UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VALÉRIA CORDEIRO FERNANDES BELLETATI

**O papel da Diretoria de Ensino na formação contínua de educadores: um
estudo no contexto do projeto
“Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”**

São Paulo
2005

VALÉRIA CORDEIRO FERNANDES BELLETATI

**O papel da Diretoria de Ensino na formação contínua de educadores: um
estudo no contexto do projeto**

“Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida.

São Paulo
2005

Valéria Cordeiro Fernandes Belletati

O papel da Diretoria de Ensino na formação contínua de educadores: um estudo no contexto do projeto “Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A Sérgio,
esposo querido, pelo incentivo
e paciência.

A Juliana, Flávia e Patrícia,
filhas amorosas.

A Ondina,
mãe querida.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dra. Maria Isabel de Almeida, por sua incansável dedicação, apoio e orientação cuidadosa.

Aos Professores Doutores César Augusto Minto, José Cerchi Fusari, Manoel Oriosvaldo de Moura, Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta, pelas contribuições valiosas de suas aulas.

Aos integrantes do GEPEFE, pela contribuição para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos sujeitos desta pesquisa, educadores da rede de ensino estadual paulista, pela paciência e tempo despendido.

RESUMO

BELLETATI, V. C. F. **O Papel da Diretoria de Ensino na formação contínua de educadores: um estudo no contexto do projeto “Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”**. 2005. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Com o objetivo de contribuir para a discussão sobre formação contínua de educadores, este estudo analisa as ações de formação empreendidas por uma diretoria de ensino, órgão da estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, na implementação do projeto “Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”, no período de 2000 a 2003. Para tanto, investiga o papel desempenhado por este órgão na formação contínua de educadores e recorre a um breve retrospecto da história dos órgãos mediadores entre o governo e a escola e da constituição da identidade de seus trabalhadores, na busca dos alicerces de concepções que sobrevivem na atualidade. Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, intentando captar as perspectivas de sujeitos envolvidos na ação, formadores e formandos, acerca da formação contínua de professores e da atuação, em sua dimensão formadora, da diretoria de ensino. Contrastando as construções individuais, incluindo as da autora, à luz de conceitos sobre formação contínua, desenvolvimento institucional da escola e supervisão escolar, objetiva-se desvelar crenças subjacentes à ação em estudo e apontar dificuldades e possibilidades das diretorias de ensino na viabilização de ações de formação contínua de educadores. Trata-se de uma pesquisa ancorada numa perspectiva qualitativa, que teve como critério para escolha da diretoria de ensino e da escola pesquisadas, suas participações efetivas na implementação do referido projeto, entrevistando-se todos os envolvidos na ação, que ainda encontravam-se em exercício nestes dois órgãos. O estudo evidencia a falta de investimento na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, enquanto espaço de formação de professores e aponta permanências de acepções acerca da função executora tanto da diretoria de ensino como da escola, respaldadas na crença de bons modelos de ser professor, prescritos por pessoas ou instituições consideradas detentoras de um saber que as legitima para tal. Constatam-se mudanças na prática docente atribuídas, pelos sujeitos da pesquisa, à participação na ação de formação contínua, mas não se apresentam indícios de sua contribuição para a transformação da escola. Propõe-se, dentro da interinidade das verdades, que as ações de formação da diretoria de ensino direcionem-se para a construção da autonomia da escola e do professor, a partir da priorização da determinação partilhada de suas necessidades, requerendo-se, a vista das evidências apontadas, investimentos no desenvolvimento profissional dos trabalhadores das diretorias de ensino.

Palavras-chave: Formação contínua. Correção de fluxo escolar. Diretoria de Ensino. Supervisão de ensino.

ABSTRACT

BELLETATI, V. C. F. The Role of Teaching Directory Bodies in educators continuous development: a study in the context of the “Teaching and Learning Project – Redirecting the flow of II Cycle”. 187 p. Masters Dissertation – College of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2005.

Having the aim to make contributions for the discussion about educators continuous development, this research analyses the developmental actions done by a Teaching Directory Body – an administrative office belonging to the Education State Board of São Paulo, during the implementation of the “Teaching and Learning Project: Redirecting the flow of II Cycle, from 2000 to 2003. In order to fulfill this aim, it investigates the role performed by the Body in educators continuous development actions and resorts to a brief historical retrospective about the mediating offices between the state government and school and to the identity construction of the school workers, in search for the foundation of concepts which are still present nowadays. The empirical data were collected in semi-structured interviews, with the objective of capturing the perspectives of the subjects involved in the action – trainers and trainees, about the educators continuous development and about the performance – in its developmental aspect, of the Teaching Directory Body. Contrasting the individual constructions, including those of the author, in the light of concepts about continuous development, school institutional development and school supervision, the aim is to unclothe beliefs underpinning the action studied and to point at difficulties and possibilities of Teaching Directory Bodies in the implementation process of educators continuous development actions. It is a qualitative research, which had as a criteria for choosing both Teaching Directory Bodies and the school itself, their participation in the implementation of the studied project which was assessed by interviewing all the people involved in the action who were still at work in both institutions. The study shows the lack of investment in the Education State Board structure, both as a developmental *locus* for teachers and it points at permanent concepts of the working role of both the Teaching Directory Body as well as the school, supported by the belief on right models of what to be a good teacher is, prescribed by people or institutions which have legitimized knowledge. We observe changes in the teaching practice, laid by the research subjects, to the participation in the continuous development action, but we didn't observe any evidence of their contribution to the school transformation. The proposal, regarded provisional truths, is that the developmental actions of the Teaching Directory Body direct themselves towards the construction of school and teacher autonomy, from the process of establishing a priority related to a shared determination of their needs. In order to do this, it is required- based on the observed evidences, investments in the professional development of workers at the Teaching Directory Bodies.

Key-words: Continuous Development. Redirection of School Flow. Teaching Directory Body. Teaching Supervision.

LISTA DE SIGLAS

ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CENP	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
DE	Delegacia de Ensino/Diretoria de Ensino
DRE	Diretoria Regional de Ensino
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
SEE	Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Gênese do problema da pesquisa	10
• A formação em serviço na experiência como professora de matemática	11
• Os primeiros passos como formadora de professores	17
• A formação contínua de educadores na delegacia de ensino	21
Do objeto, questões e objetivos da pesquisa	27
• Os limites e possibilidades do estudo	36
Os caminhos percorridos na pesquisa	38
1. AS INTERVENÇÕES DO ESTADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO	45
1.1. Estatização do ensino e a instituição das aulas avulsas no Brasil: os alicerces de concepções que sobrevivem na atualidade	46
1.2. Organização da escola pública paulista	58
• Gênese dos órgãos intermediários da administração da educação paulista	69
• Consolidação dos órgãos intermediários da secretaria de educação paulista	73

2. A FORMAÇÃO CONTÍNUA NO CONTEXTO DO PROJETO “ENSINAR E APRENDER”	86
2.1. O projeto “Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II” e as reformas educacionais paulistas do final do século XX	87
2.2. A formação contínua e sua importância para a atuação docente	98
2.3. Perspectivas dos sujeitos da pesquisa acerca da formação contínua de professores	107
• O desenvolvimento da ação	109
– A adesão da escola	110
– A adesão dos formandos	114
– A organização da ação e o conteúdo veiculado	116
• As transformações atribuídas à participação no projeto	121
3. O PAPEL DA DIRETORIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	132
3.1. O papel da diretoria de ensino na formação contínua do projeto “Ensinar e Aprender”	142
• Os entraves presentes na viabilização, pela DE, de ações formadoras	143
• Perspectivas dos sujeitos da pesquisa sobre formação contínua eficaz	157
CONCLUSÃO	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182

INTRODUÇÃO

GÊNESE DO PROBLEMA DA PESQUISA

É difícil localizar, mesmo com relativa precisão, o surgimento da questão que me mobilizou para este trabalho, pois, na medida em que uma série de fatos foi construindo nossas certezas, novos fatos as colocam sob suspeita. É na tentativa de reconstituir este processo, que faço um breve retrospecto de minha vida profissional na educação.

Já escreveu Clarice Lispector: “Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?”.

Como de fato há sempre um *antes de*, escolho o ano de 1980 para começar a história, embora saiba de antemão que será necessário me remeter a períodos anteriores.

Ao recorrer às minhas reminiscências, deparei com vários lapsos de memória, principalmente em relação à localização no tempo. Busquei reparar um pouco tal falha verificando legislações e recorrendo a colegas, isto é, entrelaçando histórias de modo a dar um novo sentido, um novo olhar para a trajetória profissional, buscando enfocar a formação em serviço de professores.

- **A formação em serviço na experiência como professora de matemática**

Ingressei no magistério público estadual de São Paulo no ano de 1980, como professora de matemática, numa escola localizada no bairro da Moóca, região central da cidade, bem próxima da minha residência. Recém-formada pela Universidade de São Paulo, numa época em que o número de aprovados em concurso para prover cargos efetivos era bastante inferior ao número de vagas, pude ingressar numa escola vizinha daquela, também estadual, na qual realizei meus estudos do primário ao colegial.

Apesar desta proximidade geográfica que implica uma comunidade conhecida por mim, nos dois primeiros anos como professora, vivi o conflito entre a escola que conheci como aluna, bastante seletiva e excludente, e uma escola que anunciava a intenção de acolher o maior número possível de alunos. Aconteceram grandes mudanças na legislação da educação enquanto eu freqüentava o curso superior. A retenção de alunos com dificuldades, tida como “natural” quando eu estudava, era agora combatida nos discursos. Os “pontos” necessários para se “passar” em uma disciplina, transformaram-se em conceitos; os exames foram substituídos por “recuperações”...

Embora estes aspectos tivessem sido abordados nas disciplinas realizadas na Faculdade de Educação, para obtenção da licenciatura, minha percepção sobre escola continuava sendo aquela que minha experiência como aluna me havia possibilitado.

Posso dizer que minha formação inicial como professora me proporcionou ter um ótimo domínio sobre os conhecimentos específicos de matemática, sobre algumas técnicas para elaboração de planos de aulas e cursos e um contato com a nova legislação¹.

Durante este período de formação inicial, eu já trabalhava em um órgão da Secretaria Estadual de Educação, na 2ª Delegacia de Ensino Secundário e Normal da Capital de São Paulo (2ª DESN da Capital). Com as reformas do ensino, no início de 1976 foram extintas tanto as delegacias de ensino básico (DEB), responsáveis pelo ensino primário, como as de ensino secundário e normal.

Assim, trabalhei apenas alguns meses na 2ª DESN da Capital, órgão responsável por intermediar as relações entre as escolas secundárias (ginásio e colégio) e normais e os órgãos centrais. Este órgão compunha-se do delegado de ensino, do grupo de inspetores pedagógicos e de uma equipe administrativa, da qual fiz parte como escriturária.

Recordo-me que apenas as trabalhadoras responsáveis pela limpeza do prédio e eu não éramos professoras. Desta forma, os serviços da delegacia de ensino eram realizados quase que exclusivamente por professores.

Quando da criação das delegacias de ensino (DE), em substituição às DEBs. e DESNs.², houve grandes restrições à permanência de professores em serviços administrativos. A separação entre serviço administrativo e

---

¹ Lei nº 5692/71 que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

² Uma vez que os grupos escolares e ginásios se transformaram em escolas de 1º grau, abrigando no ensino de oito anos os antigos primário e ginásio, deixava de fazer sentido a divisão em delegacias para o ensino básico e outras para o ensino secundário e normal.

pedagógico vinha se impondo como necessidade burocrática, como busca pela especialização do serviço.

Neste sentido, a legislação que cria os cargos de supervisão pedagógica (com a extinção dos inspetores pedagógicos em 1976) estabelece a divisão de suas atribuições por áreas curricular e administrativa. Embora Silva Júnior (1977) aponte que o fato administrativo e o fato pedagógico sejam indissociáveis, visto que o primeiro se constitui em “atividade-meio” do segundo, a divisão do trabalho do supervisor por áreas parece favorecer a constatação de Porto (1986, p. 168) de que “as funções administrativas de controle têm superado tranqüilamente as pedagógicas no dia-a-dia do supervisor”.

Cabem aqui alguns esclarecimentos iniciais sobre a função do supervisor escolar no Estado de São Paulo que difere da encontrada em vários outros estados brasileiros. Recorro, novamente, a Silva Júnior (1977), que define a supervisão escolar em dois níveis. No primeiro, a função é exercida por um integrante da equipe escolar, responsável diretamente pelo planejamento, coordenação e controle das atividades de ensino. A esta função o autor entende que a designação “supervisor de ensino” seria a mais adequada. No segundo, a função é exercida por um profissional externo à escola, cuja função seria agir sobre a escola como um todo, analisando-a e orientando-a no conjunto de suas atividades, referindo-se mais diretamente ao modo de operação do sistema e visando a aperfeiçoar a sua qualidade.

Os cargos de supervisores pedagógicos criados nas delegacias de ensino aproximam-se destes profissionais externos à equipe da escola, hoje denominados supervisores de ensino, embora, segundo Silva Júnior (1977),

a nomenclatura mais adequada para estes seria a de “supervisor escolar”, por sua maior abrangência.

Concordando que “Supervisão e Inspeção não são designações diferentes de uma mesma função” (SILVA JÚNIOR, 1977, p. 23), o que presenciei foi que ocuparam os cargos de supervisão pedagógica os então inspetores escolares. Como legislações não têm poder de mudar crenças e concepções, a função de supervisor de ensino apóia-se, então, na de inspetor escolar e traz, ainda hoje, traços de inspeção, como pretendo apontar neste trabalho.

A experiência numa delegacia de ensino, que perdurou por pouco mais de quatro anos, possibilitou-me ingressar no magistério com algum conhecimento sobre a estrutura da secretaria da educação; relações entre escola, delegacia de ensino e órgãos centrais; rotinas de serviços da escola e da delegacia de ensino; legislação a respeito de administração pessoal, entre outros, que não é comum aos demais professores, mesmo que já com muitos anos de docência. Estes conhecimentos me foram benéficos em vários momentos, especialmente quando assumi o cargo de diretora de escola em 1989.

Retorno aos meus primeiros anos no magistério, quando me sentia confusa com as mudanças na escola. No segundo ano de docência, fui chamada para participar de um curso dirigido a professores de matemática, ministrado pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da administração central que possui, dentre suas atribuições, a de planejar os currículos. Tal curso versava sobre metodologia de ensino e objetivava formar professores multiplicadores em suas regiões de trabalho.

Na época, fui convidada para trabalhar na CENP, na formação de professores multiplicadores, mas aconteciam outras mudanças em minha vida particular que me impediram de aceitar a oferta. Recém-casada, mudei-me para uma região da periferia da zona sul da cidade de São Paulo, onde resido até hoje.

No terceiro ano de magistério, em meio aos discursos de inclusão, dos malefícios da retenção de alunos, repensava meu papel como professora frente a nova realidade da escola quando ocorre um choque maior ainda: a escola para onde me removi, próxima a minha nova residência, constituía-se por uma população muito diferente da minha experiência de vida. Migrantes do norte e nordeste, os alunos tinham dificuldades em entender minha linguagem e eu a deles, havia conflito entre culturas.

A primeira reunião com pais de alunos foi desastrosa. Não conseguia entender o que diziam. Os sotaques, expressões desconhecidas para mim, um excesso de humildade que tornava suas vozes muito baixas, me deixaram desolada. A dificuldade de comunicação com os pais ficou explícita neste primeiro encontro. Mas com os alunos foi mais difícil. Eu não percebi, tão imediatamente, que usava um vocabulário que, embora bastante simples para mim, era desconhecido para eles. Foi preciso algum tempo para se estabelecer uma relação na qual os alunos se sentissem à vontade para me dizerem coisas como: “você usa palavras muito difíceis” ou “se você for repetir tudo do mesmo jeito, nem adianta”. E, a partir de então, busquei estabelecer uma forma de comunicação mais eficiente.

Assim, com conhecimentos que só a prática possibilita, fui constituindo-me como professora. Muitas tentativas, alguns bons

resultados. Utilizei o que me havia sido “passado” no curso que fiz na CENP, mas não obtendo os resultados esperados, logo desisti. Participei de cursos oferecidos pela delegacia de ensino. Trabalhei com jogos que inventei ou reproduzi dos manuais, fiz campeonatos de xadrez, aproximei-me dos alunos na tentativa de ajudá-los a aprender.

Uma formação solitária, pois eram iniciativas individuais, poucas trocas entre os professores: não havia tempo para estas coisas. As reuniões pedagógicas (esta era uma das poucas escolas que ainda possuía coordenador pedagógico, aquele supervisor do primeiro nível³) gravitavam sobre retenção e evasão, isto é, fracasso escolar. Havia um certo empenho em convencer-nos de rever nosso papel como professor ao mesmo tempo em que se valorizava o professor “tradicional” que se traduzia como aquele com bons conhecimentos sobre sua disciplina, domínio e rigidez no manejo da classe.

Fiquei naquela escola, como professora, até o final do ano de 1988, quando ingressei como diretora de escola. Durante os sete anos nesta escola, muitos dos meus conceitos sobre ser professor foram mudando. Uma formação em serviço, como disse, solitária, em resposta às dificuldades surgidas na prática e muito pouco mediada por teorias.

---

³ Ocorreram dois concursos para Coordenadores Pedagógicos na década de 1970, para escolas consideradas carentes, medida esta que Fusari (1997, p. 29) classificou como isolada e única.

- **Os primeiros passos como formadora de professores**

Exerci o cargo de diretora numa escola também na periferia, na mesma região onde trabalhei como professora, quando a violência começava a transpor os muros da escola. Conhecer as lideranças da região, entender a cultura daquela escola, integrar-me, foi ao que me dediquei inicialmente, conhecimento decorrente das dificuldades vividas como professora.

Exercer uma gestão democrática, na qual acredito, quando o calendário não comporta espaços para trocas e discussões com professores, quando os pais que participam do conselho de escola ou da Associação de Pais e Mestres (APM) não se sentem como sujeitos, torna-se um ideal distante a ser perseguido.

Quando assumi a direção desta escola, ela atendia alunos da pré-escola e dos oito anos do 1º grau. A maior parte das classes era das séries iniciais do 1º grau, como consequência das retenções de alunos que ainda aconteciam em taxas altas, constituindo-se este problema em uma das prioridades exigidas do diretor.

Cabe lembrar que o país encontrava-se em seu período de redemocratização, após vinte anos de ditadura, e assuntos como acesso e qualidade de ensino assumiam posição de destaque nos estudos e nas políticas dos novos governos.

Neste contexto político instituiu-se o ciclo básico que extinguiu a possibilidade de retenção do aluno freqüente da 1ª para a 2ª série, em 1984, ponto crítico do fluxo escolar, no qual se contatavam os maiores índices de

retenção das escolas. Para a viabilização do ciclo básico foi aumentada a jornada de professores e alunos para seis horas, instituiu-se o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) – duas horas semanais nas quais se reuniam professores do ciclo básico para discutir e estudar sobre as novas concepções envolvidas na inovação – e criou-se a função de professor coordenador do ciclo básico, um professor experiente eleito pelos pares para viabilizar as HTPs que visavam a atualização dos professores.

Trabalhar segundo o “construtivismo” era a ordem do dia. Não tendo conhecimentos específicos sobre alfabetização de alunos, estudei os autores da moda. Socializei com os professores o pouco que estudei e a utilização de materiais pedagógicos para matemática: “material dourado” para realizar as operações matemáticas, “blocos lógicos”, e outros.

Embora de forma tímida, iniciei um trabalho de formação de professores, também de *atualização*, que foi se ampliando. Comecei a participar de grupos de formação de diretores com outros colegas e supervisores de ensino, organizados pela delegacia de ensino, objetivando discutir a elaboração do plano escolar.

