dos professores, algumas experiências interessantes podem ser registradas, evidenciando o esforço de algumas equipes associado à capacidade de empreendimento de alguns administradores escolares, no sentido de levar a termo trabalhos efetivos de capacitação docente com repercussão na prática cotidiana. Uma experiência de capacitação de professores de 1º Grau da rede pública de ensino no estado de São Paulo, na modalidade formação continuada, foi realizada em 1992 usando financiamento da extinta Fundação para o Desenvolvimento da Educação/Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (FDE/CARH)<sup>12</sup> e participação da Unicamp com professores de 26 escolas-padrão de Campinas e 22 da Baixada Santista.

Esse projeto de pesquisa e intervenção, em proposta interdisciplinar, foi denominado “Construindo o sucesso na escola”, sendo marcado pela preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público e com a reversão dos altos índices de retenção e de evasão, e tendo como coordenadas, simultaneamente, a pesquisa e a formação continuada de professores. A pesquisa teve o objetivo de diagnosticar a escola em sua dimensão coletiva, institucional, aspecto distinto daquele que se desprende do desempenho da escola em seu cotidiano.

O diagnóstico coletivo foi visto como instrumento de auto-avaliação da escola. O problema da aprendizagem — ou da não aprendizagem —

não foi analisado individualmente, seja em termos de cada criança, ou de cada professor, ou mesmo de cada série. Como exemplo, se a 3ª série de uma determinada escola vinha apresentando baixos índices de sucesso, o enfrentamento desse problema dependia de essa missão ser assumida por toda a escola. A tônica desse trabalho consistiu na busca da transformação, que significava abandonar a cultura do fracasso existente naquele momento e procurar construir, em parceria, a cultura do sucesso. Essa tarefa só poderia ser executada pelos profissionais que atuam na escola: diretores, professores e supervisores.

A análise dos dados da escola e sua discussão ocorreram na própria escola, em reuniões mensais de quatro horas, envolvendo toda a equipe de pesquisa e toda a equipe da escola. Nas reuniões foram discutidos os dados, entre a realidade concreta e o trabalho intelectual, propondo-se soluções aos problemas diagnosticados. Daí é que realmente ocorreu a capacitação dos professores, diretores, supervisores, secretários da escola envolvida no projeto, em busca de uma transformação do cotidiano da sala de aula. O desdobramento do projeto poderia ser modificado de acordo com a própria dinâmica do trabalho, pois esta era sua natureza.

Um dos objetivos fundamentais do projeto consistia em que os professores se reapropriassem, teórica e praticamente, da escola, pois são eles os profissionais habilitados e com possibilidades de resolver os problemas da repetência e evasão escolar.

O projeto teve a duração de 18 meses com as escolas envolvidas, desenvolvendo-se no período um grande número de atividades: reuniões mensais, seminários, apresentação de vídeos, relatórios e outras ações no cotidiano da escola.

Lembrando HELLER (1992), é só no cotidiano que as ações se concretizam, acontecem os conflitos e, por meio deles, as mudanças. Essa foi a principal meta desse projeto<sup>13</sup> que resumidamente relatamos: vivenciar o cotidiano das escolas.

Devemos destacar também a importância da participação da equipe do projeto nas Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs), as quais são espaços privilegiados de ações coletivas.

A equipe da pesquisa mostrou que o essencial foi o desatar do processo de transformação; deixou

claro que este, geralmente, inicia-se com pequenas mudanças, envolvendo toda a escola num projeto coletivo.

“E esta é a tarefa mais difícil. Para a construção de uma escola voltada à produção do sucesso, é preciso envolvê-la em uma ambição, uma ação coletiva, arrancá-la de seu imobilismo, arrancar os professores da inércia a que historicamente têm sido condenados” (COLLARES & MOYSÉS, 1995, p. 110).

Merece destaque a formação de grupos de estudo nas próprias unidades escolares, como ocorreu no município de São Paulo, proposta que se mostrou bastante eficaz e deve ser repensada<sup>14</sup>.

