

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: Parceira universidade e rede estadual de ensino¹

Angela Maria MARTINS²

Resumo: O artigo discute a política de capacitação contínua para os professores da rede pública do ensino, implementada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, particularmente, no período de 1984 a 1994. O texto enfatiza, no entanto, no contexto das políticas da área, o Convênio estabelecido entre a esfera executiva estadual paulista e as universidades públicas, na sua última etapa de implementação, de 1992 a 1994.

Palavras-chave: Formação de Professores, Rede Pública de Ensino

Introdução

Este artigo pretende discutir as dinâmicas tecidas por um Programa de Capacitação que, proposto pela esfera executiva estadual, pretendeu romper determinadas convenções até então vigentes para o que se chamava *treinamento dos profissionais de ensino em serviço*, focalizando Convênio estabelecido entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e as universidades públicas.

Busca, ainda, tecer algumas considerações sobre a importância política de programas dessa natureza, apontando equívocos que, espero, possam ser superados mediante a reflexão coletiva sobre caminhos já percorridos.

O referido Programa foi elaborado e executado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação/FDE, entre 1992 e 1994, visando

1. Este texto é versão modificada de palestra proferida durante o VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE, realizado em Florianópolis, maio de 1996.

2. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

“promover mudanças de qualidade na prática docente (...)”. *Para tanto, propunha um* “processo de capacitação que não se resumisse à participação dos educadores em palestras, seminários, cursos e workshops, mas fundamentalmente que significasse seu envolvimento em estudos sistematizados, para levá-los a organizar planos de estudo individual e em grupo” (São Paulo, 1992a).

Diretrizes e propostas de capacitação no Estado de São Paulo: breve contexto

A elaboração de novas diretrizes e programas educacionais em substituição àqueles formulados ao longo do último período do regime militar no Brasil, ocorreu a partir de 1983 como uma das principais medidas no contexto das políticas públicas implementadas pelos governos estaduais de oposição, então eleitos.

No Estado de São Paulo, por um lado, as entidades representativas do magistério se encontravam mobilizadas expressivamente, reivindicando reformas significativas nos temas relativos à educação e cultura: liberdade de expressão; fim da censura; maiores subsídios ao ensino e à pesquisa; aumentos salariais e melhoria nas condições de trabalho.

De outro lado, os principais itens do programa posto em discussão pelo governo do Estado, a partir de 1983, se assemelhavam às principais reivindicações da categoria: democratizar a sociedade, formar cidadãos críticos e participantes; promover ampla reforma administrativa para racionalizar recursos e diminuir o excesso de procedimentos burocráticos; melhorar a qualidade do atendimento na área educacional, propiciando aos profissionais melhores condições de trabalho com justa remuneração.

A ressonância no âmbito do Estado — objetivada em discurso e programa de Governo — das principais demandas oriundas das dinâmicas sociais, particularmente as que estavam articuladas em torno das pautas sociais, promoveu a injeção de um otimismo que perdurou por algum tempo. Esse fenômeno, no entanto, teve implicações no desdobramento das relações entre os atores que ocupavam cargos estratégicos nos órgãos gestores do Estado e lideranças da sociedade civil, causando, em determinadas situações, orientações genéricas em função de acordos realizados em torno de interesses diferenciados das agendas políticas dos segmentos sociais e/ou partidos políticos, como coloca Cardoso (1988, p.83):

"Ainda nos anos finais do regime militar começaram a surgir várias iniciativas no sentido de promover o contato de algumas autoridades públicas com a população alvo das políticas de promoção social. Com impactos diferenciados, algumas Secretarias de Estado ou de municípios deram respaldo às iniciativas que buscavam fomentar a participação dos usuários dos serviços públicos. No interior das agências públicas, grupos de profissionais, afinados com os interesses populares, garantiram o espaço para as manifestações comunitárias. Sem muita coerência, em alguns setores estatais, foram dados os primeiros passos para reconhecer a pressão popular como manifestação saudável e não mais como necessariamente perigosa. Mas estas iniciativas aconteciam de modo desorganizado e irregular, combinando tolerância e repressão (...) Entretanto, na falta de um projeto claro de descentralização, cada área do governo operou a seu modo (...)"