Em 1994, a escola que eu dirigia tornou-se “escola-padrão”. Para participar deste programa havia algumas exigências: que a escola pudesse atender a sua demanda em três turnos diários (e não em quatro como estava organizada a maioria das escolas) e aprovação do conselho de escola, pois se propunha uma gestão participativa. Tinha-se certo que este programa não abrangeria todas as escolas por uma questão de verbas. Em 1993 a escola estava organizada em três períodos, em virtude de ampliação de salas de aula, atendíamos também o 2º grau, reivindicação da comunidade, mas o

conselho de escola não aceitou que a escola se tornasse “padrão”, por entender tratar-se de um programa que expressava uma política de privilegiamento que não contribuía para a melhoria do ensino.

No ano de 1994, já um grande número de escolas havia se tornado “padrão”, os benefícios haviam diminuído e a escola resolveu aderir ao programa. Com isso tivemos as horas de trabalho coletivo (HTPs) ampliadas para todos os professores e a eleição, pelos pares, de professores coordenadores⁴. Abriu-se a possibilidade para a organização de um trabalho mais efetivo de formação contínua de professores.

Embora os esforços envidados na construção do projeto pedagógico da escola tenham propiciado a oportunidade de avanço para todos os envolvidos, os professores se diziam satisfeitos com a oportunidade, acredito que a falta de conhecimentos teóricos limitou muito este trabalho que foi avaliado pela delegacia de ensino como excelente.

Em 1995 começou uma nova gestão. As escolas deixaram de ser “padrão”, assim, foi uma experiência de apenas dois anos. Muitas escolas estaduais paulistas foram reorganizadas de modo que os alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental se concentrassem em prédios escolares diversos dos demais, isto é, dos alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

---

⁴ Outros benefícios das escolas-padrão eram: acréscimo no salário do professor para dedicação exclusiva à escola; recursos materiais e financeiros; elaboração de plano de gestão da escola; maior autonomia do conselho de escola (na decisão de utilização de verbas e elaboração do projeto político pedagógico) e, também, maior autonomia do diretor da escola (competindo-lhe **escolher** entre os professores inscritos para ministrar aulas na escola).

Muitas reformas ocorreram a partir de então⁵, mas foi o descontentamento com a reorganização da escola onde eu trabalhava (ela deixou de atender os alunos das séries iniciais), diluindo rapidamente os ganhos conseguidos na direção desta escola, que me impeliu a deixar a direção da escola para trabalhar na delegacia de ensino. O trabalho iniciado desde o primeiro dia que cheguei à escola, ampliado no período de “escola-padrão”, foi desarticulado em virtude da grande mudança de professores e de alunos.

Talvez caiba trazer a informação de que participei do grupo da delegacia de ensino, com outros diretores de escola e supervisores de ensino, que realizou os estudos e indicação das escolas que poderiam ser reorganizadas, incluindo aquela que eu dirigia. O que me levou a participar deste grupo foi a iminência da reorganização e a crença de que, com a participação de diretores se poderia ajudar a minimizar os prejuízos.

A leitura que faço hoje é de que há uma falta de articulação entre diretores e supervisores para o enfrentamento de situações deste tipo, resultante da ausência, apontada por Paro (2001, p. 29-30), de posturas críticas de professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola (acrescento os supervisores de ensino) sobre direcionamentos políticos⁶ que interferem diretamente no trabalho da escola.

---

⁵ A respeito das reformas neste período, faço um aprofundamento um pouco maior na subseção 3.2.

⁶ O autor cita o desconhecimento sobre temas como o neoliberalismo, os efeitos da ação do Banco Mundial na política educacional, a privatização do ensino, a municipalização do ensino fundamental, a ‘autonomia’ escolar, ou a organização da escolaridade em ciclos.

- **A formação contínua de educadores na delegacia de ensino**

Na delegacia de ensino, cuja autonomia havia se ampliado⁷, primeiramente trabalhei como assistente de planejamento, que tem como uma de suas principais funções, a de indicar as necessidades físicas para atendimento às demandas de alunos, tanto em relação à construção de salas de aulas ou escolas como dos equipamentos e mobiliários. Desta forma, pude ter algum contato com meios para obtenção de recursos financeiros para escolas e para a delegacia de ensino. Acredito, pelas minhas vivências, que este aspecto é desconhecido ou pouco considerado pela maioria de diretores e supervisores com os quais convivi. Em consequência, apesar da descentralização sobre recursos financeiros ocorrida a partir do Decreto Estadual nº 26.978/87, não se confere uma maior autonomia a escolas e delegacias de ensino.

Acredito que não se trate de desconhecimento da legislação, mas que os meios de colocá-la em prática não sejam suficientemente discutidos por diretores de escola e supervisores de ensino, cujo tempo esgota-se na tentativa de resolver problemas emergenciais e atender a solicitações de última hora dos órgãos centrais.

---

⁷ As Divisões Regionais de Ensino (DRE) eram unidades administrativas de nível intermediário da Secretaria de Estado da Educação, criadas em 1976, às quais se subordinavam as delegacias de ensino, também de nível intermediário. Em 1995, as DREs foram extintas, ampliando o grau de autonomia das delegacias de ensino embora mantendo sua caracterização como órgão executor das políticas educacionais emanadas do centro decisório.

Ainda na delegacia de ensino, em 1997 passei a responder por um cargo vago⁸ de supervisora de ensino e, embora com formação específica para tal (realizada no início da década de 1980), minha prática se pautou em modelos de supervisores de ensino com os quais convivi, das necessidades sentidas como professora e diretora e, buscando cumprir a legislação que determina as atribuições deste cargo.

Em 1998 iniciamos (uma colega supervisora e eu) um trabalho em parceria com a oficina pedagógica⁹, objetivando discutir com os professores-coordenadores¹⁰ sobre a prática desta função nas escolas.

A oficina pedagógica, grupo formado por professores da rede estadual que, segundo Mello (1994, p. 15), seria um pólo irradiador das diretrizes pedagógicas da secretaria e de consulta às escolas sobre suas necessidades de formação.

A proposta inicial para o trabalho das oficinas pedagógicas, conforme Dias (2001), constante de documento elaborado pela CENP em

---

⁸ Para os cargos, na legislação estadual paulista para integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação (Lei Complementar nº 836/97), seus ocupantes são nomeados por concursos públicos (exceto o cargo de Dirigente Regional de Ensino, cuja nomeação fica a critério da Secretaria de Estado da Educação) com provimento efetivo e no caso de comportarem substituições, como o de supervisor de ensino, podem ser ocupados por meio de designações, quando vagos. Para as funções-atividade, os servidores são admitidos por designação da autoridade competente, na forma estabelecida em regulamento.

⁹ As oficinas pedagógicas das delegacias de ensino, projeto da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), puderam ser viabilizadas a partir da descentralização financeira ocorrida com o decreto de 1987. Compostas por professores da rede estadual das diversas disciplinas, designados como assistentes técnicos pedagógicos (ATP) pelos Dirigentes Regionais, sob a coordenação de um destes professores, as oficinas pedagógicas não figuram como órgão, seção ou setor, caracterizando-se como assessoria ao gabinete do dirigente.

¹⁰ Dentre as medidas da gestão iniciada em 1995, denominadas “A Escola de Cara Nova”, tem-se a criação da função-atividade de professor coordenador pedagógico, disciplinada pela Resolução SE nº 28/96 a ser exercida por um professor com experiência docente, cuja proposta de trabalho fosse aprovada pelo Conselho de Escola, substituindo função semelhante criada apenas para as escolas-padrão e, na década de 80, para atender as inovações: Ciclo básico e Projeto Noturno.

1987, constituía-se numa abordagem fundada na racionalidade técnica centrada na metodologia de ensino. Tinha como objetivos principais divulgar e oferecer subsídios (materiais e orientações) para a implementação do ciclo básico e das as propostas curriculares do Estado de São Paulo por meio de monitores (professores da rede estadual orientados pela CENP), diminuindo a distância entre as escolas e os órgãos centrais. Diz, ainda, que no final do ano de 1989, na versão definitiva do documento “Oficina Pedagógica – texto básico” o texto foi re-elaborado caracterizando a oficina pedagógica como espaço institucional voltado para a formação do professor tendo no princípio da ação-reflexão-ação um caminho possível para a melhoria da qualidade de ensino.

Cabe ressaltar que as atribuições conferidas às oficinas pedagógicas pela CENP convergem para as determinadas para os supervisores de ensino no Decreto nº 7510/76. Dias (2001, p.120) conclui que a necessidade de se envolver outros profissionais decorre do fato de que “estas determinações não foram cumpridas tal como deveriam”.

Assim, a criação das oficinas pedagógicas foi interpretada, por alguns, como consequência de os supervisores de ensino não serem capazes de cumprir tais atribuições, independentemente dos motivos para tanto. Por outros, como transferência destas atribuições para as oficinas, isentando os supervisores de tais incumbências. De toda forma, estas conclusões causaram um certo desconforto nas relações entre o grupo de supervisão e a oficina pedagógica, aspecto ressaltado por alguns dos entrevistados neste trabalho.

No meu entendimento, levando-se em conta a complexidade do trabalho de formação contínua a ser realizado, existe a necessidade de conjugação de esforços de todos os trabalhadores das delegacias de ensino, hoje diretorias de ensino, como dos órgãos centrais da secretaria de educação para tal empreitada.

Foi a partir destas convicções que começamos um trabalho em conjunto com a oficina pedagógica, direcionado aos professores coordenadores das escolas da delegacia de ensino no sentido de esclarecer sobre sua função, bastante difusa na legislação. Algumas das dificuldades presentes no cotidiano dos professores coordenadores foram apontadas por Fernandes (2004): desvio de função; isolamento em relação a colegas que realizam o mesmo trabalho, ausência de formação pedagógica específica, dentre outras.

Tínhamos ciência destes e de outros problemas dos professores coordenadores e um bom conhecimento da realidade, dos problemas e dos limites de nossas escolas. Trabalhávamos no sentido de minimizar os problemas por meio de sua discussão e busca de caminhos possíveis. Também divulgávamos as propostas da secretaria da educação, mas com alguma criticidade. Buscávamos identificar nas falas dos professores coordenadores suas necessidades, não para informar aos órgãos centrais, mas para tentar atendê-las dentro de nossas possibilidades.

Não tínhamos a concepção sobre as dificuldades do processo de determinação de necessidades dos sujeitos e da escola. Acho que este desconhecimento, que se apresenta, também, nas falas dos sujeitos

entrevistados nesta pesquisa, se configura como um dificultador das ações de formação contínua de professores¹¹.

Outro episódio que me leva a esta afirmação ocorreu quando da organização do Programa de Educação Continuada (PEC), parceria realizada com a Universidade de São Paulo (USP), em 1996. Utilizamos o índice de repetência como único indicador para a definição do programa em nossa delegacia de ensino. Hoje, acredito que poderíamos partir deste índice como indicador real de problemas de exclusão para discuti-lo com os professores, tentando identificar os motivos que levaram a estes índices para então buscar, em conjunto, desvelar as necessidades de formação dos professores e da escola, o que se já se constituiria em formação. É o que nos dizem Estrela, Madureira e Leite (1999) ao ressaltarem a importância da participação dos professores na determinação de suas necessidades de formação e as dificuldades em determiná-las. Indicam, ainda, que a reflexão sobre a prática pode ser facilitadora dessa identificação, caracterizando-se a determinação das necessidades como elemento constitutivo da formação.

Muito se ouviu que os professores participaram do PEC e nada mudou na escola. Quanto ao trabalho que iniciamos com os professores coordenadores, não seria possível avaliar visto que este foi interrompido, no ano seguinte (1999), com a extinção das delegacias de ensino, substituídas pelas diretorias de ensino, em número menor e, resultando, portanto, numa redistribuição de escolas e do pessoal das delegacias de ensino.

---

¹¹ Na seção 2, retomo as questões sobre a complexidade na determinação e análise de necessidades e sua relevância na definição dos objetivos da formação contínua de professores.

Este eterno recomeçar traz um desgaste emocional, uma sensação de desolamento¹² que nos faz viver e reviver a fábula da fênix, ressurgir das cinzas a cada nova gestão de governo.

Muramoto (1999, p. 98) fala deste desgaste frente às constantes mudanças de direção política dos governos:

[...] os profissionais da escola, em sua maioria, sentem-se desrespeitados, sentem-se desanimados, diante de um trabalho humanamente tão exigente como o da escola, pois empreendimentos anteriores em que investiram esperança, suor e talento foram simplesmente abandonados, sem avaliação, sem justificativa, e, substituídos por outros projetos, emblemas da nova gestão estadual da Secretaria da Educação.

A vivência das dificuldades encontradas no início do magistério, os conflitos na constituição de uma identidade de professor decorrentes das transformações da escola, conhecida pela experiência como aluna, o isolamento enquanto professora, as investidas para proporcionar uma formação contínua eficaz, quando diretora e supervisora, cerceadas pelos “modismos”, pelo excesso de demandas e pela falta de respaldo teórico, construíram e desconstruíram as primeiras concepções e incertezas sobre a formação contínua.

Na trajetória final da carreira, foram surgindo questionamentos a respeito da possibilidade de se transformar as inovações e reformas propostas pelos governos a favor de um trabalho de qualidade na escola e em que medida as diretorias de ensino poderiam estar contribuindo para tanto. O trabalho desenvolvido na implementação do projeto “Ensinar e

---

¹² A respeito do mal-estar docente decorrente das mudanças sociais, ver Esteve (1991). Codo e Vasques-Menezes (1999) falam do *Burnout*, um sentimento crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização que atinge trabalhadores, dentre eles os professores.

Aprender” foi decisivo para a delimitação do objeto desta pesquisa, conforme explicito a seguir.

DO OBJETO, QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA

Como supervisora de ensino, agora numa diretoria de ensino, assumi, em parceria com a oficina pedagógica, um trabalho com os alunos multirrepetentes das séries finais do ensino fundamental, denominadas ciclo II no estado de São Paulo, que reorganizou este nível de ensino¹³. No ano de 1999, discuti com diretores de escola sobre a possibilidade de aceleração de estudos no ciclo II, prevista na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O governo paulista já havia realizado uma experiência-piloto, envolvendo um número restrito de escolas no projeto e no estado do Paraná, estava sendo utilizado mais amplamente.

Em 2000, no estado de São Paulo, o governo priorizou o projeto de aceleração para o ciclo II, que já funcionava nas séries iniciais do ensino fundamental desde 1996. Ambos foram elaborados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, CENPEC, uma

---

¹³ A partir de 1997 o Estado de São Paulo reorganizou o ensino fundamental em dois ciclos de progressão continuada. O ciclo I corresponde às quatro séries iniciais e o ciclo II às quatro finais. A progressão continuada que se dá no interior de cada ciclo impede que o aluno seja retido na passagem de uma série para outra por motivo de aprendizagem insatisfatória. Do ciclo I para o ciclo II, e deste para o ensino médio, é admitida a recuperação de ciclo por até um ano, no caso de alunos que tenham sua aprendizagem considerada insuficiente para o ciclo ou nível seguinte. No ensino médio funciona o sistema de progressão parcial, podendo o aluno frequentar a série seguinte com até três “dependências” (este termo não é oficial). Juntamente com a progressão continuada e parcial têm-se as recuperações contínuas, paralelas e de final de ano (esta última extinta em 2003, na nova gestão da educação paulista).

organização civil criada em 1988, que em vários momentos colocou-se como prestadora de serviços para a Secretaria de Educação. No ciclo II o projeto recebeu o nome de “Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”. Um grande número de diretorias de ensino aderiu ao projeto. Aceitei, como supervisora de ensino, a responsabilidade pela sua implementação na jurisdição da diretoria de ensino onde trabalhava. Juntamente com os assistentes técnicos pedagógicos (inicialmente chamados de monitores), que compunham a oficina pedagógica, participamos nos anos de 2000 a 2002 de reuniões de orientação ministradas pelo CENPEC.

Estudamos os pressupostos pedagógicos do projeto, textos de diversos autores, o material didático destinado aos alunos e os manuais para professores. Realizamos reuniões com os professores, diretores e professores coordenadores das escolas envolvidas no projeto. Acompanhamos o andamento dos trabalhos nas escolas. Dediquei uma grande parte de meu tempo para o projeto, ao mesmo tempo em que dava conta de um vasto conjunto de atribuições da supervisão de cinco escolas estaduais e duas particulares¹⁴.

---

¹⁴ Os supervisores de ensino são responsáveis, em suas diretorias de ensino, por um grupo de escolas estaduais e particulares. Em média, em nossa diretoria de ensino, tínhamos cerca de cinco escolas estaduais e duas ou três particulares. Orientamos estas escolas estaduais, repassamos diretrizes legais, verificamos o cumprimento de deveres e direitos dos trabalhadores da escola e dos alunos. Fiscalizamos, autorizamos e cassamos funcionamento de cursos e de escolas particulares. Orientamos as escolas sob nossa responsabilidade quanto à elaboração de quadros curriculares, de horários, de distribuição de turmas, planos escolares, planos de cursos, regimentos escolares. Atendemos a reclamações de alunos, professores, pais. Participamos de comissões de averiguação ou, mesmo sindicâncias de todo tipo de irregularidades. Enfim, há uma gama de trabalhos bastante diversificada atribuída aos supervisores de ensino paulista, relativo às escolas de sua responsabilidade e às escolas como um todo: atribuição de aulas a professores não efetivos, elaboração de provas de seleção para professores coordenadores, concursos de remoção e muitos, muitos outros.

De toda forma, investi no projeto de correção de fluxo para o ciclo II, principalmente porque esta ação, priorizada pela Secretaria da Educação no final da década de 90, em sua proposta formal concebe o professor como um profissional reflexivo e se propõe a orientar a escola para sua autonomia, constituindo-se em uma proposta que entendo favorecedora de uma mudança para uma melhoria do ensino. A concepção de formação contínua de professores expressa no projeto aproxima-se do meu entendimento, construído ao longo de minha experiência profissional.

Estas concepções se explicitam no seguinte texto do documento “Classes de Aceleração Orientação para capacitação de professores” (1999, p. 43):

[...] a capacitação deve estimular a reflexão crítica dos educadores [...] as próprias escolas passarão a definir mais claramente os problemas que encontram na sua atuação educacional, estabelecer objetivos de mudança e construir meios para caminhar na direção proposta. Esta ação deve pautar-se por um processo permanente e conjunto de análise dos condicionantes e das implicações da ação educacional.

Outro ponto que considerei para investir em tal projeto refere-se ao fato de que sua preocupação central, expressa na “Apresentação” do material didático do projeto “Ensinar e Aprender” – Impulso Inicial, é com alunos considerados com alto risco de repetência e evasão, por possuírem idade bem acima da média de seus colegas de classe e, de modo geral, com histórico de fracassos escolares.

Silva¹⁵ (2000) aponta a centralidade destes projetos¹⁶ na política educacional do Estado de São Paulo ao afirmar que "... a prioridade atual do

---

¹⁵ Então Secretária da Educação do Estado de São Paulo.

¹⁶ Sobre os programas de correção de fluxo escolar, Prado (2000) nos diz que a expressão "aceleração de aprendizagem" foi citada por Lauro Oliveira Lima já em 1969, como medida

governo são as políticas de melhoria da qualidade de ensino, com ênfase efetiva na implantação de programas de correção de fluxo escolar", diz ainda que a interrupção do processo de exclusão escolar como defesa da criança é prioridade do governo Mário Covas, na gestão iniciada em 1995.