Esse trabalho foi desenvolvido na educação municipal da cidade de São Paulo entre os anos de 1989 e 1992. O programa de Formação Permanente dos educadores envolveu a escola e a comunidade em um trabalho de reflexão conjunta, desde a problematização da realidade até a elaboração de propostas pedagógicas. Foi baseado no princípio da ação/reflexão/ação dos educadores, que partiram da discussão de sua própria prática no cotidiano da escola, expressando seus pressupostos teóricos, e aprofundando a própria prática, sob a visão de uma educação transformadora. Esse programa foi concretizado por meio de múltiplas modalidades de formação permanente: seminários, encontros, palestras, oficinas, cursos, assessorias das universidades (USP, Unicamp, Unesp, PUC-SP), em diferentes áreas do conhecimento e de trabalho coletivo nas escolas. A participação dos educadores foi voluntária e propiciou momentos de troca, sempre procurando atender à formação básica e pôr em pauta discussões de “ponta”.

Os grupos de formação passaram a ser organizados dentro das escolas, por seus próprios educadores.

Segundo CORTELLA (1994), um balanço ligeiro desse trabalho indicou dois resultados visíveis: menor índice de retenção das escolas municipais na última década e, em decorrência do avanço das discussões, o fato de se ter implantado o Regimento Comum<sup>15</sup>, um dos mais avançados de que se tem notícia no país.

FREIRE<sup>16</sup>, em 1989, quando assumiu a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, explicou que a administração executaria os programas de

Formação Permanente, os quais deveriam se fundir, sobretudo, na reflexão sobre a prática. Esta não poderia deixar de ser uma das preocupações centrais de sua administração — a da formação permanente do educador. Explicou então que não se pode mudar a “cara” da escola, pensar em torná-la séria, rigorosa, competente e alegre, se não se pensar seriamente na formação permanente do professor.

Mediante essa sucinta análise da experiência da formação de grupos de estudos nas próprias unidades escolares no município de São Paulo, ratificamos, com NÓVOA<sup>17</sup>, que a formação básica (inicial) não se esgota e que devemos atuar simultaneamente na formação continuada do professor, a fim de que realmente possamos avançar na transformação da escola pública.

Atualmente temos ouvido comentários, de professores e especialistas em educação da rede municipal de São Paulo, segundo os quais o programa de formação permanente está praticamente estagnado, ou seja, não houve continuidade na proposta da administração anterior.

Infelizmente as estratégias de capacitação que nos mostraram resultados satisfatórios e envolviam o conjunto da equipe escolar, com troca de experiências para alteração da prática pedagógica, hoje constituem apenas recordações do passado, de uma escola que prometia mudar de “cara”.