O tempo para analisar o impacto da implementação dessas medidas de reforma é pouco, considerando-se que culturas organizacionais constituídas e constituintes do setor público operam mudanças mais lentamente do que no setor privado. No entanto, faz-se necessário tecer algumas observações sobre possibilidades e limites de avanços, cujas fronteiras estão conformadas por entraves, que já foram exaustivamente debatidos em diferentes trabalhos acadêmicos e relatórios técnicos da área.

O desempenho do setor pode ser avaliado por uma ineficácia apontada a partir dos altos índices de retenção/evasão da rede pública, a despeito dos esforços envidados para que se efetivasse a reorganização pedagógica do ensino fundamental e médio. À primeira vista, as mudanças propostas podem parecer inócuas diante do gigantismo dos problemas postos por uma rede de ensino extensa.

É interessante observar, em relação às propostas de formação contínua apresentadas pelo setor público paulista, a própria dificuldade de definição de pressupostos que contivessem a amplitude e a coerência necessárias para enfrentar a política perversa de formação dos profissionais de ensino.

O governo estadual eleito apresentou um Programa para a área que continha diretrizes genéricas, expressivas de um vago desejo político de mudança. Pela primeira vez, aparecia, explicitamente, em documento oficial a necessidade de estruturação de uma política educacional que atendesse as reais demandas da clientela:

"Se há algo que marca profundamente a educação brasileira é a quase completa ausência de uma Política Educacional. Nestes anos todos, temos vivido da improvisação: não poucas vezes, ao sabor de interesses em conflito com os reais interesses da coletividade (...). Em face dessa situação, o que se reclama, de um Governo que pretenda representar os interesses do povo, é a clara formulação de uma Política de Educação que ordene providências e racionalize os gastos educacionais a partir de rumos cuja fixação reflita a discussão ampla e a participação ativa, como convém ao regime democrático" (DOE, 1983).

Quanto à complexa questão da capacitação, as diretrizes e orientações expressas nos diferentes documentos elaborados, principalmente, de 1984 a 1989³, se referiram genericamente à necessidade de relacioná-las à reorganização curricular, configurando-se, portanto, como uma sucessão de atividades que apresentava muito mais o caráter de uma série de eventos consultivos e/ou de informações atualizadas sobre as mudanças propostas, do que propriamente compunham um sistema de capacitação dos educadores, capaz de considerá-los reconstrutores de suas próprias identidades, no sentido em que Nóvoa (1992, p.25) coloca a questão:

"A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional".

Invariavelmente, os documentos oficiais demonstravam a preocupação da Secretaria Estadual face à necessidade de ampliar as horas-atividade dos docentes em capacitação e atualização profissional em serviço. Ressalte-se, no entanto, que a instauração do Projeto "Jornada Única", em 1987, propôs mudanças estruturais para que os docentes pudessem se organizar nas escolas em torno das horas de trabalho pedagógico/HTP, ampliando as possibilidades de formação em serviço e potencializando as reuniões previstas, para trocas de experiências e grupos de estudos.

3. Ver a esse respeito: Informativo CENP, 1983; Instruções, 1988 e a/ série Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira. Especialmente, consultar a apresentação do documento *Isto se aprende com o ciclo básico*, 1986c.

Ao Professor I, ficou garantida a jornada de trabalho de 40 horas, distribuídas da seguinte maneira: 26 horas-aula com alunos, 6 horas de trabalho pedagógico e 8 horas-aula de atividade.

Essas medidas tiveram fundamental importância para o início de um lento processo de discussão e democratização das principais diretrizes políticas da área que reorientavam as propostas para a organização pedagógico-administrativa da escola.

A implementação de determinados projetos, tais como o Ciclo Básico, a Jornada Única bem como o processo de reformulação das propostas curriculares, constituiu aquilo que pode ser denominado como o elemento estranho necessário para que posturas e normas sacralizadas iniciassem o questionamento necessário, para incomodar as estruturas letárgicas do sistema.

Através de capacitação ministrada por equipes técnicas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas — CENP — órgão da Secretaria Estadual responsável pelos projetos — em conjunto com as universidades públicas, a rede de ensino se aproximou de parâmetros teórico-metodológicos que propunham uma mudança significativa no tratamento dispensado às disciplinas curriculares.

Cursos de extensão — com trinta horas de duração — aliados às chamadas Orientações Técnicas — com oito horas mensais apenas — perfaziam um conjunto de ações que propunham um treinamento em serviço capaz de subsidiar o trabalho dos profissionais de ensino.