Juntamente com este programa outras mudanças foram implantadas, segundo a então Secretária da Educação, visando favorecer a aprendizagem dos alunos e a correção de defasagem idade/série. Dentre elas destaque: a instituição das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, programa de Recuperação Paralela, programa Recuperação nas Férias e criação de função de Professor Coordenador Pedagógico.

As Classes de Aceleração I e II foram instituídas por Resolução SE de 1996, para crianças das quatro séries iniciais do primeiro grau (hoje, ciclo I do ensino fundamental) com pelo menos dois anos de defasagem idade/série, determinando-se a série mínima de destino destes alunos.

Um projeto que visa *eliminar* o problema da defasagem entre idade e série de matrícula dos alunos e se assenta em três eixos: a “capacitação” de professores, o material didático-pedagógico para alunos e professores e o acompanhamento.

Os estudos da pós-graduação e a reflexão sobre minha longa experiência profissional na rede pública, me permitiram perceber, com maior

---

para levar os alunos com defasagem idade/série ao fluxo escolar regular, entendendo que somente as crianças com idade regular poderiam ser matriculadas nas classes comuns. A idéia foi disseminada no Brasil, ainda segundo a autora, a partir da visita de Henry Levin, em 1992, um dos principais criadores do Programa de Classes Aceleradas (Accelerated Schools, iniciado em 1986 no Estado da Califórnia), para alunos em “situação de risco”. Os programas de correção de fluxo têm sido qualificados, em vários estudos e documentos, como possibilitadores de uma escola mais democrática, objetivando a inclusão de alunos com fracassos escolares – reprovações e evasões – e têm sido implantados em vários sistemas municipais e estaduais de educação do país.

clareza, que uma política de formação contínua é fator preponderante para o desenvolvimento profissional do professor, podendo promover uma nova organização escolar em busca de uma escola que se entende de boa qualidade. Crença que vem justificar meu foco de interesse nesta pesquisa, embora tenha claro que muitos outros fatores precisam ser levados em conta, dos quais ressalto as condições de trabalho¹⁷ como fundamentais.

O projeto de correção de fluxo escolar para o ciclo II foi implantado em 2000, respaldando-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, que prevê a possibilidade de aceleração de estudos possibilitando que alunos defasados idade/série possam regularizar seu fluxo escolar.

A formação do pessoal das escolas para o projeto de correção de fluxo para o ciclo II do ensino fundamental, nos anos de 2000 a 2002, coube às equipes da Diretoria de Ensino, compostas pelos assistentes técnicos pedagógicos da oficina pedagógica, sendo um de cada disciplina do currículo (exceto inglês) e o assistente técnico pedagógico das classes de aceleração (visto que os pressupostos teóricos dos dois projetos são os mesmos) e um supervisor de ensino. Cabia a esta equipe, denominada pelo CENPEC como “grupo-diretoria”, formar professores, professores coordenadores e diretores das escolas, sob a coordenação do supervisor e do assistente responsável pelas classes de aceleração.

---

¹⁷ Quanto a estas condições, a Resolução SE 77/96 que trata de aceleração traz a diminuição de alunos nessas classes (20 a 25), nada mais. Este único item sequer foi preservado no programa para o ciclo II do ensino fundamental cujas classes deveriam ter 35 alunos. Outro agravante apontado nas entrevistas foi a forma de organização dos encontros, proposta no projeto, que dificultava a participação do professor por incompatibilidade de horários.

Desde 2002, o material dos projetos Classes de Aceleração e Correção de Fluxo tem sido disponibilizado, também, para as classes de Recuperação de Ciclo I e II do Ensino Fundamental. Naquele ano de 2002, a secretaria da educação recebeu grandes pressões da mídia e da sociedade em geral contra a progressão continuada, tida como responsável pelo rebaixamento da qualidade do ensino.

Em resposta às críticas da sociedade em relação à progressão continuada, implantada sem debates com o professorado, sem mudanças reais para se obter êxito, tendo como resultados, alunos que ao final do ensino fundamental não haviam adquirido sequer o conhecimento das primeiras letras, o governo utilizou o sistema de avaliação externa – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) – como instrumento para determinar a aprovação dos alunos ao final dos ciclos I e II.

Professores e escolas reagiram fortemente contra esta atitude da secretaria, o que causou um grande mal-estar entre escolas e diretoria de ensino, mas o resultado foi a constituição de um grande número de classes de recuperação de ciclo. Desta forma, aumentou muito o grupo de profissionais a serem formados pelos grupos-diretoria, acrescido o problema do descontentamento das escolas que se viram “obrigadas” a formar tais classes.

Durante os três anos de formação (2000-2002), os encontros sempre aconteceram no decorrer de todo ano letivo¹⁸, com o objetivo, segundo os formadores do CENPEC, de favorecer o acompanhamento e

---

¹⁸ Anualmente, aconteciam quatro encontros de quatro dias, intercalados por cerca de dois meses e envolviam todos os integrantes da diretoria de ensino concomitantemente.

corrigindo “as rotas” a partir das dificuldades encontradas nas escolas. Este aspecto, que poderia ser favorecedor do diálogo entre teoria e prática, me parece ter se constituído muito mais em forma de fiscalização para cumprimento do prescrito.

Tendo me dedicado, naqueles três anos, à implementação do projeto, quer seja na organização do trabalho da oficina pedagógica, ou na preparação e realização de reuniões para professores-coordenadores e para diretores, ao final, pude perceber apenas resultados numéricos: diminuiu o número de alunos com defasagem de idade e série nas escolas participantes.

É bem verdade que alguns alunos se beneficiaram com o programa. Foi possível corrigir algumas falhas, principalmente retenções anteriores desnecessárias, visto que o desempenho destes alunos foi considerado pelos professores dos anos seguintes à correção, como satisfatório. Por outro lado, a “significativa contribuição para renovar a prática pedagógica de nossas escolas” que Neubauer Silva¹⁹ diz acreditar que o projeto poderia constituir, foi praticamente nulo.

Com a proximidade de minha aposentadoria, as reflexões sobre os trabalhos desenvolvidos ao longo de toda a minha carreira profissional pululavam. O trabalho mais recente era o que mais me incomodava: nos empenhamos muito e nada de novo se percebia nas escolas que participaram do projeto. Minha primeira desconfiança recaiu sobre a validade do próprio projeto. Ingressei no mestrado em educação na Universidade de São Paulo, em 2002, com uma proposta de pesquisa

---

¹⁹ Extraído da mensagem da então secretária da educação aos professores, contida no material didático-pedagógico do projeto.

intitulada "O impacto dos processos de correção de distorções idade e série no desempenho dos alunos".

Durante a pós-graduação, com os estudos realizados nas disciplinas, participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE)²⁰ e com o auxílio da professora orientadora, pude perceber que meus questionamentos tinham a ver com a dimensão formadora da diretoria de ensino. Assim, o problema desta pesquisa refere-se **ao papel da diretoria de ensino na formação contínua de professores frente ao ritmo acelerado das transformações da sociedade ao final do século XX e início do XXI, que está a exigir uma nova escola, uma nova concepção de professor que se coadune com o entendimento das verdades como provisórias, pondo em xeque, também, as construções sobre o fazer docente.** Interessa-me discutir como contribuimos (diretoria de ensino) para que já em 2002, o projeto “Ensinar e Aprender” estivesse relegado a ser mais um que passou, sem deixar marcas de mudança na qualidade de ensino e quais caminhos podem contribuir para o desenvolvimento da escola.

Cabe esclarecer que parto das convicções de que por meio de sua oficina pedagógica e do grupo de supervisores de ensino, a diretoria de ensino possui uma dimensão formadora que pode revelar-se favorecedora de mudanças da escola. Tais mudanças, no sentido da construção de uma escola de boa qualidade social, passam pelo desenvolvimento profissional do professor e pelo desenvolvimento da escola, numa relação de reciprocidade.

---

²⁰ Grupo de estudos da Faculdade de Educação da USP formado, em sua maioria, por orientandos e ex-orientandos das Professoras Doutoras Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel de Almeida e do Professor Doutor José Cerchi Fusari, que discute os trabalhos dos integrantes do grupo, estuda e pesquisa sobre o tema formação de professores.

Acredito, portanto, que há caminhos possíveis para a atuação formadora de órgãos intermediários junto às escolas, com vistas a favorecer seu desenvolvimento institucional, apesar da descontinuidade das políticas públicas educacionais.

Como resultado de reflexões e discussões ao longo do mestrado, conclui que a questão mobilizadora pode assim ser expressa: **Quais diretrizes podem favorecer à diretoria de ensino exercer um papel como formadora de escolas?** Desta questão principal decorreram outras: como o Estado tem norteado suas ações de formação contínua de professores? Quais as perspectivas dos sujeitos da escola e da diretoria sobre o papel de um órgão intermediário na formação contínua de professores? Quais caminhos, no âmbito de uma diretoria de ensino, podem levar ao desenvolvimento institucional da escola? O que legitima a intervenção de órgãos intermediários na escola?

Na tentativa de buscar elementos que contribuam para a discussão destas questões, circunscreve-se o espaço da investigação ao estudo da **ação de formação desenvolvida por uma diretoria de ensino da capital de São Paulo, na implementação do projeto “Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”, no período de 2000 a 2002.**

O objetivo principal deste trabalho é contribuir para a discussão sobre formação contínua de educadores a partir das perspectivas dos sujeitos da pesquisa sobre o papel dos órgãos intermediários da secretaria de educação em sua dimensão formadora.

Para tanto, refaço o caminho percorrido numa ação de formação contínua específica, objetivando realizar sua releitura, mediada por dados

coletados, interpretando e contrastando construções individuais à luz da ciência e chegando a considerações sobre o sentido dado ao papel de órgãos intermediários na formação contínua de docentes e no desenvolvimento da escola.

Como objetivos específicos, me proponho a identificar e interpretar:

- as perspectivas dos sujeitos da pesquisa sobre formação contínua e sobre o papel dos órgãos intermediários nesta ação;
- as motivações que levaram à adesão e permanência no projeto e,
- as transformações na escola e na prática dos professores, atribuídas pelos participantes à participação no programa de formação.

Com a finalidade de apontar possíveis caminhos para uma atuação dos órgãos intermediários no sentido da construção de uma escola de boa qualidade social.

- **Os limites e possibilidades do estudo**

Justificar a escolha desta ação, passa por diversas situações e concepções das quais destaco, primeiramente, o meu envolvimento pessoal e profissional na implementação do projeto. Este fato me possibilitou conhecer o projeto também pela experiência e constatar os resultados bastante questionáveis no desenvolvimento institucional da escola, apesar do grande investimento de vários profissionais da diretoria de ensino e das próprias escolas.

Outro fator que considero preponderante é o envolvimento, na implementação do projeto, de quase todos os integrantes da oficina pedagógica e, ao menos de um supervisor de ensino. Tendo-se em conta que reputo estes profissionais como responsáveis pela ação de formação em serviço junto às escolas, mesmo porque a legislação vigente assim o determina, a escolha possibilita a discussão com os dois segmentos em torno de uma única prática.

Talvez de maior relevância seja a percepção, decorrente da realização do curso de pós-graduação, de que na descontinuidade das políticas públicas de formação em serviço prevalece a continuidade de projetos que buscam resultados independentemente do reconhecimento e da valorização do saber docente construído na prática, ignorando as diferentes etapas do desenvolvimento do professor, suas necessidades e as da escola.

Estas concepções, que também se revelam em vários outros projetos que têm sido propostos pelos órgãos centrais, direcionam o trabalho de formação das diretorias de ensino. Ao se constatar a falta de eficácia dos programas de formação, de modo geral, ocorre a culpabilização dos envolvidos na ação. Tem-se, então, desperdício de recursos financeiros, de investimentos pessoais e profissionais e desgaste de relações decorrentes da falta de uma política pública de formação contínua de educadores que, em última instância, acarreta perdas para a escola pública e para aqueles que dela esperam um ensino que contribua para uma sociedade menos injusta, na medida em que ofereça oportunidades mais equânimes às suas crianças e jovens.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

A ação de formação em foco, priorizada pela política educacional do período, envolveu diversas instâncias. A CENP, como órgão central que acompanhou e monitorou o desenvolvimento do projeto. O CENPEC, que conforme Wey²¹, “já contava com a experiência de ter produzido, sob a encomenda e orientação desta Secretaria, o material do Projeto Classes de Aceleração – 1ª à 4ª série”, de São Paulo, que produziu o material e incumbiu-se da formação do pessoal das diretorias de ensino que, por sua vez, formou o pessoal das escolas envolvidas no projeto.

O interesse deste trabalho recai sobre o papel das diretorias de ensino na formação contínua de docentes, como já apontei anteriormente. Assim, os sujeitos da pesquisa são formadores da diretoria de ensino e formandos das escolas, pois são estas que em última instância transformam os projetos em ações, independentemente de por quem tenham sido idealizados.

Para atingir os objetivos da pesquisa, realizei entrevistas individuais, parcialmente estruturadas, com profissionais de uma diretoria de ensino da capital de São Paulo e de uma escola jurisdicionada a esta diretoria que participaram do Projeto “Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”.

---

²¹ Transcrito da mensagem de Vera Lúcia Wey, então coordenadora da CENP, dirigida ao professor, constante do volume intitulado “Ensinar e Aprender – Impulso Inicial” (s/d), integrante do material pedagógico elaborado pelo CENPEC e distribuído aos participantes do projeto.

O único critério para a escolha da diretoria de ensino foi tentar identificar um órgão comprometido com a melhoria da qualidade de ensino. Uma diretoria que tivesse história de envidar esforços reais na realização de bons trabalhos de formação de professores. Para fazer este julgamento, recorri à opinião de colegas supervisoras. Com isso, busquei eliminar casos nos quais os resultados negativos tivessem se dado por falta de empenho. Desta forma dialogo com uma diretoria de ensino que investiu num projeto idealizado externamente à escola, ponto a ser levado em conta nas análises e interpretações das seções 2 e 3 do trabalho.

Com o mesmo critério fiz a escolha da escola, desta vez recorri a opinião dos assistentes técnicos pedagógicos, pedi que indicassem escolas onde eles consideravam que havia sido realizado um bom trabalho. Foram indicadas três escolas. Uma delas, por intermediação da professora coordenadora, decidiu colaborar na pesquisa.

Para determinação dos sujeitos da pesquisa na diretoria de ensino identifiquei os assistentes técnicos pedagógicos e o supervisor de ensino que haviam participado do projeto. O resultado mostra a rotatividade dos assistentes técnicos: apenas uma delas participou do projeto no período de 2000 a 2002 e, outros dois, participaram apenas no terceiro ano.

Também na escola entrevistei todos os que haviam participado do projeto, segundo as informações da professora coordenadora. O que se resume à professora coordenadora e duas professoras, que participaram durante três anos do projeto, uma professora que participou por dois anos e dois professores(as) que participaram apenas no ano de 2002.

Ao analisar as entrevistas, percebi uma grande divergência entre os que participaram apenas no ano de 2002 e os demais. Isto se deve, principalmente, ao fato de que naquele ano o projeto sofreu muitas transformações, inclusive quanto aos objetivos, como já apontei anteriormente, pois a maioria das classes do projeto não era de correção de fluxo, mas sim, de recuperação de ciclo, formadas à revelia das escolas. Fato este que será relevado na interpretação dos dados.

Na diretoria de ensino, entrevistei a supervisora de ensino, que denominei apenas supervisora, responsável pela implementação do projeto, e três assistentes técnicos de ensino – ATPs 1, 2 e 3²². Na escola, a professora coordenadora e cinco professores. Refiro-me a estes últimos como Professoras 1, 2, 3 e 4 e Professor 5.

A rotatividade de professores trouxe a seguinte especificidade: a professora coordenadora e a Professoras 2 desenvolveram o projeto em uma outra escola, denominada “B”. Três professoras – Professora 1, 3 e 4, o fizeram na escola onde realizei as entrevistas, escola “A”. O Professor 5 participou do projeto com classe de recuperação de ciclo, em uma terceira escola – “C”. Desta forma há referências a três escolas nas entrevistas, sendo que apenas uma delas foi indicada pelos ATPs da oficina pedagógica, segundo o critério que estabeleci a princípio. Em consequência, os dados colhidos nas entrevistas realizadas na escola não se relacionam à escola “A” especificamente.

Os quadros abaixo objetivam proporcionar uma melhor visualização de características dos sujeitos da pesquisa. No Quadro 1 estão

---

²² Há referências a uma quarta ATP que contribuiu com questões sobre o que se está fazendo atualmente na oficina pedagógica.

relacionados os educadores que trabalham na diretoria de ensino como formadores de educadores das escolas. No Quadro 2, os formandos que trabalharam em três escolas diversas na implementação dos projetos de correção de fluxo ou de recuperação de ciclo e quando da entrevista tinham a escola “A”, escolhida para realização das entrevistas, como sede de exercício:

QUADRO 1 – Caracterização dos entrevistados na diretoria de ensino

ENTREVISTADO	NOME USADO NA PESQUISA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA		CORREÇÃO DE FLUXO (CF) RECUPERAÇÃO DE CICLO (RC)
			DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA	PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO
SUPERVISOR DE ENSINO	SUPERVISOR	LIC. PEDAG. E LETRAS	06 ANOS	20 ANOS	CF / RC – 2000/2002
ATP (HISTÓRIA)	ATP 1	MESTRANDA	09 ANOS	19 ANOS	CF / RC – 2000/2002
ATP (ED. FÍSICA)	ATP 2	ESPECIALIZAÇÃO	01 ANO E MEIO	15 ANOS	RC – 2002
ATP (HISTÓRIA)	ATP 3	MESTRADO	02 ANOS	08 ANOS	RC – 2002

QUADRO 2 – Caracterização dos entrevistados na escola “A”

CARGO/FUNÇÃO (DISCIPLINA)	NOME USADO NA PESQUISA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA DOCENTE	ESCOLA ONDE PARTICIPOU DO PROJETO	CORREÇÃO DE FLUXO (CF) RECUPERAÇÃO DE CICLO (RC)
					TEMPO DE PARTICIPAÇÃO
PROFESSORA COORDENADORA	COORDENADORA	LIC. PEDAG. PSICOLOGIA	06 ANOS	“B”	CF – 2000/2002
PROFESSORA (PORTUGUÊS)	PROFESSORA 1	LICENCIATURA	22 ANOS	“A”	CF – 2000/2002
PROFESSORA (GEOGRAFIA)	PROFESSORA 2	LICENCIATURA	05 ANOS	“B”	CF – 2000/2001
PROFESSORA (GEOGRAFIA)	PROFESSORA 3	LICENCIATURA	14 ANOS	“A”	CF – 2001/2003
PROFESSORA (PORTUGUÊS)	PROFESSORA 4	LICENCIATURA	13 ANOS	“A”	CF – 2002
PROFESSOR (HISTÓRIA)	PROFESSOR 5	LICENCIATURA	10 ANOS	“C”	RC - 2002

Após as transcrições das entrevistas, que foram gravadas em aparelho de áudio, pedi para que os participantes as lessem para modificar o que não considerassem de acordo com suas idéias.

As entrevistas foram realizadas em encontros na diretoria de ensino e na escola, nos horários escolhidos pelos sujeitos da pesquisa. Para análise das entrevistas recorri, especialmente, aos conceitos envolvidos em formação continuada, desenvolvimento institucional e sobre supervisão escolar, principalmente a partir dos trabalhos de Chantraine-Demailly (1992), Rodrigues e Esteves (1993), Hutmacher (1995), Canário (1998; 1999) Almeida (1999), Fusari (1997; 1998) e Muramoto (1994; 1999), intentando construir um diálogo entre a teoria e a prática.