## Referências bibliográficas

- BARBIERI, M. R. *et al.* Formação continuada dos profissionais de ensino: Algumas considerações. *Cadernos Cedes*, nº 36, 1995, p. 31.
- CADERNOS CEDES, nº 36. Número sobre Educação continuada, 1995.
- COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. A. Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. *Cadernos Cedes*, nº 36, Número sobre Educação continuada, 1995.
- CORTELLA, M. S. “A política de formação permanente desenvolvida no município de São Paulo (1989-1992)”. In: *A relação universidade/rede pública de ensino: Desafios à reorganização*. São Paulo: Educ, 1994.
- DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1º Grau: Sonho e realidade*. São Paulo: Educ, 1988.
- FEIL, I. S. Um treinamento... Ou um caminho rumo a uma verdadeira educação? *Cadernos Cedes*, nº 14, 1985.
- FREIRE, P. “Em os déficits da educação brasileira”, Entrevista. *LEI* (revista), 19/2/1989.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUSARI, J. C. “A formação continuada de professores no cotidiano da Escola Fundamental. In: Borges, A. S. *et al.* *O papel do diretor e a escola de 1º Grau*. Série Idéias, nº 12. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A educação do educador em serviço: O treinamento de professores em questão*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1988.
- \_\_\_\_\_. “Interfaces de um projeto de capacitação continuada na parceria com estados e municípios”. In: Casali, A. *et al.* *A relação universidade-rede pública de ensino: Desafios à reorganização curricular da pós-graduação em educação*. São Paulo: EDUC, 1994, pp. 23-7.
- FUSARI, J. C. & RIOS, T. A. “Formação continuada dos profissionais do ensino”. In: *Anais do III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo: UNESP, 1994.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HYPOLITTO, D. *Formação continuada: Dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1996.
- LEITE, L. C. M. Estágio de formação do educador em serviço: Uma experiência em andamento. *Cadernos Cedes*, nº 14, 1985.
- LIBÂNIO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista ANDE*, nº 6, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- MARTINS, M. A. R. *Desenvolvimento de recursos humanos e magistério de 1º Grau* (Análise crítica da política de desenvolvimento de pessoal docente de 1º Grau da Secretaria do Estado de São Paulo) — 1980-1982. São Paulo: PUC, 1983.
- MEDIANO, Z. P. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau. *Educação e Seleção*. (16) 11/20, jul.-dez. de 1987.
- PALMA FILHO, J. C. “Formação continuada dos profissionais de ensino: Algumas considerações sobre os convênios SE/universidades”. In: *Educadores para o século XXI — Uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- ROCHA, M. de L. *A integração do ensino de 1º Grau: Uma abordagem curricular*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1989.
- \_\_\_\_\_. *O ensino fundamental na escola pública paulista: Um estudo da questão sob a ótica de alunos de 7ª e 8ª séries do 1º Grau*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1995.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º Grau*. Centro de Recursos

- Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho, 1976a, p. 26.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. *A reforma do ensino em São Paulo*. Informe técnico, abril de 1976b.
- \_\_\_\_\_. *Formação do professor: Subsídios para debates*. São Paulo: SE/CENPCENP, 1985.
- \_\_\_\_\_. *A direção e a questão pedagógica*. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: 1988.
- \_\_\_\_\_. *Escola em movimento — Subsídios para o planejamento*. *Diário Oficial do Estado*, Seção I, 16/2/1995.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria da Educação. *Uma (re)visão da educação do educador*. Série Grupos de Formação, 1990.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. Col. Subsídios Pedagógicos do Libertad, Vol. 1. São Paulo: Libertad, 1995.

## Notas

1 O termo “progressista”, emprestado de Snyders, é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam as finalidades sociopolíticas da educação. A pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se na sociedade capitalista, daí ser ela um instrumento de luta dos professores, ao lado de outras práticas sociais. Manifesta-se em três versões: a *libertadora* (Paulo Freire); a *libertária*, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a *crítico-social dos conteúdos*, que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos em seu confronto com as realidades sociais. Ver mais aspectos da pedagogia progressista analisados por Libâneo (1985).

2 O Decreto nº 21.833, de 18/12/1983, instituiu o Ciclo Básico do Ensino de 1º Grau das escolas estaduais, rompendo com a seriação nos dois primeiros anos. Desse modo, a partir de 1984, não há, oficialmente, retenção de alunos da 1ª para a 2ª série.

3 Dois estudos realizados na década de 80, a respeito da capacitação docente em serviço, precisam ser destacados. O *primeiro* é uma dissertação de mestrado (Martins, 1983), e nela a autora faz uma análise crítica da política que norteou a capacitação em serviço dos professores de 1º Grau na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na vigência do Plano Trienal de 1980-2. O *segundo* estudo, também uma dissertação de mestrado (Fusari, 1988), apresenta pesquisa desenvolvida em nível nacional, tendo como universo os professores que atuam na Habilitação de Magistério de 2º Grau e como objeto de investigação os problemas do treinamento, como estes se manifestam, suas raízes e as possibilidades de sua superação.