No entanto, a própria Secretaria Estadual reconheceu rapidamente os limites postos por uma rede gigantesca, afirmando que num primeiro momento, havia utilizado toda sua estrutura organizacional para atingir as Unidades Escolares:

“Os órgãos centrais realizaram Encontros e Treinamentos para capacitação do pessoal técnico das Divisões Regionais de Ensino e Delegacias de ensino — Assistentes Técnicos, Supervisores e Monitores — que seriam os responsáveis pela implantação do Ciclo Básico junto às Unidades Escolares de sua região. Como o fluxo das informações na Secretaria é prejudicado pela complexidade de sua estrutura que supõe a passagem em três níveis de administração antes de chegar à escola, verificou-se que, no final do primeiro semestre de 1984, grande número de professores e diretores de escola não tinham as informações necessárias sobre o Ciclo Básico. Para intensificar a capacitação de recursos humanos, atingindo o maior número possível de pessoas em menor tempo possível, a

Secretaria desenvolveu o Projeto Ipê — com utilização de um sistema de multimeios: televisão, rádio, texto impresso e teleposto, para treinamento de professores e especialistas em educação” (São Paulo, 1986a).

Porém, a divulgação e implementação das diretrizes da área, elaboradas no contexto das discussões ocorridas a partir de 1983, estiveram condicionadas, de um lado, ao grau de comprometimento das administrações que se sucederam em relação aos investimentos para capacitação, e, de outro, à participação e aceitação dos educadores nas ações previstas para promovê-las.

Ressalte-se que projetos concorrentes entre si foram implementados, muitas vezes, por uma mesma administração ao longo desse período, colaborando para dispersão de esforços em relação às possibilidades de divulgação das propostas de mudança e aumentando as práticas de resistências dissimuladas ou não por parte dos profissionais de ensino.

Em suma, algumas questões acabaram por constituir os grandes limites para que a reforma curricular, acompanhada de atividades de capacitação, afinal, ganhasse o espaço das escolas e a mente dos professores, quais sejam: o horizonte de uma cultura secular que enraizou posturas conservadoras no sistema e delineou um perfil profissional não convergente aos interesses da clientela que freqüenta os bancos escolares; a dependência de condições operacionais precárias proporcionadas pela infraestrutura ausente para desenvolvimento de atividades de capacitação; a interrupção de projetos por parte dos administradores de plantão; a divergência teórico-metodológica de projetos gestados ao longo de uma única administração; péssimos salários, condições de trabalho dos profissionais e formação inicial comprometida pela qualidade dos cursos superiores privados, apenas para citar as mais recorrentes.

Porém, alguns desses projetos ganharam visibilidade ao propor mudanças na infra-estrutura existente na rede para dar suporte às ações de divulgação e implementação das reformas propostas.

A organização das Oficinas Pedagógicas, a partir de 1987, obedeceu a esse princípio, embora também sujeito às precariedades de investimento para o montante da tarefa: atender 147 regiões do Estado, 6.550 escolas e 300.000 professores, através de espaços próprios, organizados pelas Delegacias de Ensino.

Pensadas como *locus* para implementação de atividades de capacitação e responsáveis, portanto, pela execução das políticas da área, essas Oficinas Pedagógicas

têm necessitado de parcerias efetivas e constantes com as universidades locais, em virtude da oscilação de seus próprios quadros de educadores alocados especificamente para essa tarefa. Precisam, ainda, constantemente, de orientações técnicas, subsídios e recursos audiovisuais elaborados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/CENP, para alimentar suas possibilidades de ação regional.

Entre 1992/1994, a Secretaria Estadual articulou amplo Programa de Capacitação de Recursos Humanos, visando ampliar os horizontes postos até então por uma política configurada eventualmente, mais do que pautada por uma concepção sistêmica. Na área curricular, foram estabelecidos dois eixos, a partir dos quais os projetos pudessem ter sua expressão resguardada diante das demandas gigantescas de uma rede com trezentos mil profissionais.

Um primeiro eixo esteve destinado à implementação de ações sistemáticas — cujos cursos perfaziam uma média de cento e vinte horas de capacitação — visando divulgar e ampliar as discussões em torno das principais diretrizes educacionais, particularmente, aquelas que diziam respeito às Propostas Curriculares.