Também busquei, numa breve revisão sobre a história da educação brasileira e paulista, e na legislação de vários períodos, elementos determinantes da identidade do fazer das diretorias de ensino e das escolas que contribuíssem para a discussão das possibilidades formadoras destes órgãos intermediários da secretaria de estado da educação paulista, para a melhoria do ensino público.

Documentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo da gestão de implantação do projeto, registros da diretoria de ensino e da escola, assim como de minha experiência no projeto, também foram utilizados para maior clareza do contexto da ação.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa ancorada no paradigma qualitativo. Oliveira-Formosinho (2002) aponta as dificuldades da definição conceptual de pesquisa qualitativa. Entendida como *um conjunto de práticas interpretativas*, não privilegia uma metodologia, uma teoria nem uma

disciplina. A partir de definições nos estudos etnográficos, a autora apresenta características da investigação qualitativa. Destas, acredito nortear esta pesquisa: a perspectiva holística; a sensibilidade ao contexto; a importância da perspectiva²³ dos participantes; a orientação para os processos e para a mudança; a coleta direta de dados; a importância dos dados ricos, descritivos; o investigador como primeiro instrumento; o contato pessoal com neutralidade empática; a flexibilidade do desenho da investigação; a análise indutiva e a descoberta da compreensão e do significado.

O trabalho foi organizado da seguinte forma: na introdução, intento contextualizar o objeto de pesquisa, a gênese do problema e os caminhos percorridos na pesquisa. Na seção I, com o objetivo de discutir como o Estado tem norteadado suas ações de formação contínua de professores, faço uma breve retrospectiva histórica destas intervenções e, num diálogo com os dados coletados, busco identificar traços que permanecem através do tempo. Na seção II, intento captar as perspectivas dos sujeitos da escola e da diretoria de ensino sobre a formação contínua de professores e sobre as mudanças percebidas por estes atores na ação específica de estudo. Na seção III, busco interpretar o papel desempenhado pela diretoria de ensino nesta formação e as propostas dos entrevistados, para a contribuição para a melhoria da escola pública, intentando vislumbrar caminhos possíveis, no âmbito deste órgão intermediário da

---

²³ A expressão “perspectiva”, segundo Borba (2001:43), passa a fazer parte do vocabulário dos pesquisadores qualitativos com o objetivo de expressar o movimento, as intenções, os desejos dos sujeitos pesquisados em um contexto desafiador pela sua incompletude e suas contradições. Tabachnick e Zeichner (1988) definem perspectivas a partir de Becker e outros (1961) como atividades que incluem ação e disposição para atuar e se definem em situações específicas, não necessariamente representando crenças gerais.

secretaria da educação, que possam levar ao desenvolvimento institucional da escola, legitimadores da intervenção de órgãos intermediários na escola.

1 AS INTERVENÇÕES DO ESTADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Levando em conta a necessidade de se conhecer o passado para uma melhor apreensão do presente, busco neste capítulo, reconstruir o sentido dado às intervenções do Estado junto às escolas públicas. Ressalto neste breve resgate histórico, as diretrizes de formação em serviço de professores, especialmente no estado de São Paulo, até os dias atuais.

Para tanto, recorri a trabalhos sobre história da educação brasileira e paulista e a textos legais. Na leitura destes últimos, busquei considerar que estes “exprimem o consenso possível, emergente do conflito entre várias vozes que o produzem” (MINTO, 1996, p. 129), não sendo possível, portanto, desconsiderar que a intensidade da força destas vozes é tanto maior para os setores dominantes quanto menor o grau de democratização da sociedade.

Também pretendi levar em conta que, ainda de acordo com Minto (1996), com o objetivo de diluir as polarizações, as legislações permitem várias interpretações, apresentando-se com sentidos ambíguos e/ou omissões, intencionais ou não, em seus textos. Em que pesem as especificidades dos documentos legais, entendo que interpretação é, sempre, um movimento subjetivo, portanto resultante de conceitos, valores, experiências, em contraste com uma realidade.

Considerando estes aspectos e intentando reconhecer as origens de crenças que ainda se expressam atualmente na escola e na diretoria de

ensino, trago, também, dados colhidos nas entrevistas realizadas para esta pesquisa e reminiscências de minha experiência profissional.

Para sistematizar minha leitura sobre a intervenção do Estado no sistema de ensino público, organizei este capítulo em períodos de acordo com as mudanças que considereei significativas para este estudo.

1.1 ESTATIZAÇÃO DO ENSINO E A INSTITUIÇÃO DAS AULAS AVULSAS NO BRASIL: os alicerces de concepções que sobrevivem na atualidade

Em meados do século XVIII, com as mudanças sociais e econômicas que se anunciavam, particularmente na Europa, surge a preocupação do Estado com a escola pública que assume, então, papel preponderante na consolidação do Estado-Nação e, posteriormente, torna-se elemento essencial para o desenvolvimento econômico. Configura-se, assim, uma interdependência entre a criação dos sistemas escolares estatais e a formação do Estado moderno (BARROSO, 1999).

Sobre o que vem a ser sistema escolar, cabe esclarecer que conforme Silva Jr. (1977), citando Saviani, existe uma distinção entre sistema e estrutura. Um sistema escolar pressupõe a formulação de uma teoria educacional e um processo de integração no qual a decisão não emane exclusivamente do centro do poder, mas aos subcentros, no caso as escolas, também se possibilita intervir.

Considerando-se a pouca participação das escolas nas decisões sobre o ensino, penso que não se pode afirmar, ainda no início deste século

XXI, que se tenha concretizado um sistema de escolar brasileiro. Para tanto, seria necessário que a escola pudesse exercer uma certa autonomia, ao que se vincula o entendimento, com o qual comungo, de que ela aprende a partir de uma reconfiguração e não por reprodução. Desta forma, a escola é um local onde se produz conhecimento e, portanto, intervém nas decisões e não um órgão executor do idealizado pelo centro de poder.

Em contrapartida, ao tomar a definição de sistema escolar, ou de ensino²⁴, como sendo “um determinado conjunto de escolas que apresenta traços comuns, um conjunto de órgãos administrativos e pedagógicos, um conjunto de recursos humanos, financeiros e materiais e um conjunto de normas que estrutura e põe em funcionamento o ensino de forma harmônica para buscar objetivos comuns” (SANTOS, 1999 p. 42) aproximando do que Silva Jr. denomina estrutura, pode-se dizer que no Brasil, já em 1599²⁵, com a elaboração do *Ratio Studiorum*, que reunia as normas administrativas e pedagógicas a serem seguidas no ensino jesuítico, tivemos nosso primeiro *sistema escolar* (MENESES, 1977, p. 10). Utilizarei a expressão *sistema escolar* com este significado de estrutura, uma vez que o sentido dado por Saviani ainda se revela como utopia.

---

²⁴ Com o objetivo de esclarecer sobre a diversidade de nomenclaturas utilizadas, Santos (1999) cita José Augusto Dias que esclarece que: “[...] **Sistema de educação** é expressão ampla demais; confunde-se com a própria sociedade, pois teria de englobar todas as agências sociais que educam: família, clubes, empresas, grupos informais, pessoas, escolas, etc. **Sistema de ensino** seria expressão com amplitude intermediária e teria de abranger, além das escolas, também outras instituições e pessoas que se dedicam à educação sistemática: catequistas, professores particulares, etc. **Sistema escolar** compreende uma rede de escolas e sua estrutura de sustentação.”(grifos do autor). Em nossa legislação, tais distinções não são relevadas, utilizando-se sistema de ensino para referir-se à rede de escolas.

²⁵ Cabe lembrar que já existiam escolas jesuíticas no Brasil desde 1554.

Retomando aspectos da história, tem-se que acompanhando a tendência européia de estatização do ensino, ocorreram as Reformas Pombalinas, a partir de 1759, em Portugal e em seus domínios, conseqüentemente no Brasil. Com elas, inicia-se a laicização do ensino, até então, nas mãos dos jesuítas. Com o objetivo de servir aos interesses do Estado em detrimento dos interesses da fé, no caminho para a construção do Estado moderno, mister se faz tirar o controle da educação escolar, primeiramente, da Companhia de Jesus e depois dos religiosos em geral para passá-lo para o Estado português, buscando-se concretizar os fins e objetivos do ensino fundamentados nas idéias iluministas.

É, portanto, a partir de Pombal que o Estado passa a intervir no ensino público brasileiro. As vicissitudes destas intervenções dar-se-ão, através dos tempos, em função dos consensos possíveis em cada momento histórico.

Então, após cerca de dois séculos (1554/1759), período no qual o ensino escolar no Brasil se deveu às iniciativas dos jesuítas, surge a necessidade de estatização do ensino para a consolidação do Estado-Nação, o que levou Portugal a realizar as Reformas Pombalinas. As escolas elementares e os colégios jesuíticos foram fechados e foram criadas as aulas régias avulsas secundárias (1759) e, posteriormente, uma rede de aulas de primeiras letras (1772)²⁶.

---

²⁶ São Paulo, considerada uma capitania pobre em relação aos outros centros econômicos, possuía, entre 1772 e 1801: 11 aulas avulsas de Primeiras Letras, 11 de Gramática Latina, 2 de Retórica e 2 de Filosofia. As aulas avulsas denominavam-se escolas, compostas pelo professor e um grupo de alunos de idades e níveis de conhecimento diversos.

A conclusão de Fragoso (1972), em seu estudo sobre o ensino régio na capitania de São Paulo, de que as reformas pombalinas dos estudos menores não destruíram um sistema de ensino para construir no vácuo, mas se apoiaram sobre as estruturas já existentes, parece justificar uma série de medidas prescritivas determinadas durante as reformas pombalinas com o intuito de expurgar a cultura escolar produzida nos duzentos anos de ensino jesuítico.

Tais reformas se iniciaram com o Alvará Régio de 28/06/1759 que criou o cargo de Diretor de Estudos cuja nomeação competia ao próprio rei. Dentre as obrigações determinadas no decreto real para este novo cargo, ressaltou: fazer observar a lei; averiguar o progresso dos estudos; elaborar anualmente relatórios ao Rei; propor medidas para o adiantamento das escolas e **advertir e corrigir** os professores. Portanto, com as determinações legais que prescreviam os estudos em Portugal e em seus domínios, surge o lugar para um responsável por fazer cumprir a lei no ensino.

Tem-se, então, dentre as intervenções do Estado, o objetivo de se determinar detalhadamente o que e como se deve ensinar nas aulas de primeiras letras e nas secundárias, com proibições que visavam garantir a efetivação da reforma e a extinção dos regulamentos jesuíticos. Estas determinações se deram por meio de documentos legais²⁷, cabendo a fiscalização de seu cumprimento a comissários²⁸ e seus delegados,

---

²⁷ Dentre eles, destaco: “Instruções para professores de aulas secundárias” de 8/11/1759; “Proibição dos livros dos jesuítas” de 20/12/1759; “Regulamentação de concursos” de 11/01/1760; “Determinação do estudo de gramática portuguesa nas aulas de gramática latina” de 30/09/1770; “Diretrizes para o estudo do grego” de 22/05/1772 (HILSDORF, 2003, p. 19).

²⁸ Encontrei registro sobre os comissários no alvará real de janeiro de 1760.

intermediários do Diretor de Estudos. Desta forma, inicia-se, na escola laica, uma inspeção do ensino pelo centro do poder, desempenhada por “meros executores de ordens transmitidas” (ANDRADE, 1978, p. 22) – os comissários e seus delegados – para garantir a efetivação das determinações reais.

O detalhamento das determinações sobre o fazer do professor, assim como o envio, em 1759, de dois professores régios para estabelecer em Pernambuco o novo método dos estudos (ANDRADE, 1978), entendo que se constituíram em algumas das primeiras formas, proporcionadas pelo Estado, de formação em serviço.

Há que se ressaltar a dificuldade para denominarem-se tais intervenções como **formação contínua de professores**, a partir da definição de Rodrigues e Esteves (1993, p. 44), adotada neste trabalho, como “aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial”, visto que esta certificação por vezes inexistia, em especial para professores das primeiras letras. Assim, adoto neste trabalho a expressão **formação em serviço** para as modalidades mais abrangentes de formação, nas quais o professor envolvido possui ou não uma formação inicial específica para a docência.

De toda forma, acredito que esta modalidade de formação abriga as concepções de **treinamento**, entendida como aquela que “[...] envolve fundamentalmente o treino ou formação individual necessária para o desempenho das tarefas de instrução a realizar pelos professores visando a aprendizagem dos alunos” (HOWEY, 1985 *apud* RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 45).

Considero, também, que a função de fiscalização de professores para que estes não utilizassem métodos, conteúdos, livros dos jesuítas, etc., realizada pelos comissários e delegados, constituiu-se em embrião da função de inspeção externa à escola, exercida pelo Estado. Ressalvadas as mudanças nas relações de poder envolvidas, dadas as diversidades contextuais, teremos mais tarde, com o objetivo de se fazer cumprir as determinações emanadas pelo centro, os inspetores distritais que virão se consolidar como cargos do governo no sistema escolar paulista na década de 1890 e “evoluirão” para supervisores pedagógicos em 1976, hoje, supervisores de ensino.

Assim, localizo na época de Pombal, quando se instituiu a escola laica, o gérmen tanto de uma inspeção externa à escola como da formação em serviço de docentes. Ambas no sentido de mudar a escola por meio de determinações, fiscalização e treinamento.

Também ressaltando as diversidades contextuais, temos, ainda hoje, início do século XXI, expressões da crença na consecução de mudanças a partir dos mesmos pressupostos. É o que se pode constatar na fala da supervisora de ensino entrevistada nesta pesquisa, ao descrever as visitas, dela e da equipe de técnicos da oficina pedagógica, às escolas participantes do projeto correção de fluxo escolar, no período de 2000 a 2002:

Observávamos a utilização do material, a disposição da sala, se a metodologia estava adequada e depois orientávamos o professor coordenador.

Portanto, não houve questionamento sobre o que levou o professor a agir diversamente das orientações, cabendo, apenas, informá-lo por intermédio do professor coordenador, de que sua atuação não era adequada.

Subjacente a esta prática tem-se a crença numa forma correta de agir a ser seguida, determinada por alguém com condições para fazê-lo, tendo-se, então, a concepção do professor como executor, que deve ter sua prática corrigida quando esta divergir do prescrito. O papel do supervisor de ensino, nesta situação, seria o de reproduzir as orientações centrais e verificar se estas estão sendo adequadamente seguidas.

Cabe esclarecer que de forma análoga realizamos, os assistentes técnicos pedagógicos e eu, enquanto supervisora de ensino de outra diretoria de ensino, o trabalho de acompanhamento às escolas participantes do projeto.

Desta forma, posso afirmar, também pelas minhas experiências profissionais no ensino paulista, que estas crenças ainda permeiam ações tanto da supervisão externa – exercida atualmente por supervisores de ensino – como interna às escolas – exercida pelos diretores de escola e professores coordenadores.

A concepção de professor como executor também emerge nas falas de professores, pois dos seis professores entrevistados, quatro apontaram que esperam da diretoria de ensino o fornecimento modelos de como fazer:

O professor está tão cansado que ele quer uma fórmula, ele tem quarenta e cinco alunos que não o ouvem, que não o respeitam e que não fazem nada e que não querem nada. O que eu, professor, faço? É isto que ele quer. (Professora 1).

Minha expectativa era receber uma “receitinha de bolo”. Eu queria que me dissessem que se eu trabalhasse desse método eu teria resultados tanto naquela classe com quinze como nas outras que são a minha realidade, com quarenta alunos, que o trabalho deve ser desse modo. (Professora 2).

Eu esperava que eles me dissessem como era, me dessem o “modelinho”. (Professora 4).

Em relação à necessidade de se fiscalizar o trabalho do professor, a Professora 3 diz que:

Primeiramente a DE deveria formar o ATP, o que eles fizeram, e também fiscalizar.

A Professora Coordenadora também nos apresenta sua preocupação na reprodução do proposto:

[...] dentro daquilo que a gente tinha previsto eu queria garantir que o mínimo tinha que acontecer, a intenção do registro, a questão do que eles iam abordar e todo o material que foi dado na diretoria, então eu dei um livrinho para cada um.

Por outro lado, temos o questionamento de três assistentes técnicos pedagógicos (ATPs) da diretoria de ensino, revelando sua discordância a respeito da prescrição do Estado sobre o fazer do professor e as dificuldades ao desempenhar as funções que lhes são determinadas:

“Ficou muito voltado para o como fazer. Então, aquelas receitas, vamos fazer o diário de bordo assim, [...] Acho que aconteceu isso, levou muito para o lado do como fazer e aí esvaziou um pouco”, disse a ATP 1 ao avaliar seu trabalho enquanto formadora de professores na implementação do projeto de correção de fluxo escolar.

Em outra fala, esta assistente revela as dificuldades para se determinar qual papel cabe a estes órgãos intermediários, pois ao mesmo tempo em que critica a reprodução tal qual foi imposta, aponta que esta foi realizada de forma correta: “[...] acho que não houve problema na capacitação. Talvez em algum fator institucional da escola. Eu acho que foi feito tudo direitinho, quantidade de horas, a transmissão das orientações recebidas do CENPEC”.

A partir das falas do ATP 2 e do ATP 3, que trabalharam na formação de docentes no projeto de recuperação de ciclo (2002), pode-se perceber o conflito na ação dos assistentes técnicos pedagógicos na tentativa de conciliação entre o trabalho proposto pelos órgãos superiores e suas crenças:

[...] por mais que se diga, você tem que trabalhar deste jeito, tudo bem, vou trabalhar assim, mas eu gosto de construir junto, em grupo, é importantíssimo (ATP 2).

Por um lado faz-se a crítica, por outro lado, tem-se que promover o que a legislação está impondo e o que os órgãos superiores estão recomendando (ATP 3).

Estes traços requerem questionar-se a respeito das concepções sobre escola, professor, homem e mundo, que perpassam tais características do exercício das funções de supervisão escolar, tanto no primeiro nível de supervisão, exercido pelo núcleo de direção (diretor de escola, vice-diretor e professor coordenador), como pela supervisão de sistema, exercida pelas diretorias de ensino. Definir o papel da diretoria de ensino parece-me uma discussão fundamental e urgente que merece o empenho de todos que nela trabalham.

Retomando a história, temos que as excessivas prescrições e forte fiscalização ocorridas durante as reformas pombalinas vão arrefecer-se em virtude de uma abertura cultural que Hilsdorf (2003) localiza no período joanino. O modelo escolar pombalino, das aulas avulsas, vai difundir-se nas primeiras décadas do século XIX, atendendo às necessidades das mudanças políticas no Brasil, a partir da vinda da família real portuguesa e permanece durante o período monárquico.

Embora o decreto de 26 de fevereiro de 1821 expresse o entendimento da necessidade da instrução pública para o fortalecimento do Estado, assim como a Constituição do Império (1824), que promete ensino primário gratuito para todos, o ensino superior, que formará a elite brasileira, é prioridade do governo e, conseqüentemente, o ensino secundário também, por ser propedêutico àquele.

Para atendimento às demandas centrais, em 15 de outubro de 1827, decreta-se a criação escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas, inclusive para meninas, fixando-lhes o currículo além de prever o exame para nomeação de professores. Têm-se, então, duas inovações: a possibilidade de ensino para as meninas, que se constitui em uma mudança nos costumes da época e a imposição de exame público para prover as cadeiras de primeiras letras. A esta última medida submete-se uma nova idéia: a da necessidade de um saber próprio para exercer tal atribuição, idéia esta que virá se consolidar com a criação das escolas normais para formar professores primários.