4 Paradigma técnico-linear: motivado pela economia e com ênfase na eficiência, quando o currículo foi elaborado com base num modelo burocrático e padronizado, tendo um conjunto de conteúdos e habilidades básicas a serem experienciados pelos educadores e educandos. Trata-se do desenvolvimento da racionalidade técnica e da instrumentalização de todos para o desempenho de tarefas. Daí ser um modelo único de currículo, evidenciando os princípios de controle, predição, mensuração e neutralidade. Sobre o currículo técnico-linear, consultar Domingues, 1988, pp. 27-33.

5 Após a reforma educacional, a DAP (1972-4) passou a trabalhar no projeto dos Guias Curriculares, porém, foi extinta em 1974, surgindo no seu lugar o Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Laerte Ramos de Carvalho (CERHUP), que, sob a direção da profa. Therezinha Fram, deu continuidade ao projeto.

6 Na visão *tecnicista* o papel da escola era o de modelar o comportamento humano, integrando os alunos no sistema global e produzindo indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. O pressuposto de aprendizagem é que “aprender é modificar o desempenho em face de objetivos preestabelecidos. O ensino é um processo de condicionamento por meio do reforço de respostas desejáveis. Motivação: externa, estímulos, reforço”.

O embasamento teórico dessa visão é dado por Skinner, Gagné, Bloom, Mager, Bruner. Ver mais em Libâneo, 1982.

7 Trata-se do Decreto 7.510/76, de 29/1/1976, publicado em 30/1/1976, que reorganiza a Secretaria de Estado da Educação.

8 São vários os subsídios dos Guias Curriculares. Foram todos elaborados pelas equipes técnicas da Cenp, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

9 Palma traz sua contribuição apontando o que considera uma possível via de superação para o impasse teórico-prático: o caminho da formação continuada dos professores. Examina dados relativos aos convênios mantidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo com as três universidades estaduais visando à atualização profissional dos professores e especialistas da rede pública. Ver Palma, 1992, pp. 127-32.

10 Destacamos as instituições que desenvolveram propostas na área da formação continuada do educador em serviço: Cenafor (extinto em 1986); FDE; CARHs (implantados pela FDE); Cenp; COGSP; DREs; DEs; Apeoesp; Apase; Udemo; algumas escolas das redes públicas; alguns setores de universidades como USP, Unesp, Unicamp, PUC-SP; sempre em articulação com a Secretaria Estadual de Educação. Ver Fusari (1994, pp. 23-7).

11 Entrevista com o professor João Cardoso Palma Filho, ex-coordenador da Cenp, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 8/7/1996.

12 Cidades onde o CARH foi instalado: Ribeirão Preto,

Bauru, Campinas, São José dos Campos, Presidente Prudente e São José do Rio Preto, a partir de 1991.

13 Projeto de pesquisa denominado “Construindo o sucesso na escola”, financiado pela FDE/CARH/Unicamp e envolvendo 26 escolas-padrão do estado de São Paulo (4 em Campinas e 22 em Santos). Ver maiores esclarecimentos em Collares & Moysés, 1995, pp. 95-110.

14 Para uma compreensão mais ampla dos Grupos de Formação Permanente, consultar São Paulo (Município), 1990, em que se discutem os princípios e a ação desses grupos como um dos eventos mais consistentes na Formação Permanente dos Educadores.

15 O Regimento Comum das Escolas Municipais (gestão 1989-92) foi aprovado em julho de 1992 pelo Conselho Estadual de Educação. O Regimento, em suas linhas fundamentais – Ciclos, Avaliação, Gestão Democrática –, aproxima-se muito das grandes tendências mundiais.

16 Apontando os déficits deixados pela administração anterior, Paulo Freire mostrou, numa perspectiva progressista, democrática, que não se muda a “cara” da escola usando portaria (Freire, 1989).

17 Palestra sobre a formação do professor proferida por António Nóvoa no dia 22/4/1996 na PUC-SP, sob os auspícios do Programa de Pós-Graduação (SUC).