Um dos seus principais objetivos era capacitar professores de diferentes áreas do conhecimento, através de um projeto destinado aos Assistentes de Apoio Pedagógico — AAP — agentes intermediários do sistema e alocados nas Oficinas Pedagógicas. Sua intenção era dar continuidade às ações de capacitação implementadas pela Secretaria de Estado desde a elaboração das propostas Curriculares, em meados da década de 80, redirecionando-as sistemicamente, visando configurar uma política de formação continuada, a partir de um horizonte teórico que permitisse ao educador se constituir como sujeito de um processo de reconstrução de saberes.

Um segundo eixo esteve voltado para implementação de *projetos especiais*, através dos quais a *articulação entre pesquisa e ensino* ampliasse os desafios frente às possibilidades de inserção de temas novos na relação ensino-aprendizagem (Martins, 1994).

Dessa forma, projetos como "*Memória e História*" e "*Construção da noção de tempo com crianças de 1ª a 4ª séries*" desenvolveram atividades de pesquisa em conjunto com professores e alunos do ensino fundamental, procurando demonstrar que, mais do que resultados pretensamente científicos, o que intencionavam era construir um caminho de capacitação, que possibilitasse aos professores conquistar a posição de investigadores dos problemas da sala de aula.

Este segundo eixo demonstrou a complexidade que reveste o intrincado processo, para transformar em procedimentos relativos ao ensino-aprendizagem aqueles que são metodologicamente empregados — ou recomendados em situações de investigação científica, visando transpor/romper as fronteiras do conhecimento.

À mercê de interrupções nos aportes de verbas e materiais de apoio, no entanto, os AAPs vêm desenvolvendo suas atividades de acordo com as possibilidades regionais, isto é, de acordo com as relações estabelecidas em torno de injunções políticas locais e demais intervenientes decorrentes de apadrinhamentos administrativos.

Dessa forma, as situações são muito diferenciadas entre si. Há Delegacias de Ensino cujas equipes têm certa permanência na Oficina Pedagógica, evidenciando-se a continuidade nos trabalhos e maior conhecimento dos problemas da rede. Outras, têm sofrido grande rotatividade de recursos humanos e maior ingerência de indicações clientelistas, dificultando sobremaneira a perenidade de projetos.

Durante 1993, 32 Delegacias de Ensino investiram mais de 500 horas em capacitação nos seus quadros de AAPs, demonstrando que a articulação do trabalho pedagógico em âmbito local é possível quando há certa permanência de investimentos, diretrizes definidas de capacitação e conjunturas favoráveis que reúnem recursos humanos comprometidos com a escola pública (São Paulo, 1994).

A veiculação, discussão e compreensão de idéias elaboradas nas esferas de produção de conhecimento — embora discutíveis como saberes diferentemente apropriados tanto por aqueles que o elaboram como por aqueles que o traduzem em linguagens ordinárias (Certeau, 1994), seguem sendo condição *sine qua non* para a ampliação dos exercícios da cidadania em qualquer sociedade. Mais do que isso ainda, permitem, em determinados contextos, a constituição de uma compreensão mútua em que atores socialmente diferenciados possam interagir democraticamente no cotidiano, através de práticas sociais capazes de resguardar identidades coletivas/étnicas/culturais e tolerâncias reciprocamente construídas.

No entanto, além das possibilidades de uso pragmático de categorias explicativas propostas pela produção científica mais recente, alguns resultados desses *projetos especiais* demonstraram as imensas possibilidades, bem como os limites e contradições postos pelo desenvolvimento de ações de formação continuada, com uma categoria profissional heterogênea: formações acadêmicas dife-

renciadas e discutíveis do ponto de vista qualitativo; baixos salários; condições de trabalho dependentes de conjunturas políticas; subjetividades enunciadas; identificação (ou não) com os temas.

O que interessa aqui, no entanto, é enfatizar a experiência desenvolvida a partir do primeiro eixo, isto é, aquele que permitiu ampliar a visibilidade sobre os intervenientes constituídos pela tensão permanente entre formações profissionais diferenciadas, práticas escolares culturalmente sacralizadas e políticas de Estado que pretendem alguma intervenção na formação contínua de seus quadros.

Assim, dentre *os projetos expressivos do primeiro eixo* - divulgação e aprofundamento das diretrizes educacionais da Secretaria de Educação em torno da reforma curricular e formação continuada — encontrava-se o Convênio com as universidades públicas: *UNESP; UNICAMP; USP; UFSCAR*.