É óbvio que a expansão das escolas de primeiras letras proposta nesta Lei de 1827 exigiria, na mesma proporção, um aumento de investimentos de recursos financeiros, mas tendo-se em conta que a prioridade do governo residia no ensino superior, a solução para a diminuição de recursos vem se expressar no artigo quarto da mesma Lei, ao definir a forma de organização das aulas nos lugares mais populosos – o ensino mútuo –, sistema que faz uso de alunos monitores para supervisionar grupos de dez crianças (decúrias), minimizando os gastos e as dificuldades para a contratação de professores. O que já se pode perceber é que as

políticas de expansão da rede pública brasileira têm sido, sistematicamente, acompanhadas por medidas de rebaixamento da qualidade de ensino em função da diminuição dos recursos financeiros.

Em consequência do estabelecimento do sistema de ensino mútuo, ainda nesta mesma Lei, no artigo quinto, impõe-se aos professores a necessidade de se instruírem, às suas custas, sobre o novo método. Desta forma, tem-se a **formação em serviço de professores**, visando sua *atualização*, presente na legislação e introduzida em nossa escola pública, desde o início de sua expansão.

Segundo Hilsdorf (2003), com o objetivo de uniformizar a organização das aulas, as práticas docentes e os métodos e programas de ensino, visando difundir o modelo unificado de civilização definido pelo governo, a Coroa exerce a fiscalização dos estabelecimentos públicos e particulares em todas as províncias. Tal intervenção do Estado no fazer do professor era exercida pelos inspetores de ensino.

Em 1834, ocorre uma descentralização do controle do ensino e embora continuasse subordinado à direção central em negócios de ensino do Império, a partir da criação das Assembléias Legislativas Provinciais, se atribui a estas a tarefa de legislar e fiscalizar o ensino das primeiras letras e secundário. Em virtude de interesses das classes dominantes sobre o ensino secundário, esta tarefa restringiu-se mesmo, naquele período, ao ensino primário²⁹. Em consequência, a história do ensino primário paulista, a qual se vincula a gênese dos órgãos intermediários da secretaria estadual da educação, é diversa da do ensino secundário, em muitos aspectos.

---

²⁹ A respeito da pseudodescentralização do ensino secundário, ver Haidar (1971).

Briquet (1946) concluiu que caracterizaram o ensino público no período imperial, os seguintes aspectos, que ainda se configuram como problemas da educação brasileira:

- falta de um plano nacional de educação, uma vez que os vários graus não se desenvolviam como um todo orgânico;
- descontinuidade administrativa;
- verba insignificante para o ensino primário e secundário;
- assinergia entre poder legislativo e o executivo;
- insuficiência do ensino primário e,
- liberdade do ensino secundário sem definição do caráter deste ensino.

A concretização de um sistema público escolar está presente nos ideais republicanos que já se expressam na década de 1870, e imprimem ao ensino o objetivo de sanar problemas sociais, havendo consenso que de sua difusão depende o desenvolvimento social e econômico na nação.

Em São Paulo, ao final do século XIX, com a expansão do café, ocorreram mudanças sociais e econômicas que exigiam um maior crescimento das escolas primárias. Uma série de reformas na instrução pública paulista, que resgato sinteticamente, a seguir, ocorrerá para a concretização deste objetivo.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

A organização da instrução na província de São Paulo vem se dar a partir de um sistema de normas legais. Assim, em 1846 tem-se a primeira lei que regula em conjunto a instrução na província de São Paulo, organizando

um programa para as escolas primárias, instituindo o concurso para o provimento de professores primários e propondo a inspeção escolar (MOACYR, 1939).

Esta forma de organização apresenta as características de um sistema burocrático³⁰, o que determinará a necessidade de um quadro administrativo para atuar como elemento de mediação entre aqueles que detêm o poder de decisão, portanto que podem planejar e controlar o funcionamento da escola, e aqueles a quem cabem apenas executar as medidas propostas (PORTO, 1986, p. 16).

Para exercer este papel mediador, tem-se a fiscalização das escolas primárias em São Paulo, até 1892, realizada por inspetores do governo e dos municípios, por vezes complementarmente. Tal inspeção não era, então, serviço obrigatoriamente remunerado e limitava-se à verificação da freqüência de professores, para fins de pagamento, do número de alunos freqüentes e da insalubridade do local.

Com a expansão das escolas primárias em São Paulo, para atender às exigências de uma nova realidade, ao final do século XIX, novas legislações são editadas e surge a função de inspetor distrital, mediador entre o centro e a periferia, como cargo remunerado pelo governo, cujo saber necessário para exercê-lo é expresso na exigência de prática no ensino.

---

³⁰ Segundo Porto (1986, p. 5) a “burocracia é formal porque sua administração se baseia num sistema de normas racionais escritas e exaustivas, que determinam a distribuição e a execução das atividades aos funcionários. Diferentemente da dominação tradicional, aqui as normas são válidas, não porque a tradição as legitima, mas porque são racionalmente estabelecidas com a finalidade de atingir os objetivos propostos pela instituição. Tais normas conferem a quem é investido de autoridade o poder de coagir seus subordinados, ao mesmo tempo que lhes fornecem meios coercitivos capazes de impor a disciplina. Assim, a autoridade burocrática é baseada no Direito.”

Um dos problemas advindos da expansão do ensino primário que quero salientar é que, não se contava, à época, com professores suficientes para atender à demanda. A necessidade de investimento em uma escola para formar professores tardou e o entendimento, que ora se modificava, de que bastava ao professor primário conhecer o que deveria ensinar, pode ser apontado como uma das causas dessa demora. Outro aspecto a ser considerado seriam os parques ordenados³¹ dos professores primários.

A solução dada ao enfrentamento do problema da escassez de professores não foi a de possibilitar a formação de quantidade suficiente de professores por meio da Escola Normal, considerada adequada para formar professores para o ensino primário, mas permitir que leigos, habilitados em concurso, regessem as classes e, mais tarde, os formados em escolas complementares, curso que antecedia ao da Escola Normal.

A partir de 1880, a Escola Normal foi reaberta definitivamente, com um novo currículo elevando-se as exigências para ingresso: “Começava a desmoronar a idéia limitada acerca do nível de capacitação que o professor deveria ter, ou seja, a idéia de que o seu conhecimento deveria restringir-se ao conteúdo a ser ensinado na escola primária”, afirma Tanuri (1979, p. 36). Mesmo assim, não se formava a quantidade de professores necessária³², às escolas públicas elementares.

---

³¹ Conforme Souza (1996), os baixos salários deixam de atrair os homens para o exercício da docência na escola primária, iniciando assim, o processo de feminização do magistério. Movimento que virá a se inverter: a feminização como causa dos baixos salários.

³²Tanuri (1979:100), ao analisar os dados numéricos de 1889 a 1897, conclui que “decrecia o número de professores titulados no corpo docente das escolas primárias, ao mesmo tempo que aumentava, rápida e sensivelmente, a classe dos professores ‘provisórios’, que seriam provisórios apenas na expressão da palavra, se o ritmo de qualificação dos docentes continuasse o mesmo.”

Atendendo a interesses econômicos e políticos, para os centros urbanos viabilizou-se uma escola de melhor qualidade³³. A disparidade quanto à qualidade do ensino se dava, então, em relação à formação dos professores que veio determinar escolas com cursos de diferentes durações limitando os conteúdos programáticos de cada um de acordo com os conhecimentos dos professores.

Mister se faz apontar que na Reforma da Instrução Pública Paulista de 1892, em seu artigo 72³⁴, o Estado atenua o problema incentivando **a formação em serviço de docentes**. Ora tal artigo que: “Os professores públicos, já providos de cadeiras, que forem admitidos nas escolas normais, receberão, durante o tempo de seus estudos, a importância de seus respectivos ordenados.”

Vale apontar, também, que eram previstas apenas quatro escolas normais, o que me parece dificultar a viabilização do proposto no referido artigo para a maioria dos professores.

De toda forma, a idéia de se possibilitar a ampliação do nível de escolaridade de docentes permanece nos dias atuais. Parece-me adequado para esta modalidade de formação, o termo **aperfeiçoamento**, no sentido dado por Marin (1995, p. 16). Segundo esta autora, o aperfeiçoamento objetiva corrigir “defeitos” por meio da aquisição de um maior grau de

---

³³ Nos centros urbanos os cursos primários, cujas cadeiras só podiam ser ocupadas por professores normalistas, tinham duração de quatro anos e nas demais localidades de três ou dois anos, regidos por professores complementaristas e leigos. A respeito da priorização de um ensino de melhor qualidade para os centros urbanos, ver trabalho de Souza (1996), citado na Bibliografia.

³⁴ Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892.

instrução, tendo como concepções tanto o caráter obsoleto de uma formação inicial como a ineficiência das competências práticas do professor.

Neste sentido, tivemos no Estado de São Paulo, na década de 1990, os Programas de Educação Continuada de Formação de Professores (PECFORPROF), nos quais os professores de ensino primário, com formação de nível médio, tiveram a possibilidade de realizar estudos para formação em curso superior. Isto foi possível na rede estadual paulista a partir de acordos realizados entre o governo do estado e instituições de ensino superior, o que possibilitou à maioria dos professores efetivos participarem do projeto. Embora a liberação dos professores de tempo de trabalho tenha sido restrita à HTPC e ao estágio.

Já no início deste século XXI, temos a concessão de bolsas³⁵ e dispensa de ponto ao pessoal docente e de suporte pedagógico³⁶ para realizar estudos de pós-graduação. Este formato me parece mais próximo à idéia de 1892, em virtude da limitação de vagas para acesso a estes cursos e da individualização do benefício.

Retomando a história, recorrendo às legislações da época, encontrei no *Regimento Interno das Escolas Públicas*, decreto de 1894, em seu artigo 18, a **formação contínua** como obrigatoriedade para professores em exercício. Diz o artigo:

Os professores da capital serão obrigados a frequentar, ao menos uma vez por semana, as aulas das escolas-modelo afim de poderem aplicar em suas escolas, os processos de ensino alli empregados.

---

³⁵ Conforme dispões a Resolução SE 131, de 4-12-2003.

³⁶ Constituem a classe de suporte pedagógico do Estado de São Paulo os seguintes cargos: diretor de escola, supervisor de ensino e dirigente regional.

A formação em serviço, do tipo *treinamento* a cargo do Estado acontecia, até então, por meio de manuais e determinações sobre métodos, conteúdos, procedimentos disciplinares, enfim, sobre documentos que determinavam a prática do professor, cabendo aos inspetores (nesta época, cargos remunerados pelo governo, exercidos por professores experientes) sua divulgação e fiscalização. Surgiu, naquele momento, outra modalidade de *treinamento*, já utilizada na formação inicial de professores normalistas nos *estágios*: a observação de aulas para sua reprodução.

Para um melhor entendimento destes dois modelos de formação contínua – aperfeiçoamento e treinamento – recorro ao estudo de Rodrigues e Esteves (1993) que a partir de Jackson (1971) e Éraut (1985), apresentam quatro paradigmas³⁷ aos quais subjazem as concepções que determinam as modalidades de formação contínua de professores.

São os paradigmas do **déficit**, do **crescimento**, da **mudança** e da **resolução de problemas**, que se diferenciam principalmente no que se refere às concepções sobre “o que constitui conhecimento válido acerca do ensino” e sobre “quem decide o que é conhecimento válido neste domínio”. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 50).

Situo o **aperfeiçoamento** e o **treinamento** segundo as concepções do *paradigma do déficit*. Este parte de duas convicções, a primeira, de que há necessidade de se sanar a obsolescência da formação

---

³⁷ Adoto neste trabalho o entendimento de paradigma de formação contínua como o conjunto de “convicções e assumpções acerca da natureza e das finalidades da educação escolar, do trabalho do professor, dos professores e da sua formação que moldam formas específicas de prática na formação de professores” (Popkewitz, Tabachnick e Zeichner, 1979 *apud* Rodrigues e Esteves, 1993, p. 49).

Vale ressaltar, também, o alerta das autoras de que esses paradigmas são “admitidos como quadros discutíveis e provisórios”, mas possibilitam melhor situar os conceitos de formação contínua.

inicial limitada e de atualizar-se o domínio científico da disciplina ou das novidades no domínio educacional. As escolas superiores e as universidades seriam o *locus* que melhor possibilitariam esse conhecimento, pois o professor não teria condições de diagnosticar tais necessidades. Para Candau (1996, p. 140,141), estas crenças identificam a perspectiva que ela denominou **clássica**, “[...] onde a ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores [...] que significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida”.

A segunda convicção em que se baseia o paradigma do *déficit* é a de que a ineficiência do professor está associada à inadequação de suas competências práticas que seriam sanadas por meio de diversas modalidades de intervenção: supervisão, formação baseada em competências e avaliação dos alunos com conseqüências para o professor³⁸. À época, estas intervenções eram exercidas pelos inspetores: a supervisão, no sentido de garantir que o serviço fosse executado conforme o determinado; a formação baseada em competências, que tinha como pressuposto a imitação e, a realização de exames com a participação ativa destes.

As formas de treinamento propostas na legislação desde o início da expansão da escola pública confirmam que “[...] a componente da prática pedagógica tem sido sempre considerada como relevante no processo de formação de professores”, conforme afirmam Alarcão e Tavares (1987, p. 19). Estes autores esclarecem, também, que subjacentes às práticas de

---

³⁸ Em São Paulo temos o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) que já foi utilizado como parâmetro para determinar a destinação de verbas para as escolas e o grau de autonomia para sua utilização e, atualmente, é indicador utilizado no cálculo do valor do “Bônus”, um prêmio financeiro para professores, professores coordenadores, diretores de escola, supervisores e dirigentes de ensino.

demonstração e imitação do modelo como a melhor maneira de aprender a fazer, estavam as idéias da “autoridade do mestre e da imutabilidade do saber” (ibid., p. 20). Embora estivessem se referindo à formação inicial de professores, entendo que os mesmos pressupostos podem ser considerados no modo como foi introduzida a formação em serviço dos docentes paulistas.

É neste sentido, que a legislação determina que ao inspetor, da mesma forma de que para o diretor, cabe imprimir aos grupos escolares³⁹ o tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo (anexas à Escola Normal).

Apenas na segunda metade do século XX, serão colocadas em xeque as idéias sobre a existência de bons modelos e na perpetuação dessas qualidades. Segundo, ainda, Alarcão e Tavares (1987), uma série de investigações na década de 1960 levou ao reconhecimento da incapacidade de se definir o bom professor sem levar em conta outras variáveis que interferem no processo ensino / aprendizagem.

Com o grupo escolar, modelo da escola como a conhecemos hoje, estabelecem-se novas relações entre os atores da escola e desta com o centro do poder, uma nova cultura escolar virá a se estabelecer.

Quanto à fiscalização, esta passa a ocorrer em dois níveis: mantém-se a fiscalização do Estado, por intermédio dos inspetores distritais

---

³⁹ O Decreto nº 247 de 23 de julho de 1894, em seu Capítulo X, prevê a criação dos grupos escolares, que marcarão uma mudança estrutural sobre o conceito de escola. Até então as escolas funcionavam nos moldes pombalinos das aulas avulsas: um professor e um grupo de alunos com idades e níveis de conhecimento diversos. Nos centros urbanos, estas aulas avulsas primárias foram agrupadas em único edifício, com várias salas de aula, sob uma única direção e com um corpo docente encarregado de classes de ensino simultâneo, progressivo e seriado dos conteúdos, reunindo crianças com o mesmo nível de aprendizagem (Hilsdorf, 2003:66).

e surge a fiscalização interna, ou, de primeiro nível, com a criação do cargo de diretor de escola.

As atribuições dos inspetores distritais vão se modificando de acordo com as diretrizes políticas da educação paulista. Assim, em 1912, se prescreve aos inspetores escolares a função de **guiar** professores e diretores para a consecução da política educacional, e mais tarde, em 1926, reforçando a idéia do modelo a ser seguido, determina-se a utilização de aulas-modelo para que os professores as reproduzissem em suas aulas.

A partir de então fica caracterizado como papel dos intermediários, os inspetores escolares, envidar esforços para se fazer cumprir as determinações superiores, avançando do ponto de constatar e informar sobre as divergências encontradas nas escolas para interferir no fazer guiando e, também, demonstrando como fazer.

Além da fiscalização exercida pelos inspetores e diretores sobre o trabalho do professor, Souza (1996, p. 174) aponta a “formação em serviço” como mais uma das maneiras de o centro controlar a atuação do professor utilizando-se de manuais elaborados pelos órgãos da administração do ensino público do estado de São Paulo. Diz, a autora, que este foi um dos dispositivos burocráticos adotados e que um “[...] adesismo autoritário foi impingido ao magistério de forma que todos deveriam seguir os mesmos métodos e processos de ensino”.

A crença de que fiscalização e treinamento poderiam trazer mudanças na atividade docente, acarretou investimentos cada vez maiores em manuais e intervenções que poucos resultados trouxeram no sentido de uniformização do ensino no estado de São Paulo. Pois, já em 1894 o governo

tem conhecimento da não execução dos programas nos diversos tipos de escola preliminar, e que, segundo os inspetores seria preciso criar mecanismos para fiscalizar e fazer as escolas cumprirem o determinado.

Depreende-se que com mudanças na metodologia de trabalho do professor almejava-se encontrar solução para os problemas, independentemente da formação do professor ou das condições precárias da maioria das escolas.

Um dos sintomas desta precariedade que quero apontar é a diminuição da carga horária diária do curso primário, objetivando aumentar o número de vagas para os alunos. Desta forma, em 1910 ocorre o desdobramento do horário de funcionamento dos grupos para dois turnos de quatro horas (diminuição de uma hora diária) que em 1928 seriam três turnos de três horas cada⁴⁰.

Parece-me que estes possam ter sido alguns dos aspectos que levaram, segundo Souza (1996), às primeiras representações sobre a incompetência dos professores. Também nesta época, juntamente com a seriação, surge a noção de repetência que virá a se tornar um grave problema na educação brasileira que virá justificar a implantação dos programas de correção de fluxo escolar.

Nas entrevistas que realizei para esta pesquisa, são descritos procedimentos utilizados na ação de formação contínua realizada por uma diretoria de ensino, na implementação do projeto *Ensinar e Aprender*:

---

⁴⁰ Esta “solução” para ampliação de número de vagas ocorre, também em 1956/57, quando escolas de ensino primário passam a funcionar em três ou quatro períodos, realidade que, ainda hoje, pode ser constatada em algumas escolas do estado de São Paulo. Outras medidas neste sentido, no ensino primário: em 1959, o número médio de alunos por classe, passa de 25 para 40, este determinado como máximo na Lei de 1894 (Cf. HILSDORF, 2003).

Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, que se alinham a pressupostos do início do século XX. Segundo os professores, o material do projeto de correção de fluxo do ciclo II, se constitui em um guia do como fazer:

Tínhamos que usar o material que vinha já prontinho do Estado e não conhecíamos o material. Por isso precisávamos ir às capacitações, participar de todas as reuniões. (Professora 1)

As fichas para alunos também eram trabalhadas lá na diretoria. Mesmo com todo o conflito, nós conseguíamos fazer as fichas. (Professora 2)

De negativo eu achei o fato de ser muito repetitivo, foram praticamente três anos vendo a mesma coisa e o material. (Professora 3)

Minha intenção ao trazer estas questões não é a de julgar o material, que por sinal considero bastante interessante e aproveitável, nem questionar a proposta de inclusão dos alunos com maiores dificuldades, objetivo expresso no projeto de correção de fluxo, mas sim, de alertar para a falta de criticidade, de questionamento tanto por parte da diretoria de ensino como da escola em relação às inovações que nos são impingidas e tomadas como guias para reprodução.

Cabe aqui uma distinção entre termos usados para referirem-se ao conjunto de transformações que está ocorrendo no campo educacional: reforma, inovação e mudança.