Formação contínua e parceria entre escola e universidade pública⁴

Esta experiência mais recente buscou dar continuidade a Convênio estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação com as universidades públicas e executado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, entre 1985/1988⁵. Constituiu-se, portanto, como possibilidade de retomada na construção de uma parceria efetiva entre o ensino público básico e os centros de produção de conhecimento, as universidades.

As universidades acima citadas ofereceram cerca de 125 cursos, dos quais apenas trinta e três foram implementados. Desses cursos, participaram aproximadamente, mil e seiscentos profissionais da rede pública de ensino — entre professores, diretores, supervisores e assistentes de apoio pedagógico. A imensa estrutura de organizações tão complexas — quatro universidades públicas, uma Secretaria de Estado que possui 6.500 escolas e trezentos mil profissionais, me-

4. Esta parte do texto é uma versão modificada de *paper* apresentado no III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, no Seminário Temático intitulado *Universidade e escola pública: qual parceria?*, *Águas de São Pedro, 1994* (publicado originalmente nos anais do congresso).

5. O projeto foi elaborado e executado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, entre 1992/1994.

diada por uma Fundação Estadual iniciou lento e intrincado processo de relacionamento: estruturas gigantescas se relacionando, gerando e, ao mesmo tempo, administrando os problemas gerados.

O Convênio em pauta, pretendia, num horizonte político mais largo, restabelecer relações institucionais entre as instâncias responsáveis pela formação e capacitação em diferentes níveis, daqueles que atuam no ensino de 1º e 2º graus: a Secretaria de Estado da Educação e a Universidade pública.

A primeira etapa dessa parceria foi desenvolvida ao longo dos anos oitenta, principalmente a partir de 1985, quando a reformulação das Propostas Curriculares ganhou maior consistência, sendo então a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas — CENP — o órgão da Secretaria responsável pela mesma. Em avaliação conjunta, realizada por ambas esferas, no final dos anos oitenta, muitos problemas foram apontados em relação às dificuldades, para o que se pode denominar genericamente de *ausência de sintonia de princípios*.

Foram fatores agravantes apontados: a curta duração das ações — os cursos eram de trinta horas; a ausência de um processo avaliativo que permitisse o acompanhamento mais preciso dos usos que os profissionais de ensino fariam das possíveis aquisições teóricas adquiridas ao longo de cursos que não possuíam organicidade entre si; a ausência de intersecção das discussões de cunho teórico com a prática de sala de aula.

Procurando superar o quadro de dificuldades apontado pela avaliação anterior, o Convênio, desenvolvido entre 1992/1994, buscou organizar cursos de aperfeiçoamento com cento e oitenta horas de duração, obedecendo aos princípios de regularidade, continuidade e aprofundamento de discussões acerca dos graves problemas que atropelam a rede pública de ensino, partindo de uma concepção teórico-prática que permitisse

"superar um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional (...)"(Nóvoa, 1992, p.24).

Os intervenientes que surgiram para implementação das atividades e decorrentes de diferentes níveis — político, administrativo, burocrático, financeiro e pedagógico — demonstraram as dificuldades existentes para o estabelecimento

de parcerias entre instituições gigantescas, cujas redes burocráticas e perfis corporativistas acabam por tingir as tonalidades presentes no desenvolvimento de projetos dessa envergadura.

O processo de acompanhamento e avaliação ocorreu em duas etapas. Na primeira, pretendeu-se avaliar a abrangência dos cursos e perfil dos 1.236 participantes, através da análise da Ficha de Inscrição.

Na segunda, objetivou-se colher informações acerca do aproveitamento que os profissionais teriam dessas atividades, através da análise de relatórios elaborados por 5 participantes em cada curso, escolhidos por amostragem. A análise desses relatórios foi confrontada com as considerações feitas pelos professores das universidades, que haviam coordenado os próprios cursos. Esta segunda etapa permitiu vislumbrar parte dos embates ocorridos entre o que pode se considerar *ausência de sintonia de princípios*.

Acrescente-se que a relação entre a universidade pública e a escola de 1º e 2º graus no Brasil tem sido historicamente complexa e polêmica. A ausência de uma política de Estado que priorize e articule o setor provoca perversidades sobrejamente conhecidas: alunos que freqüentam o privilegiado universo de escolas particulares de 1º e 2º graus ocupam as vagas das universidades públicas; aqueles que cursam a escola pública de 1º e 2º graus têm como destino o mercado de trabalho e as instituições de ensino superior privado.

E é este último segmento que, majoritariamente, ingressa como profissional na rede pública, ficando à mercê de conjunturas salariais e sob condições de trabalho adversas. Este profissional, cuja formação precária exige bem mais que projetos recheados de boas intenções, tem procurado, espontaneamente, formas de capacitação e atualização de atividade docente ou de direção.

Na sistematização dos dados do perfil dos 1.236 participantes, um item merece ser ressaltado, o que dizia respeito às "*motivações para participar dos cursos: 78,32% afirmaram terem procurado pelos mesmos, visando atualização e aperfeiçoamento. 7,03% assumiram terem vislumbrado possibilidade de mudança profissional*" (São Paulo, 1994).

A proposta de convênio era clara quanto às áreas prioritárias de atendimento às demandas de capacitação. Os cursos deveriam ser organizados em torno dos temas básicos das propostas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e oferecer oportunidades para discutir as

funções de coordenação e administração do sistema. Um dos principais objetivos, no entanto, era o de propiciar a problematização das atividades que permeiam o cotidiano da rede — das Unidades Escolares e/ou órgãos de execução como as Delegacias de Ensino — e posterior discussão teórica das indagações iniciais. Ressalte-se que este objetivo não foi cumprido por todos os participantes, por uma série de fatores dificultadores.

Um deles dizia respeito à ausência de participação ativa dos coordenadores dos cursos nos Departamentos das Universidades às reuniões periódicas de avaliação, tanto em nível interno quanto em relação à própria Secretaria de Educação. Também a ausência de um instrumento eficaz — um roteiro, por exemplo — que apontasse uma dinâmica de trabalho comum para efeito de operacionalização das atividades, provocou tratamentos diferenciados no que tange ao próprio conteúdo e metodologia dos cursos. Dessa forma, alguns cursos foram objeto de críticas por terem se constituído como réplicas de programas de pós-graduação, com ênfase em discussões teóricas descoladas dos reais problemas do cotidiano da rede.

Ressalte-se, porém, que a maioria dos relatórios analisados enfatizou “a importância do acontecimento desses cursos na vida profissional”, declarando que finalmente se sentiam preparados para enfrentar a sala de aula e/ou a escola. Muitos fizeram referência à importância de terem acesso a uma discussão mais elaborada teórica e metodologicamente, bem como poderem consultar e utilizar bibliotecas e demais equipamentos das universidades públicas, tais como laboratórios.

No entanto, independente do fato de haver forte predomínio de aulas teóricas com a utilização de recursos convencionais⁶, os cursistas afirmaram ter sido “possível repensar a prática profissional e reverter, embora timidamente, os índices de repetência dos alunos ou classes”⁷.

6. Em relação a recursos utilizados na maioria dos cursos da área de Ciências, por exemplo, os coordenadores não esclareceram se a confecção de *kits* era resultado de experiências desenvolvidas ao longo das atividades, ou ao contrário, foram usados como recursos já dados e sem muito significado para a construção de experiências interessantes de ensino da disciplina.

7. Esses trechos de depoimentos foram retirados dos relatórios citados, apenas a título de ilustração. Seus autores tiveram suas identidades resguardadas, por motivos éticos.

Ressalte-se, também, que alguns depoimentos apontaram como privilegiado esse momento de encontro propiciado pelos cursos, enquanto possibilidade para troca de experiência com outros colegas, mediados por professores de Universidades públicas.

Em curso desenvolvido pela UNESP/Campus de Araraquara, os participantes decidiram elaborar relatório de avaliação coletivo afirmando que apenas "*após esses cursos, passamos a perceber a necessidade de integração entre conteúdos curriculares. Agora nos sentimos mais seguros para elaborar um planejamento curricular mais coerente com as necessidades da escola*".

Por último, apareceram os problemas mais graves para acompanhar o curso. Em primeiro lugar, a ausência de ajuda de custo⁸, seguida da falta de tempo para estudar, dificuldades de entendimento teórico naqueles cursos com perfil de programa de pós-graduação, além da distância dos diversos *campi*.