Conforme Almeida (1999a), subjacente aos conceitos de reforma e inovação tem-se a idéia de mudar uma ação ou a forma de realizá-la, o que se poderia traduzir, em relação ao professor, como mudar a forma como este conduz o seu trabalho. Do que se conclui que existe um “saber como deve ser feito”, que é prescrito nas reformas e inovações, a ser seguido pelos professores. Relaciono, então, estes conceitos ao entendimento do professor

como técnico (no sentido conservador deste termo⁴¹), no qual ele é concebido como um executor do idealizado por outros.

Quanto ao conceito de mudança educacional, este abarcaria transformações que incluem as idéias e as práticas educacionais, podendo constituir-se em elemento de desenvolvimento da escola e do professor.

Transformar idéias implica em, primeiramente, reconhecer as teorias subjacentes à prática, colocá-las em questão a partir de outros pontos de vista, de outras teorias, refletir sobre a ação, para então transformá-las e novamente problematizá-las. É entender o professor como sujeito de sua prática.

Portanto as mudanças podem constituir-se em caminho na busca da qualidade de ensino, nunca apartada da quantidade, que possibilitem aos alunos acesso ao conhecimento, formação e informação, meios para construir sua cidadania.

É preciso, portanto transformar as inovações e reformas em mudanças, ou então, como apontam Fullan e Hargreaves (2000) as propostas de soluções acabam por tornarem-se problemas.

Aceitar propostas e projetos sem uma análise crítica são marcas do tempo a serem superadas. Na busca de mais elementos para o entendimento destes traços, no próximo item abordo a gênese dos órgãos intermediários da secretaria estadual de educação paulista.

---

⁴¹ Conforme Pinto (1979), o termo técnico aqui tomado, se refere ao seu aspecto conservador: a arte de fazer **bem**, aquilo que se sabe como **deve** ser feito. O autor esclarece que um outro conceito pode ser aplicado ao termo técnica, ao interpretá-la como o ato de fazer o novo. Desta forma, o conhecido é utilizado para ser negado ou superado.

- **Gênese dos órgãos intermediários da administração da educação paulista**

A expansão das escolas primárias paulistas, nas primeiras décadas do século XX, em virtude das mudanças sócio-econômicas advindas da industrialização, provocando o crescimento das populações dos centros urbanos e a necessidade de maior grau de escolarização, fez com que se elevasse o número de inspetores considerados necessários para fazer cumprir as políticas educacionais⁴².

A organização e controle, desejáveis pelo centro, demanda um grande número de funcionários, no caso os inspetores, o que leva a descentralização criando-se os órgãos intermediários para abrigá-los. Assim, em 1920 foram criadas quinze delegacias regionais de ensino, com trinta e cinco inspetores distritais, e em 1925, que, no entanto, seriam extintas já em 1925.

Nas reformas do ensino paulista que se sucederam, foram criadas diversas funções de inspeção. Desta forma, em 1926 havia o conselho geral constituído por cinco inspetores gerais. Este conselho subordinava-se à diretoria geral e tinha como subordinados os inspetores especiais⁴³ e os

---

⁴² Embora, pelos dados quantitativos apresentados por Tanuri (1979), se possa concluir que o número de inspetores era insuficiente e que, portanto, dificilmente poderiam atender às escolas isoladas e rurais, que ficavam, então, sob a fiscalização quase exclusiva dos municípios.

⁴³ Num total de seis, eram encarregados da orientação e organização do programa da matéria de sua especialidade: trabalhos manuais masculinos; trabalhos manuais femininos; música; desenho; exercícios físicos e escolas maternais e creches em consequência de a maioria dos professores primários não possuir formação específica naquelas matérias o que poderia vir a justificar o não cumprimento do programa determinado, abrindo precedente para outras alterações indesejáveis aos governantes.

inspetores distritais da capital e do interior. Os inspetores especiais e os distritais, por sua vez podiam contar com auxiliares de inspeção.

Em 1930 tem-se uma reestruturação da educação, quando se criam dez delegacias regionais de ensino, órgãos intermediários aos quais compete a inspeção do ensino primário. Os cargos de inspetores gerais, inspetores especiais e de inspetores gerais de escolas normais livres foram extintos. Para compor as delegacias regionais, foram criados cargos de delegados regionais de ensino, de inspetores distritais (sessenta e cinco) e de auxiliares de inspeção.

Sendo o inspetor distrital responsável pela uniformidade das escolas e pela garantia da difusão dos novos conhecimentos pedagógicos, o aumento do número de escolas primárias acarretou aumento na quantidade destes funcionários que faziam a mediação entre governo e escola. Em decorrência surgem as dificuldades para se controlar diretamente este grande contingente de inspetores. Criam-se, então, as delegacias de ensino, que contam com um delegado, pessoa responsável por levar aos inspetores distritais as decisões do centro para que estes as fizessem cumprir na escola.

Tendo que os inspetores de ensino compõem, em sua gênese, o quadro de funcionários das delegacias de ensino, a determinação da identidade do trabalho que ela excuta se vincula à do inspetor. Portanto, às delegacias regionais de ensino primário, competem as funções de fiscalização, orientação aos professores sobre o que e como fazer e a determinação da organização das escolas, objetivando concretizar a política educacional do centro decisório.

No que diz respeito ao ensino secundário, o fato de que havia um reduzido número de ginásios oficiais, o controle das atividades ocorria sem a necessidade de intermediação. Conforme o regulamento dos ginásios oficiais, os diretores deveriam enviar seus relatórios diretamente ao secretário da educação e saúde pública.

Em registros datados do início do século XX, explicitam-se algumas iniciativas de inspetores no sentido da formação em serviço do tipo treinamento, segundo as concepções da época, para implementar as prescrições do centro, ou mesmo alterá-las. Estas iniciativas parecem expressar a tentativa de ampliação do papel de simples executores de ordens, junto às escolas.

Como exemplos, temos as convocações de professores de escolas isoladas, feitas por inspetores, para assistirem aulas-modelo nos grupos escolares (a legislação restringia a obrigação para os professores da capital), ou ainda a elaboração de instruções minuciosas para professores, conforme registros apresentados por Souza (1996) em seu trabalho.

Neste mesmo sentido, tem-se um ofício⁴⁴ do diretor geral dirigido ao secretário do interior, que relata as reclamações de inspetores sobre diversas alterações no programa dos grupos escolares e que, segundo os diretores, estas foram realizadas com autorização superior. Embora não se tenha conseguido documentos para afirmar que alguns inspetores possam ser responsáveis por tais autorizações, sabemos que o inspetor era o mediador entre o diretor e o centro, sendo, portanto o superior a quem este se dirigia.

---

⁴⁴ Ofício datado de 20/01/1912 transcrito por Souza (1996, p. 171).

Talvez estes sejam alguns dos indícios de que, desde o início da constituição da identidade do inspetor de ensino, houvesse o entendimento de que as determinações superiores deviam ser reconfiguradas, alteradas ou até descartadas.

A partir de outros fatos nesta direção, Tachinardi (2003, p. 65) aponta que nas práticas de alguns inspetores paulistas e fluminenses “[...] já estavam sendo desenvolvidos conteúdos da ação supervisora antes mesmo de ser instituída a supervisão escolar brasileira [...]” e, mais adiante, diz que já se revelava a “[...] conquista de uma autonomia, ainda que relativa, no desempenho de suas funções”.

Os esforços individuais são imprescindíveis para se construir mudanças, mas insuficientes, extremamente limitados, apesar de inspiradores. Entendo que seja de responsabilidade do Estado uma política no sentido de promover o desenvolvimento institucional das diretorias de ensino e das escolas. Apesar dos discursos sobre autonomia, democracia, as políticas educacionais têm nos dado o papel de meros executores. É com esta concepção que se consolidam e atuam, ainda hoje, os órgãos intermediários da secretaria estadual de educação de São Paulo, conforme aponto a seguir.

- **Consolidação dos órgãos intermediários da secretaria de educação paulista**

A consolidação das delegacias regionais de ensino, órgãos intermediários da secretaria de educação paulista, insere-se num processo

de grandes mudanças no Brasil. O Estado Novo, que se estabelece entre 1937 e 1945, segundo Hilsdorf (2003), se delineia desde 1935 e distingue-se do estado oligárquico da Primeira República pela centralização do poder, promoção da industrialização, protecionismo ao trabalhador urbano e pelo papel central atribuído às forças armadas para manutenção da ordem interna e da criação da indústria de base no país.

As iniciativas de maior centralização no setor educacional nesse período, viabilizam-se com a criação dos órgãos federais que instalaram a estrutura administrativa do ensino e regulamentaram, por meio das “Leis Orgânicas”, todos os tipos de ensino no país, visando a construção de um sistema centralizado e articulado, atingindo o ensino público e o particular.

Tais leis objetivavam, por meio de prescrições, padronizar a programação curricular e a arquitetura escolar, o controle da disciplina, o método de leitura, o uso do uniforme, isto é, regulamentar o cotidiano de alunos e professores.

No bojo da Constituição de 1937, que expressa uma política educacional de molde autoritário e uniforme, amplia-se a estrutura burocratizada da administração da educação em São Paulo, com vistas ao desenvolvimento da racionalidade e eficiência para a expansão efetiva do ensino, incluindo-se aí a consolidação dos órgãos intermediários. Desta forma, tem-se um maior afastamento entre o centro decisório e as unidades escolares, o que resulta em medidas alienadas da prática concreta da escola (PORTO, 1986).

Desta forma, tem-se também um distanciamento da consolidação de um sistema escolar no sentido dado por Saviani, em que as escolas também interferem nas decisões.

Ao final do Estado Novo, o processo de industrialização de bens de consumo é acentuado no país. Em São Paulo, o crescimento demográfico urbano devido à migração rural e nordestina, amplia a necessidade de vagas, especialmente para o secundário público, não apenas profissionalizante, mas também o acadêmico, voltado para assegurar o acesso ao ensino superior e ascensão profissional e social.

A legislação de 1947 busca responder às pressões dos diversos segmentos da sociedade paulista e atender às determinações federais do ministério Capanema. Neste sentido, busca-se a expansão do ensino secundário, mas mantêm-se mecanismos de controle como os exames de seleção e a limitação do número de vagas, minimizando os conflitos com os valores das classes dominantes.

Com a expansão do ensino secundário e normal, um corpo de leis e regulamentos vem determinar o funcionamento destas escolas. Surge o cargo de orientador educacional, um técnico devidamente habilitado, que trabalha na escola com o objetivo de integrar o aluno no ambiente em que estuda e no meio em que vive, um supervisor de ensino de nível interno.

A orientação e fiscalização das escolas primárias paulistas, em nível de Estado, continuam como atribuições das delegacias regionais de ensino subordinadas ao Departamento de Educação, órgão técnico e executivo da Secretaria da Educação e Saúde Pública. Para realizá-las contam com inspetores escolares e auxiliares de inspeção. Quanto às

escolas de ensino secundário e normal, estas atribuições estavam afetas aos técnicos de educação, diretamente subordinados ao mesmo Departamento de Educação.

O aumento do número de egressos do curso primário (cujo aumento de vagas não foi acompanhado do necessário aumento de investimento financeiro pelo governo⁴⁵) e as exigências de maior escolaridade para a vida numa sociedade urbanizada aumentam as pressões populares por vagas no ensino secundário. Em resposta a estas pressões, na década de 60 tem-se a eliminação dos exames de admissão ao curso ginasial, a aprovação compulsória de 80% dos alunos do ensino secundário e a criação de escolas normais e ginásios noturnos. Para gerir o sistema escolar que se agiganta e se torna cada vez mais complexo, busca-se estabelecer critérios mais específicos e racionais. Surgem as Coordenadorias de Ensino (1969) e as Diretorias Regionais de Ensino (1962), criando-se outros níveis hierárquicos no sistema (PORTO, 1986).

Aliadas, tais medidas contribuem para reforçar a precarização do ensino e proletarização do professor dos ensinos primário e secundário. Estes perdem autonomia na decisão sobre a aprovação do aluno, vêem-se diante de uma maior diversidade de alunos, oriundos de classes que antes não freqüentavam os bancos dos ginásios, o que coloca em cheque o seu fazer. Trabalham em prédios e salas sem as condições necessárias, a duração dos turnos escolares diminui, o número de alunos por classe aumenta... O enfrentamento dos problemas advindos da ampliação de vagas a partir do detalhamento das atribuições, deveres e competências,

---

⁴⁵ Algumas destas medidas já citadas na nota 38.

consolidam a escola como organização burocratizada, executora das decisões dos órgãos centrais.

Da mesma forma que, com a expansão das escolas primárias, criaram-se órgãos intermediários para os serviços de orientação e fiscalização, criam-se agora as delegacias de ensino secundário e normal, orientadas pela mesma lógica, ou seja, necessidade de inspeção para garantir que os serviços se realizassem de acordo com o proposto pelo centro. As delegacias de ensino básico e as do ensino secundário e normal passam a subordinar-se a outro nível de órgãos intermediários, as diretorias regionais de ensino.

Diminui a margem de autonomia das delegacias de ensino e burocratiza-se mais a estrutura da educação paulista, em virtude da dificuldade de gerenciamento do grande contingente de pessoas e organizações envolvidas no processo educacional. Os cargos de inspetores escolares serão extintos e criar-se-ão os de supervisores pedagógicos em 1976. Embora concorde com Silva Júnior, (1977, p. 23) que “Supervisão e Inspeção não são designações diferentes de uma mesma função”, sabemos, até porque vivenciei o momento desta mudança numa delegacia de ensino secundário e normal, que ocuparam os cargos de supervisão pedagógica os então inspetores escolares.

A política do período do regime militar brasileiro, quando da criação dos cargos de supervisores pedagógicos, orientada com base no crescimento das taxas de concentração de renda e na contenção dos movimentos sociais populares, tinha como característica mais marcante no campo da educação pública, o investimento no “capital humano”, para

adequação às exigências modernas da produção internacional. Conforme Hilsdorf (2003), subjacente à teoria do capital humano tem-se que o investimento neste capital é suficiente para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça, não sendo portanto necessárias mudanças estruturais mais radicais.

Desta forma acontece a expansão do ensino público, em virtude de pressões populares, sem as mudanças necessárias para acompanhá-la, como também ocorreu em tempos anteriores. É neste contexto que se define a função do supervisor pedagógico dentro de uma nova reestruturação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1976. Observa Porto (1986) que esta se constitui numa organização burocraticamente estruturada, onde é possível se distinguir tanto a especialização vertical quanto a horizontal.

Verticalmente ela se caracteriza por apresentar vários níveis decisórios: a partir dos níveis superiores (considerados como centro decisório) até os inferiores (os níveis operatórios, por excelência), as responsabilidades pelas decisões vão diminuindo, na medida em que são detalhadamente previstas as atribuições dos órgãos e as competências de seus dirigentes, sempre em graus inferiores aos dos precedentes. Desta forma têm-se os órgãos superiores ou centrais, os órgãos intermediários nos quais se enquadram as delegacias de ensino e as escolas como órgãos locais.

A especialização horizontal é representada pela departamentalização da secretaria: há órgãos que planejam, os que executam e os que controlam. Neste sentido, dentre os dez órgãos da administração central, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

(CENP) possui atribuição de planejar os currículos, as Coordenadorias de Ensino do Interior e da Grande São Paulo, com o poder de fazer executar esse planejamento, a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE) que deve controlar o funcionamento das unidades escolares.

As delegacias de ensino básico (DEBs) e as delegacias de ensino secundário e normal (DESNs) foram substituídas⁴⁶ pelas delegacias de ensino (DEs). Estas, subordinadas às divisões regionais de ensino, com a seguinte estrutura: direção; grupo de supervisão pedagógica e seção de administração, jurisdicionam-se a elas as escolas estaduais de 1º e de 2º graus, as isoladas e os centros estaduais interescolares.

As atribuições gerais do grupo de supervisão pedagógica seriam de coordenação e supervisão do planejamento e da execução de atividades administrativo-pedagógicas nas unidades escolares estaduais e de supervisão e fiscalização das escolas municipais e particulares de educação pré-escolar até o 2º grau.

Segundo Porto (1986, p. 168), “as atribuições previstas neste Decreto para o supervisor de ensino” avançam “muito quanto ao que se prescrevia para o antigo inspetor escolar. Tais atribuições exigem uma formação muito mais ampla e uma atuação mais ligada à escola, no sentido de auxiliá-la a superar suas dificuldades”.

O que determinava/determina (visto que apenas alguns de seus artigos foram revogados) a legislação de 1976 no tocante às delegacias de ensino?

---

⁴⁶ Esta alteração se deve à criação do ensino fundamental de oito anos, unificando o ensino primário e ginasial.

O Delegado de Ensino e outras autoridades possuem competências, isto é, em seu fazer cabem apreciar e julgar certas questões enquanto o grupo de supervisão pedagógica, possui atribuições, ou seja, o poder para fazer algo. Estas atribuições encontram-se, na legislação, divididas em duas áreas: curricular e administrativa. Na primeira área deve exercer as funções de implementador do macrocurrículo e a partir de sua avaliação e controle propor medidas visando à melhoria da produtividade escolar, inclusive sobre as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores. Em relação à segunda área, a administrativa, determina-se que sua atuação deve objetivar o cumprimento das normas e a racionalização dos serviços burocráticos.

Dai se pode extrair os limites da autonomia do supervisor, identificando o grupo como um órgão ou setor executor e a divisão de seu trabalho em duas vertentes, administrativa e pedagógica. Desta forma tem-se o surgimento da função supervisora muito mais próxima do significado de inspeção. Conforme aponta Silva Jr. (1977, p. 24), a “palavra inspeção está indissoluvelmente ligada a uma equívoca dicotomia entre o fato administrativo e o fato pedagógico”. Portanto, a função do supervisor pedagógico, tal qual foi constituída, corresponderia muito mais à efetivação do controle da educação do que de co-responsabilidade na busca de uma escola propiciadora de uma melhor qualidade social, na qual incluo a co-responsabilidade com o desenvolvimento institucional da escola.

O desenvolvimento da escola, uma organização⁴⁷ social, encerra o conceito de mudança educacional que, conforme Almeida (1999a), abarca transformações que incluem as idéias e as práticas educacionais, podendo constituir-se em elemento de desenvolvimento da escola e do professor. Diversamente, quanto aos conceitos de reforma e inovação, também utilizados para referir-se ao conjunto de transformações que está ocorrendo no campo educacional, tem-se a idéia de mudar uma ação ou a forma de realizá-la, o que se poderia traduzir como mudar a forma como o professor conduz seu trabalho. Desta forma, existe um ‘saber como deve ser feito’ que é prescrito nas reformas e inovações.

Subjacente a estes conceitos há o entendimento do professor como técnico, no sentido conservador deste termo⁴⁸, no qual ele é concebido como um executor do idealizado por outros.

Neste sentido, concorre Canário (1999, p. 277) ao afirmar que não basta apenas “[...] mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa acção e, sobretudo, o modo como as acções individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos actores.”, ficando clara a dimensão coletiva impressa no conceito de desenvolvimento institucional.

Segundo Fusari (1997, p. 42-43), na década de 1970, no Brasil, questiona-se a eficácia dos treinamentos, modalidade de formação de professores priorizada pelos governos desde a década de 60. Nos anos 80, o

---

⁴⁷ Definida por Hutmacher (1995, p. 58) como coletivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões de poder.