A despeito dos problemas e percalços, muitos abaixo-assinados foram enviados, solicitando a continuidade dos cursos para perfazer trezentas e sessenta horas, facultando-lhes a possibilidade de aprofundar a *formação iniciada*.⁹

Houve uma troca saudável de experiências e perspectivas, através da qual ambas as esferas — universidade e escola pública — alimentaram-se mutuamente.

No entanto, a continuidade de convênios com essa característica deve ser repensada a partir das bases da parceria, no que diz respeito às prioridades de cursos e áreas atendidas. Além do mais, é fundamental que instrumentos orientadores sejam adotados, como roteiros com definição de dinâmicas de atividades, acompanhamento e avaliação, para que alguns equívocos sejam evitados, como a adoção de uma perspectiva centrada no teorismo dos programas de pós-graduação, quando a demanda desses profissionais é de outra ordem.

As opções por projetos, cursos, profissionais, áreas e departamentos devem ser decididas conjuntamente, visando atender às necessidades de uma rede pública que já paga o pesado ônus de trabalhar com as contradições de uma

8. Particularmente nos cursos ministrados pela UNESP, essa questão foi agravante devido ao fato de muitos cursistas residirem em localidades vizinhas daquelas onde se desenvolveram os cursos, nos *campi* da Universidade.

9. Muitos professores usaram literalmente a expressão *formação iniciada*, assumindo que apenas depois dessa experiência compreenderam sua área de conhecimento.

política de Estado perversa, que alija dos quadros das universidades públicas aqueles que formarão crianças e adolescentes.

O Convênio, tendo sido firmado junto às reitorias e pró-reitorias de extensão, ocasionou uma pulverização de informações com graves conseqüências: lentidão no processo de oferta/seleção de cursos; emergência de negociações internas em função de interesses departamentais; ausência de um comprometimento maior dos coordenadores dos cursos nas próprias universidades, em virtude da profusão de procedimentos burocráticos em nível interno.

Embora fossem claros os princípios e diretrizes políticas quanto à concepção de formação contínua, bem como quanto à escola que se pretendia construir, esses pressupostos não tiveram, no entanto, a necessária explicitação das dinâmicas exigidas por atividades dessa natureza, para romper com a forte tradição universitária de oferecer cursos aos professores da escola básica, configurados muito mais como réplicas de programas de pós-graduação ou mera continuidade da graduação.

O avanço significativo pode ser expresso pela releitura efetuada sobre a função social das universidades públicas, em relação às políticas de formação continuada dos profissionais do ensino.

Estas devem estabelecer parcerias com as redes estaduais, visando não apenas cursos eventuais, mas propondo formas alternativas de intervenção em sala de aula, através do desenvolvimento e acompanhamento de projetos que possam ser implementados ao longo do ano letivo.

Essa relação, mais complexa, porém, mais rica de possibilidades, pode configurar o início de um compromisso maior entre os centros produtores de conhecimento e a escola básica, possibilitando atender demandas e anseios dos profissionais do ensino.

Conclusões

O tempo ainda é insuficiente para analisar com maior precisão o impacto da implementação de um Convênio com essa envergadura, pois as dificuldades que cercam a operacionalização O'Donnell de programas sociais do setor público, particularmente nos países do chamado *Terceiro Mundo*, são de tal magnitu-

de que chegam a impedir, muitas vezes, a realização até mesmo dos objetivos iniciais, em função da exigência premente de oferecer respostas políticas a problemas graves, em curtíssimo prazo de tempo.

As diretrizes educacionais preconizadas por propostas governamentais sob a genérica égide da *mudança*, só podem ser dimensionadas se tomarmos como referência um conjunto de fatores e variáveis que envolvem os co-partícipes, na perspectiva de tentar mudar a escola pública.

O conservadorismo político que permeia a sociedade brasileira (O'Donnell, 1990), a má remuneração dos profissionais de ensino, a prevalência de paternalismos de toda ordem e a ausência de prioridade do Estado nos investimentos do setor são questões que dificultam sobremaneira a tradução das intenções político-partidárias em prática social.

Discutir programas governamentais e suas diretrizes de mudança — seja em relação ao currículo ou à formação contínua de seus profissionais — significa olhar compreensivamente para o esgarçamento a que a escola pública está hoje submetida, pois as respostas serão proporcionais ao grau de comprometimento político de seus dirigentes.

No entanto, sabemos todos que essa conquista é lenta e contraditória, na medida em que diferentes leituras de mundo continuarão compartilhando o mesmo espaço de trabalho e imprimindo marcas diferentes à concepção político-pedagógica da escola.

Dessa forma, os pressupostos preconizados por programas e/ou projetos governamentais de formação contínua estarão à mercê do que podemos denominar fatores permanentes nas últimas décadas, a despeito das inúmeras propostas de mudança: a sacralização de normas burocráticas, o conservadorismo dos profissionais e os investimentos na área.

Os docentes, atores centrais em qualquer proposta de reforma, não se mostram receptivos a essas mudanças uma vez que estas solicitam outras igualmente urgentes. Os investimentos para a elaboração, organização e operacionalização de diretrizes das políticas da área de um modo geral são potencializados no início e final das trocas administrativas, sofrendo declínio no *intermezzo*.

Nesses períodos de injeções orçamentárias para implementação de mudanças, ocorrem por certo desordens conjunturais decorrentes do elemento novo

plantado como projeto numa cultura organizacional acomodada a operações próprias institucionais. A desacomodação de normas, pessoas, funções e idéias sacralizadas origina certas tensões que, sem respostas terapêuticas imediatas, provocam a prática de resistências moldadas por diversas características.

Porém, a tensão emergente por força das mudanças propostas acaba por constituir elemento de fundamental importância, pelo simples fato de desalojar posturas. Apenas este elemento — o novo, o diferente, o estranho — ganha dimensão ao proporcionar momentos obrigatórios de reflexão por parte dos profissionais de ensino, ainda que não garanta de imediato uma ruptura de procedimentos.

A simples indicação de novas perspectivas para o trabalho docente é capaz de provocar a inquietação necessária, para que outros caminhos sejam ao menos considerados por aqueles que se mostram reticentes, em relação a diretrizes consideradas oficiais. Os caminhos serão trilhados diferentemente pelos profissionais envolvidos, sem dúvida. A busca de respostas para os problemas que surgirão no percurso dependerá de uma série de circunstâncias: salários, condições de trabalho (jornada e infra-estrutura), formação profissional e oferta de formação continuada, além de interesses subjetivos relacionados à história de vida.

É preciso ter no horizonte a multiface dessas variáveis que permeiam e constituem singularmente os percursos de programas governamentais. Do contrário, seria desconsiderar a necessidade do exercício cotidiano do diálogo e da reflexão, como fatores potencializadores da tolerância entre atores sociais constituídos historicamente.

Referências bibliográficas:

- CARDOSO, Ruth C.L. Os movimentos populares no contexto da consolidação da democracia. In: O'DONNELL, G.; REIS, W. (Org.). A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas. São Paulo: Vértice, 1988.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994. 351p.
- DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. São Paulo: IMESP, 7 jun. 1983. Número especial. INFORMATIVO CENP. São Paulo: CENP, 1983. Número especial.
- INSTRUÇÕES CENP para a jornada única no ciclo básico. Diário Oficial do Estado, São Paulo, n.esp., 3 mar. 1988.
- MARTINS, A.M. (Org.). Série Diário de Classe n.º 1. São Paulo, FDE, 1994.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.
- O'DONNELL, G. Análise do autoritarismo burocrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. CENP. Ciclo básico e a reorganização do ensino de 1º grau. São Paulo: CENP, 1986a. 60p.
- _____. Fundamentos da educação e realidade brasileira. São Paulo: CENP, 1986b.
- _____. _____. São Paulo: CENP, 1987.
- _____. Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: CENP, 1986c. 150p. (Projeto Ipê)
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação/FDE. Programa de capacitação de recursos humanos do Estado de São Paulo. São Paulo, s.n., 1992a.
- _____. Projeto de Capacitação de Assistentes de Apoio Pedagógico. São Paulo, s.n., 1992b.
- _____. Relatório final: avaliação e acompanhamento do Convênio SEESP/Universidades Públicas. São Paulo, s.n., 1994.

Abstracts: The article discusses the policy of ongoing qualification for teachers of the public education system implemented by the Education Department of the State of São Paulo, especially in the period from 1984 to 1994. The text emphasizes, however, in the context of related policies, the Agreement established between the State Government's office and the public universities, in its last stage of implementation, from 1992 to 1994.

Keywords: Teachers development; Teachers continuous education; Public school network.

*(Recebido para publicação em 25.11.96
e liberado em 10.03.97)*