⁴⁸ Conforme Pinto (1979), o termo técnico aqui tomado, se refere ao seu aspecto conservador: a arte de fazer **bem**, aquilo que se sabe como **deve** ser feito. O autor esclarece que um outro conceito pode ser aplicado ao termo técnica, ao interpretá-la como o ato de fazer o novo. Desta forma, o conhecido é utilizado para ser negado ou superado.

autor aponta a ampliação de discussões e propostas para uma revisão crítica da formação do educador, ganhando força a concepção de que esta formação é um processo que pressupõe formação inicial e formação contínua. A adesão acrítica do professor aos “modismos”, também é destacada pelo autor que aponta a década de 90 como período de “[...] grandes contribuições para a formação contínua, tanto no sentido do desenvolvimento de práticas diferenciadas como nas concepções teóricas ”.

Em meio a estes avanços práticos e teóricos sobre a formação contínua de professores, a partir de 1995, com a eliminação de um nível intermediário da estrutura, as Divisões Regionais de Ensino, às delegacias de ensino foram acrescidas algumas competências (aos delegados de ensino) e atribuições (aos supervisores de ensino, nova denominação do cargo desde o Estatuto do Magistério).

Até a última reorganização administrativa da Secretaria de Estado da Educação paulista, ocorrida em 1999, sua estrutura burocrática piramidal apresentava dois níveis de órgãos intermediários: as divisões regionais de ensino e as delegacias de ensino. Com a extinção das divisões regionais de ensino⁴⁹, as delegacias de ensino tiveram sua denominação alterada para diretorias de ensino. Para situá-las na pirâmide burocrática da educação (organograma simplificado abaixo), cito apenas a estrutura vertical simplificada da secretaria de educação paulista, uma vez que seus órgãos

---

⁴⁹ Extinção justificada pelo governo por exercer duplicidade de funções. De fato esta duplicidade ocorria, acredito que o objetivo à época da criação das divisões regionais de ensino, durante a ditadura militar brasileira, consistia em obter-se um aumento na vigilância sobre a educação. Afinal, os órgãos intermediários se caracterizam, desde sua criação como controladores da execução da política educacional nos órgãos locais, as escolas.

possuem um grande número de departamentos representando a especialização que se busca numa organização técnico-burocrática.

Temos, então, no topo da escala o Gabinete do Secretário e seus órgãos de assessoria política. No segundo nível hierárquico estão a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), o Departamento de Recursos Humanos (DRHU) e as Coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e a do Interior (CEI), chamados de órgãos centrais. A estes se seguem os órgãos regionais ou intermediários, as oitenta e nove Diretorias de Ensino (DEs) que interagem diretamente com as escolas, órgãos locais.

Portanto, as Diretorias de Ensino subordinam-se diretamente às Coordenadorias de Ensino, conforme sua região de localização, à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas no tocante ao desenvolvimento do ensino e às normas pedagógicas e, ainda, ao Departamento de Recursos Humanos quanto ao sistema de administração do pessoal. Sua função é garantir a concretização da política educacional proposta pelos governos. Entendo haver uma autonomia relativa ampliada em relação às Delegacias de Ensino, em virtude da possibilidade de negociação das Diretorias de Ensino com os órgãos centrais.

A seguir apresento um organograma simplificado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com o objetivo de propiciar uma melhor visualização.

FIGURA 1 - Organograma simplificado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a partir da reforma de 1999

As cento e quarenta e sete delegacias de ensino se reorganizaram em oitenta e nove diretorias de ensino. Os grupos de supervisores de ensino e de assistentes técnicos das oficinas pedagógicas foram reorganizados. Embora tenha podido perceber, que em muitos casos não ocorreu uma dispersão total destes grupos, principalmente onde os dirigentes regionais que permaneceram em seus cargos, tentaram manter a composição de suas oficinas pedagógicas. Também muitos dos grupos de supervisores, também se mantiveram numa mesma diretoria de ensino, mesmo assim, comprometeu-se a continuidade do trabalho que se havia construído até então.

Apesar de toda burocracia e da diversidade de atividades que lhe são atribuídas, a principal tarefa da supervisão é a de, em conjunto com os demais educadores da unidade escolar, organizar o trabalho na escola

pública promovendo a reflexão coletiva na análise da realidade e na busca da construção e reconstrução do projeto pedagógico da escola (SILVA JR., 1997).

Fernandes (1999, p.113) aponta a necessidade de repensar a ação supervisora que, em virtude da organização burocrática do sistema, tem subordinado “[...] as necessidades da escola e das pessoas que lá atuam às determinações dos órgãos centrais.” Contribui, também, nesse aspecto, a gênese dessa prática profissional como parte de um processo de dependência cultural e integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, cujo objetivo era então de controle (sendo o controlador também controlado) das atividades da escola. Também as marcas do passado se apresentam nas crenças de que a ação supervisora é uma ação fiscalizadora. Cabendo aqui a afirmação de Freire (1986) de que numa estrutura transformada permanecem aspectos da velha estrutura não se eliminando, portanto, o que se formou na estrutura anterior.

É para estas conclusões que caminha este estudo da formação de professores na implementação do projeto “Ensinar e Aprender”, como busco explicitar na seção seguinte.

2. A FORMAÇÃO CONTÍNUA NO CONTEXTO DO PROJETO “ENSINAR E APRENDER”

As diretorias de ensino, segundo a legislação vigente, devem executar a política educacional da Secretaria da Educação e o grupo de supervisores de ensino, neste sentido, deve colaborar na difusão e implementação das normas pedagógicas emanadas dos órgãos superiores. A discussão sobre como estes órgãos executam tais determinações, no tocante a ações que demandam formação contínua de educadores das escolas, entendo que possa contribuir para a percepção sobre as possibilidades formadoras destes órgãos.

Para tanto, focalizo uma ação de formação contínua realizada por uma diretoria de ensino, na viabilização do projeto “Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”, emanado da Secretaria da Educação. Primeiramente, objetivando contextualizar a ação, apresento algumas informações gerais sobre a proposta do projeto e sobre as reformas educacionais paulistas no qual ele se insere. Em seguida, a partir de concepções sobre uma formação contínua de professores que considero como um caminho possível para a melhoria da qualidade do ensino público, intento analisar e interpretar os dados colhidos nas entrevistas.

2.1 O PROJETO “ENSINAR E APRENDER: CORRIGINDO O FLUXO DO CICLO II” E AS REFORMAS EDUCACIONAIS PAULISTAS DO FINAL DO SÉCULO XX

O projeto “Ensinar e Aprender” fez parte das propostas de atuação da secretaria de educação⁵⁰, que tinham como meta corrigir as defasagens idade/série. Portanto, inicialmente busco sintetizar o que se entende por defasagem (ou distorção) entre idade e série, como e porque surgiu este fenômeno, que se agravou a ponto de se tornar uma das prioridades da política educacional paulista.

Recorrendo a nossa história da educação, tem-se que a legislação do final do século XIX determinava a obrigatoriedade do ensino dos sete aos doze anos de idade. Mas, mesmo que os alunos tivessem ingressado na escola com a idade de sete anos, com o fenômeno da repetência, surgido a partir da organização do ensino em séries (no início do século XX) e derivado, principalmente, da busca por uma formação homogênea, começa a ocorrer o problema da distorção entre idade e série, ou seja, a cada série não correspondia uma determinada faixa etária de alunos.

Assim, o curso primário (dos grupos escolares), cuja duração era de quatro anos, demandava um período maior para que alunos repetentes ou multirrepetentes conseguissem concluí-lo. Este fato, tomando grandes proporções acarreta vultosas perdas financeiras para o Estado, o que

---

⁵⁰ Referência à gestão da Secretaria de Estado da Educação no período de 1995 a 2002 que teve a sua frente a Prof^a Teresa Roserley Neubauer da Silva.

representa um grande problema para a concretização de políticas públicas de inclusão.

Outra questão relevante a se apontar, também decorrente da repetência, é a evasão dos alunos que deixam a escola depois de seguidos insucessos. Assim, o fracasso escolar gera exclusões, negando-se o acesso ao conhecimento essencial à constituição da cidadania, a uma parcela da população, causando prejuízos a toda a sociedade.

Embora se tenha responsabilizado alunos e professores pelo fracasso escolar ao longo do tempo, é possível questionar tal culpabilidade ao se constatar que as políticas de inclusão de alunos à rede pública têm sido, sistematicamente, acompanhadas por medidas de rebaixamento da qualidade de ensino. Uma vez que os investimentos financeiros não acompanham o crescimento do sistema escolar, nas proporções necessárias, a expansão do ensino vem sempre acompanhada de diminuição de recursos⁵¹. Como consequência precariza-se a profissão do professor, quer seja por falta da formação necessária (**inicial**, porque a criação de cursos de formação não acompanha a demanda por professores ou não garante sua qualidade e, **contínua**, para atender às novas necessidades dos professores, decorrentes da expansão e do atendimento a alunos advindos de classes diversas), quer seja em condições de trabalho: baixos salários, insuficiência de condições físicas e materiais das escolas, etc. Desta forma os resultados esperados não são conseguidos, crescem os índices de reprovação e evasão de alunos e apontam-se os culpados: ora professores, ora alunos.

---

⁵¹ No capítulo anterior já foram citadas algumas medidas no sentido de se atender um maior número de alunos sem a necessária ampliação dos recursos.

As medidas tomadas pelos governos para resolver estes problemas têm buscado combater os efeitos da má qualidade de ensino sem interferir nas suas causas, sem dar condições à escola para oferecer um ensino de boa qualidade. Embora não seja objetivo deste trabalho avaliar o projeto “Ensinar e Aprender”, cabe perguntar: Em que medida ele difere (ou não) das propostas que visam combater apenas as consequências?

Este projeto, implantado nas escolas estaduais paulistas em 2002, tinha por objetivo combater o problema da distorção entre idade e série de matrícula dos alunos. Focalizava, especialmente, os alunos matriculados na 6ª série do ensino fundamental com ao menos dois anos além da idade esperada para a série, portanto alunos com idade a partir de quatorze anos. Sua finalidade era de acelerar o percurso destes alunos encaminhando-os, ao final desta série, para a 8ª do ensino fundamental ou, em casos de grandes avanços do aluno, para a 1ª série do ensino médio.

O projeto “Ensinar e Aprender” não ocorreu de forma isolada, mas como parte de um pacote de medidas⁵² denominadas “A Escola de Cara Nova”, implementado desde o início do primeiro governo de Mário Covas⁵³, reforma esta que se caracteriza pela racionalização dos recursos destinados à educação, visando resultados cobrados pela sociedade e por órgãos transnacionais que financiam a educação, especialmente, o Banco Mundial.

---

⁵² Neste pacote incluem-se: a reorganização de escolas, acomodando em prédios escolares diversos os alunos das séries iniciais do ensino fundamental dos demais séries; a municipalização de escolas com atendimento exclusivo a alunos das quatro séries iniciais; as salas ambientes; a progressão continuada; os projetos de reforço e recuperação; a avaliação externa, dentre outros.

⁵³ O primeiro governo de Mário Covas abrangeu o período de 1995 a 1998. Mário Covas foi reeleito e governou o estado de São Paulo até 2001, quando de seu falecimento. Foi substituído pelo vice-governador Geraldo Alckimin, atual governador de São Paulo, na gestão do período de 2003 a 2006.

Tais medidas determinaram alterações no cotidiano escolar: houve movimentação de alunos e professores entre escolas; mudanças na organização das turmas, dos horários e dos espaços de aula; instituiu-se o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) em todas as escolas. As formas de relação professor/aluno também precisaram ser revistas a partir do instituto da progressão continuada, uma vez que o controle de alunos exercido por meio da possibilidade de reprovação passa a inexistir nos interior dos ciclos do ensino fundamental.

Dentre os argumentos governamentais para justificar a implementação das reformas encontram-se: adequar ambientes e mobiliários escolares de acordo com a faixa etária dos alunos; promover a autonomia das escolas a partir da descentralização de verbas e da construção do projeto pedagógico da escola; instituir, na escola, momentos de formação contínua dos professores levando em conta a necessidade de reflexão sobre a própria prática; possibilitar o trabalho coletivo com a criação de uma função de supervisão intra-escolar, o professor-coordenador; efetivar a inclusão escolar do aluno, eliminando a repetência...

A respeito destas justificativas, Fernandes (2004, p. 31) questiona como se poderia discordar dos pontos defendidos pelo discurso oficial. Penso que se possa discordar do fato de o governo ter imposto tais medidas independentemente da discussão com os envolvidos: professores, pais, alunos, sociedade. O caráter impositivo foi uma das marcas da referida reforma.

Há que se considerar, também, que para a construção da autonomia da escola, não bastam a descentralização de verbas, a

determinação de que cabe a escola elaborar seu projeto pedagógico e que os professores devem refletir sobre a própria prática. Estas transformações não acontecem naturalmente. O Estado precisa proporcionar meios para mudanças na escola, aproximando sua ação deste objetivo, abrindo-se um flanco para o trabalho formador da diretoria de ensino.

Ainda dentre as justificativas do governo para as reformas educacionais do período, encontra-se a eliminação de repetência como efetivação da inclusão escolar. Novamente a implantação dessa transformação da dinâmica escolar foi implantada sem a adesão dos professores, o que tornou o significado que se dá à inclusão escolar, no mínimo questionável.

Enfim, penso que se pode discordar da estratégia que parece sustentar a reforma em pauta, de que os fins justificam os meios ou que vale-tudo para se conseguir bons resultados com menores investimentos e com temporalidade compatível com a das gestões políticas.

Os projetos de correção do fluxo escolar, parte integrante deste pacote de medidas, constituíam-se em ponto prioritário da política educacional, segundo a então secretária da educação. Entendo que esta centralidade decorre do fato de que tais programas estariam preparando o terreno (primeiramente com o projeto de classes de aceleração para as séries iniciais do ensino fundamental, em 1996) e, garantindo a eficiência da progressão continuada (com o projeto para as séries finais, em 2000), desobstruindo as séries com inchaço.

Não me coloco contrariamente à progressão continuada, mas penso que seja importante questionar os objetivos que orientaram sua implantação. Neste sentido, me junto a Sousa (2000, p. 35), ao dizer que:

Se, por um lado, a economia de recursos, por parte do poder público, é obtida com a normatização da progressão continuada, por outro, **a extinção da repetência, em si, não garante que seja reduzido o custo individual e social da reprovação**, caso não sejam garantidas condições para a aprendizagem escolar [...] O horizonte que se impõe com a progressão continuada é a construção de uma escola de qualidade para todos, para o que também se impõe uma nova organização do trabalho escolar, capaz de provocar uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje dominante no sistema escolar (grifos da autora).

A partir deste excerto, fica claro que a garantia de condições para a aprendizagem escolar não se dá por determinação legal e que a eliminação da repetência, por si só, não significa melhoria do ensino.

Se a escola não está conseguindo desempenhar suas funções a contento (o que é consenso), é preciso transformá-la. Há que se levar em conta que as mudanças são produzidas no contexto da escola e que não basta apenas mudar a ação, é preciso mudar o modo de pensar a ação. Não bastam mudanças individualizadas, é preciso considerar a escola como organização e, portanto a dimensão coletiva da mudança.

Outro aspecto relevante é a constatação de que o tempo de mudança de uma escola não é determinado pelo tempo de um governo: “É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades” dizem Cole e Walker (1989 apud NÓVOA, 1992, p. 26).

Retomando o projeto “Ensinar e Aprender”, como já citei, esta não foi a primeira experiência em aceleração de estudos no estado de São Paulo. Pela Resolução SE nº 77, de 3 de julho de 1996, foram instituídas as Classes

de Aceleração I e II para crianças das quatro séries iniciais do primeiro grau (hoje, ciclo I do ensino fundamental), também para alunos com ao menos dois anos de defasagem idade/série, determinando-se a série mínima de destino destes alunos, após freqüentar a classe de aceleração. O artigo 2º da citada Resolução estabelece o objetivo do projeto:

As Classes de Aceleração visam a eliminar distorção idade/série no Ensino Fundamental através da implantação de uma estrutura didático-pedagógica própria, inserida na proposta educacional da escola e flexibilizada em termos de seriação e organização curricular.

Trata-se, portanto de um projeto que visa *eliminar* o problema da defasagem entre idade e série de matrícula dos alunos, trazendo em si sua extinção, como confirma Davis (1998, p. 50): "É um projeto suicida, porque tem de dar conta e acabar com esse problema."

Entendo que eliminar o problema de distorção entre idade e série do aluno corresponderia a combater suas causas – a retenção e a evasão – o que implicaria em mudanças na escola. Como o programa se assenta em três eixos – a formação continuada de professores, o material didático-pedagógico para alunos e professores e o acompanhamento – e não foi acompanhado de outras medidas que assegurassem transformações mais amplas, parece que aos olhos dos reformadores apenas as medidas previstas no seu interior deveriam garantir a eliminação das causas da defasagem idade/série. Mas, é já fartamente reconhecido que a retenção e a evasão constituem-se em problemas decorrentes de uma série de fatores, especialmente a falta de investimentos adequados na educação, resultando em condições insatisfatórias para o exercício da docência. Sem que esses históricos problemas sejam tocados, é pouco provável que se altere a dinâmica da

escola. Apesar dos discursos governamentais propalarem esse objetivo, suas medidas efetivas estavam voltadas na direção de eliminar apenas os efeitos do problema.

Também concorre para confirmar esta percepção o fato de que, embora as escolas participantes do projeto apresentassem altos índices de defasagem entre idade e série, que poderiam ser tomados como sintomas de um sério problema institucional, o programa restringiu-se a trabalhar apenas com os professores que deveriam acelerar o percurso dos alunos.

Retomando os eixos que sustentam a proposta do projeto “Ensinar e Aprender”, segundo o CENPEC⁵⁴, o acompanhamento deveria favorecer a reflexão dos professores e o material didático-pedagógico tinha um “caráter orientador-formativo”. Mas o que se pôde constatar na viabilização foi um acompanhamento da diretoria de ensino que se pautou na verificação do cumprimento do determinado e não na busca de questionamento sobre as retraduições feitas pelos professores⁵⁵.

---

⁵⁴ Conforme o material elaborado para orientação das, então, Delegacias de Ensino: “Classes de Aceleração – Orientações para a capacitação de professores”, que também direcionava as ações do projeto “Ensinar e Aprender” tem-se:

[...] a DE deve explicitar as contradições da ação educacional, de modo a aumentar a compreensão dos problemas e as possibilidades de seu encaminhamento. Neste processo, a própria DE amplia suas condições de contribuir com as escolas. Por isso, o trabalho de capacitação não pode se restringir aos momentos de encontros com professores, diretores e coordenadores. Deve estar articulado ao acompanhamento pedagógico que ela tradicionalmente realiza junto às unidades escolares. Um princípio importante que deve orientar a ação de capacitação é privilegiar sempre a reflexão. (FDE, 1999, p.44).

⁵⁵ Conforme discutido na subseção 1.1., tem-se claro que os professores e a escola retraduzem as orientações, ou seja, estas são reinterpretadas, aproveitadas, descartadas e modificadas segundo concepções e necessidades individuais e coletivas, de acordo com uma cultura escolar que não é abalada por determinações externas.

Em relação ao material, minha restrição se coloca no fato de este ter servido como guia para o professor, sujeitando-o a ele, conforme explicitam as falas dos entrevistados⁵⁶.

Portanto estes dois eixos do projeto não se constituíram, para os entrevistados nesta pesquisa, em fatores viabilizadores da reflexão sobre a prática, conforme o proposto nos manuais de orientação. As concepções e crenças que direcionaram estas ações remontaram aos papéis de fiscalizador, para a diretoria de ensino, e de executor, para os professores. Estas constatações evidenciam a necessidade de se desvelar e confrontar crenças e concepções subjacentes às nossas ações.

O terceiro eixo do projeto, a formação contínua, será abordado um pouco mais adiante, quando intento realizar uma releitura da ação, a partir da análise e interpretação das perspectivas dos sujeitos desta pesquisa, buscando captar como a diretoria de ensino efetiva a formação contínua de educadores da escola, ao implementar as políticas educacionais dos governos.

Tendo em vista que a delimitação deste estudo é a formação contínua no projeto “Ensinar e Aprender”, com o intuito de melhor contextualizar a ação, apresento a seguir, os pressupostos teóricos do projeto “Ensinar e Aprender” (os mesmos que os das Classes de Aceleração), a partir de uma transparência, de autoria do CENPEC, apresentada na primeira reunião realizada em 2000, quando as diretorias de ensino tomaram conhecimento do projeto:

---

⁵⁶ Encontram-se na subseção 1.2 as falas dos professores que caracterizam o material como guia de seu fazer.

Pressupostos da Proposta Ensinar e Aprender	
1.	<i>Preocupação com o aluno a ser atendido: quem é, quais dificuldades tem.</i>
2.	<i>Preocupação com a aprendizagem: a marcha do ensino deve acompanhar a marcha da aprendizagem.</i>
3.	<i>Ênfase no trabalho coletivo: ações conjuntas do grupo de professores em relação aos alunos.</i>
4.	<i>Análises constantes das práticas escolares pelo grupo de professores.</i>
5.	<i>Ênfase na não fragmentação do conhecimento: em relação à realidade, entre as disciplinas, entre os conteúdos.</i>
6.	<i>Consideração à especificidade dos conteúdos e metodologias de ensino das diferentes disciplinas, não pretendendo ser interdisciplinar.</i>
7.	<i>Previsão de aprendizagens básicas, comuns a todas disciplinas, úteis para qualquer cidadão em torno da leitura e da escrita.</i>
8.	<i>Trabalho diversificado: atender às diferenças de conhecimentos, habilidades, nível de avanço dos alunos; a diversidade da classe exige a diversidade de atividades (individuais, em duplas, em trios, grupos e coletivas).</i>
9.	<i>Avaliação diagnóstica: possibilita o diagnóstico e o acompanhamento dos alunos e, ao mesmo tempo, para o professor, a reorganização do processo de ensino.</i>
10.	<i>Importância do Registro do professor e dos alunos para avaliar avanços, dificuldades e organizar o pensamento.</i>
11.	<i>Contrato pedagógico: explicitação, junto aos alunos, do plano de trabalho, da atuação e participação de cada aluno, para que compreendam bem a proposta e participem ativamente.</i>
(CENPEC, 2000)	

Estes pressupostos evidenciam algumas concepções do projeto: o aluno como sujeito de sua aprendizagem; o trabalho coletivo como necessário; a mudança da ação docente como decorrente da reflexão sobre a própria prática, a partir da análise de registros do professor. Aponta, ainda, como objetivo comum a ser perseguido pelos professores, o trabalho em torno da escrita e leitura, consideradas aprendizagens básicas.

Quanto às atitudes dos professores a serem trabalhadas na formação contínua, tomando as orientações da proposta do CENPEC e as minhas próprias experiências vividas no interior desse programa, destacam-se como elementos direcionadores:

1. Mudar a metodologia de ensino do professor, centrando-a no aluno e no seu ritmo de aprendizagem, utilizando trabalho diversificado.
2. Possibilitar que o professor perceba a necessidade de registros para, a partir das reflexões sobre estes, mudar a prática de ensino.
3. Possibilitar que o professor perceba a necessidade do trabalho coletivo e da mudança na escola.
4. Possibilitar que o professor perceba sua responsabilidade em relação às aprendizagens básicas do aluno – leitura e escrita – independentemente da sua disciplina específica de ensino.

Os aspectos abordados nesta breve explanação sobre o projeto “Ensinar e Aprender” e o contexto de reformas no qual se insere, têm por finalidade favorecer a compreensão de como se dá a efetivação de políticas educacionais, pela diretoria de ensino, no que concerne à formação de educadores da escola.

A seguir, busco explicitar os conceitos sobre formação contínua de professores que direcionam a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa.

2.2 A FORMAÇÃO CONTÍNUA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

Com a finalidade de iluminar a análise e interpretação dos dados colhidos nas entrevistas realizadas neste trabalho, abordo os conceitos de formação contínua que entendo como favorecedores do desenvolvimento pessoal e profissional do professor e institucional da escola.

Retomando alguns aspectos históricos que contribuem para a apreensão da constituição de crenças sobre formação contínua que persistem ao longo do tempo, temos que as primeiras intervenções do Estado na escola pública brasileira ocorreram a partir das reformas pombalinas quando a formação em serviço surgiu como meio necessário a sua implementação. Visando mudar as concepções sobre ser professor, embasadas nas normas do ensino jesuítico, estas se deram, principalmente, por intermédio de determinações escritas, do envio de professores para estabelecimento do novo método de ensino e da fiscalização, todas no sentido de conformar o fazer do professor, constituindo-se em modalidades de formação em serviço do tipo *treinamento*.

A necessidade de formação com objetivo de *atualização* do docente, acompanha as medidas para a expansão do ensino de primeiras letras, com a finalidade de divulgar um novo método. Estas duas modalidades de formação em serviço – a *atualização* e o *treinamento* de professores – visam à formação individual do professor, considerada necessária para o desempenho da função de ensinar aos alunos e têm sido os meios usados

pelo Estado para difundir suas diretrizes, transformadas de acordo com os conhecimentos e as políticas de cada momento histórico.

Focalizando o estado de São Paulo, ao final do século XIX, época do surgimento dos grupos escolares⁵⁷, tem-se outra modalidade de formação em serviço – o *aperfeiçoamento* –, visando possibilitar ao professor a ampliação do nível de escolaridade.

As aulas-modelo, ministradas nas escolas normais e por inspetores nas escolas, ampliam as formas de treinamento, permanecendo as crenças de implementação de mudanças no ensino a partir da formação individual baseada em modelos.

As modalidades denominadas *treinamento*, *atualização* e *aperfeiçoamento* ainda estão presentes nas políticas de formação em serviço. Segundo Collares, Moysés e Geraldi (1999), estas formações parecem ter se intensificado a partir de meados de 1970, para atender a diversos objetivos: a implantação e implementação de uma nova lei ou de uma nova proposta educacional; suprir as deficiências da formação inicial ou porque os modelos metodológicos “em moda” se tornaram obsoletos. Subjacente a elas tem-se a concepção de que o conhecimento sobre o ensino é determinado por outras instâncias que não a escola, ou seja, separam-se:

[...] os pesquisadores e especialistas – que produzem conhecimentos, modelos e programas de ensino – dos professores, quase sempre considerados como meros consumidores de propostas pedagógicas e simples executores de políticas definidas de cima para baixo. (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000, p.90).

Nesta mesma linha conceitual de formações do tipo “escolar” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992) ou “clássicas” (CANDAU, 1996), têm-se,

---

⁵⁷ Ver as referências anteriormente colocadas na nota 39.

mais tarde as formações chamadas *reciclagens* e as *capacitações*. Este último termo – capacitação – bastante utilizado atualmente nas escolas e nos demais níveis de secretaria estadual paulista, referindo-se tanto às orientações técnicas como aos cursos⁵⁸. De acordo com Fusari⁵⁹, esta nomenclatura pressupõe que haja uma pessoa capacitada, aquela que sabe fazer bem, e a incapacitada, que não sabe e precisa aprender com a capacitada. Assim, da mesma forma que nas modalidades citadas anteriormente, tem-se um “fazer bem” para ser transmitido por aquele que detém este saber.

Na década de 1960, as discussões desenvolvidas em vários países a partir de investigações que constataam a interferência de uma série de variáveis no processo ensino e aprendizagem, apontam as limitações dos tipos clássicos de formação em serviço, ancorados nas crenças de bons modelos a serem transmitidos.

Estas discussões virão a ocorrer no Brasil, a partir da década de 70, ampliando-se nos anos 80 quando se veicula a concepção de formação como processo, que abarca tanto a formação inicial como a contínua (FUSARI, 1997; ALMEIDA, 1999; PIMENTA, 2002). Na década seguinte, vários autores, dentre os quais citamos Schön (1983; 1992), Zeichner (1992), Contreras (1997) e Pimenta (1999; 2002), vêm contribuir para a construção

---

⁵⁸ A Resolução SE 121/90, legislação que “Dispõe sobre as ações de aprimoramento do desempenho do pessoal dos quadros da Secretaria”, ora em seu artigo 1º que: “As ações para o aprimoramento profissional dos integrantes do QM e do QSE poderão ser realizadas em todos os níveis da estrutura da Secretaria da Educação e organizadas em 2 conjuntos: o da Orientação Técnica e o de Cursos”.

No *caput* do artigo 2º, estabelece-se que o objetivo das orientações técnicas é fornecer subsídios para o desempenho técnico-profissional específico, visando à viabilização da proposta educacional da SE, e em relação aos cursos, o *caput* do artigo 3º afirma que estes “têm como objetivo a especialização, o aperfeiçoamento e a extensão cultural”.

⁵⁹ Esclarecimento do examinador quando do exame de qualificação para este trabalho.

de uma nova concepção de formação contínua, onde se destacam o reconhecimento dos professores como profissionais reflexivos e como produtores de conhecimento a partir da própria prática.

Neste sentido, Zeichner (2000) nos diz que os professores “[...] não são apenas pessoas que têm uma prática, no sentido restrito, mas pessoas que produzem conhecimento sobre a educação e que influenciam políticas”. Mudando-se o entendimento sobre o fazer do professor, muda-se o conceito sobre o *ser* professor, pois o que o caracteriza como tal é o seu fazer.

Concomitantemente, emerge um novo conceito de escola, que não se limita a reproduzir conhecimento, mas também o produz de forma única, uma vez que cada escola se compõe de pessoas únicas, com formas de relações específicas, no contexto em que se insere.

É o que constatou Patto (1998) ao esclarecer que uma forma de resistência das escolas às inovações propostas pelo centro⁶⁰ se expressa na “retradução” que estas fazem do que é proposto, de acordo com a lógica institucional da própria escola. Neste mesmo sentido, Canário (1998, p. 2) afirma que:

A acção dos professores deixa de ser perspectivada como uma resultante simples e linear das decisões e das políticas estabelecidas a nível nacional ou regional. O estabelecimento de ensino constitui uma realidade organizacional que funciona como um «filtro» mediador entre a administração e os professores. [...] mudanças são produzidas no contexto organizacional da escola, por acção e interacção dos respectivos actores sociais.

Se a escola é tida como local que tem por função reproduzir e produzir conhecimento, ela se encontra em constante mudança, o que é

---

⁶⁰ O estudo da autora refere-se à implantação do ciclo básico nos estados de São Paulo e Paraná.

determinado pela ação e interação dos respectivos atores sociais, afirma Canário (id.).

Ou, conforme Garrido, Pimenta e Moura (2000, p. 92), as escolas “não são apenas divulgadoras, mas também produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procurar novas soluções para os problemas vivenciados”. Insere-se aqui, o conceito de verdades provisórias, mutáveis, construídas num determinado contexto histórico, como nos diz Cortella (2002), resultado do esforço de pessoas para entender o sentido da ação humana e da existência.

Retomo as questões que orientam este trabalho: Qual formação contínua viria responder às necessidades de uma escola assim entendida, com vistas a uma educação de boa qualidade de ensino? Qual o papel a ser desempenhado pela diretoria de ensino nesta formação contínua? Primeiramente, mister se faz esclarecer o que entendo por boa qualidade de ensino.

Com Muramoto (1999) e Cortella (2002), entendo que a função da escola capaz de contribuir para a boa qualidade de ensino, seja a de envidar todos os seus esforços no sentido de possibilitar o acesso à herança cultural acumulada e à produção do conhecimento a todos os seus alunos.

Em relação ao acesso à herança cultural acumulada há que se levar em conta que esta não consiste, apenas, em conhecimentos científicos, tão pouco se restringe à aquisição de valores como se veicula atualmente no ensino paulista. Ela se traduz em democratização do conhecimento que abarca a modalidade científica, o conhecimento estético, o religioso, o afetivo, etc., como esclarece Cortella (2002, p. 21). Democratização do

conhecimento não se concretiza quando apenas uma parcela da população tem acesso ao conhecimento nem quando a maioria tem acesso a algum conhecimento. Mas quando **todos** têm acesso aos conhecimentos necessários à “hominização” e à “humanização”⁶¹.

Determinar quais sejam estes conhecimentos, as formas de relações interpessoais, o *como* se produz e reproduz o conhecimento na escola, são elementos constitutivos da proposta pedagógica de cada uma delas, processo sempre inacabado, realizado na medida em que constrói sua autonomia.

Quanto à produção do conhecimento, entendo como imprescindíveis as formas de relação entre as pessoas, baseadas no respeito às crenças e aos conhecimentos do outro, ao reconhecimento da alteridade e em condições para reflexão individual e coletiva, mediadas pelas teorias, que permitam transformar a prática em conhecimento (CANÁRIO, 1998).

Dois alertas devem ser feitos. O primeiro, que se tem claro que a escola de boa qualidade contribui para uma melhor qualidade social dentro de limites, pois não está ao seu alcance “[...] extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas” (CORTELLA, 2002).

O segundo aspecto refere-se ao entendimento de que compete ao governo possibilitar condições aos trabalhadores do ensino e às escolas, que favoreçam seu desenvolvimento profissional e institucional. Estas condições

---

⁶¹ A partir de Pinto (1979, p. 269), tomo a definição do termo hominização, como sendo o movimento pelo qual o homem se destaca cada vez mais de suas condições primitivas e se aperfeiçoa enquanto animal capaz de dominar a realidade pelo pensamento, com o qual conceitua a realidade, e pelos instrumentos com os quais observa e modifica o mundo material à sua volta. Assim, hominizar-se é a condição de homem, que produz cultura e por ela é produzido. Já, humanização, esclarece Cortella (2002, p. 43), “é um conceito ético que indica o processo de criar condições de vida mais dignas para as pessoas como um todo”.

passam, ao menos, por questões de formação inicial e em serviço, de salários dignos, de jornadas de trabalho compatíveis com a necessidade de estudo e de condições materiais para desempenhar as funções, aspectos que estão fora do âmbito da escola.

Portanto a formação contínua apresenta-se como **um dos meios** de busca por um ensino de boa qualidade. Sua importância para efetivação da escola entendida como local de mudança, conforme Candau (1996, p. 140), é essencial, pois “para a implantação de qualquer proposta que proponha renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante”, dada a centralidade do professor nas mudanças, uma vez que, ainda de acordo com Candau (*id.*), “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”.

O conceito de mudança educacional, já abordado neste trabalho, abarca transformações que incluem as idéias e as práticas educacionais, podendo constituir-se em elemento de desenvolvimento da escola e do professor (Almeida, 1999a).

Canário (1998) corrobora esta concepção ao afirmar que a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação.

Desta forma, para a escola, além das condições de trabalho já citadas, se faz necessário viabilizar uma formação contínua que leve em conta as dimensões individual e coletiva do processo, a busca por mudar a ação e o modo de pensar a ação e, sobretudo, o modo como essas ações individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos

atores (CANÁRIO, 1998). Portanto, há que se saber como pensa a escola, o que só é possível conhecendo-se como pensam os que lá convivem e como se articulam as relações entre as ações da escola.

Dada a centralidade do papel do professor na produção de mudanças na escola, há que se levar em conta ainda, recorrendo a Hutchmacher (1995), que não basta que os professores adquiram novos conhecimentos sobre os conteúdos curriculares ou sobre novas técnicas de ensino, eles precisam **querer mudar** em relação a sua prática e ter a possibilidade de conservar aquelas que valorizam.

Este entendimento conduz às linhas gerais que, acredito, podem direcionar uma formação contínua eficaz, isto é, que produza mudanças organizacionais. Considerar escolas como organização se opõe à aceção de escola como executora de métodos, didáticas, instruções e de indicações práticas elaboradas por uma tecno-estrutura central.

A partir desta constatação, tem-se que a participação dos professores na análise das necessidades, que se traduzirão em objetivos da formação, é determinante para a eficácia dos programas de formação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

O conceito de necessidades, conforme Mesa et al. (1990), citados por Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 32), diz respeito ao "conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico". A partir deste conceito, as autoras subdividem as necessidades em objetivas – os problemas, dificuldades e carências revelados na ação docente – e em subjetivas – desejos e interesses que os professores sentem em relação ao

ensino. Ressaltam a importância da participação dos professores na determinação dessas necessidades, as dificuldades em determiná-las e que para tanto, a reflexão sobre a prática poderá ser facilitadora dessa identificação, caracterizando-se a determinação das necessidades como elemento constitutivo da formação.

Porém, é importante que se tenha clara a complexidade que envolve a análise das necessidades de formação entre os professores. Primeiramente, a constatação (decorrente do entendimento da prática docente como produtora de conhecimento) de que estas diferem em relação às diversas etapas de profissionalização. Conforme esclarece Candau (1996, p. 149), “[...] as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de seu exercício profissional”. No mesmo sentido temos a afirmação de Garcia:

Falar de carreira docente não é mais que reconhecer que os professores, do ponto de vista do 'aprender a ensinar', passam por diferentes etapas [...] as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (GARCIA, 1999, p. 112)

Abdalla (2000) aborda outros elementos que dificultam a análise de necessidades, destacando que estas podem ser confundidas com aquilo que pensa a maioria, ocultando a própria realidade; os modismos que também podem camuflar as necessidades reais; a dificuldade em se discernir entre necessidade e preferência. Conclui a autora que para superar essas limitações é preciso que se oportunize reflexões ao grupo, constituindo-se a análise de necessidades como prática que orienta as ações com vistas a mudar a realidade.

Acredito que os aspectos abordados possam orientar uma formação contínua na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor e, portanto, na mudança da escola. Segundo Nóvoa:

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

Refletir sobre a prática docente, revelando seus conhecimentos, decidir sobre os objetivos da formação contínua e avaliar as políticas educativas, são alguns aspectos da proposição do autor. Para tanto, é necessária a mobilização dos saberes da teoria em consonância com a escola que se quer construir.

São estas crenças que orientam a análise e interpretação das perspectivas dos sujeitos da pesquisa, que me proponho realizar a seguir.

2.3 PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

A formação contínua que entendo necessária para a construção de uma escola com boa qualidade de ensino, conforme intentei explicitar no item anterior, parece estar distante das práticas da diretoria de ensino na implementação das políticas educacionais, conforme apontam os dados colhidos nesta pesquisa.

No esforço empreendido visando à análise dos dados, buscamos organizá-los em duas grandes categorias. A primeira refere-se às

perspectivas sobre formação contínua no contexto do projeto “Ensinar e Aprender” e a segunda, a ser abordada na seção 3, refere-se às perspectivas sobre o papel da diretoria de ensino na formação contínua.

Para análise das categorias levei em conta as opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa, coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas. A relevância de se considerar não apenas a ação como também a intenção expressa no discurso, fundamenta-se na conclusão de Tabacknick e Zeichner (1988), de que ao longo do tempo reduzem-se as divergências entre declarações de crenças e condutas. Segundo os autores, além da história pessoal e as características individuais, a interação entre os indivíduos e os apoios e obstáculos oferecidos no contexto escolar, interferem na forma como o professor minimiza a contradição entre discurso e ação.

Assim, levar em conta as perspectivas dos sujeitos, que envolvem ações, intenções e desejos no contexto de uma formação contínua, possibilita captar, também, alguns aspectos da cultura escolar e aponta possibilidades de mudanças tanto em comportamentos como nas crenças, quando estas se contradizem.

Objetivando reconstruir a ação de formação contínua, efetivada no período de 2000 a 2002, no projeto “Ensinar e Aprender”, a análise dos dados foi direcionada pela busca de respostas para as seguintes questões: Como se efetivou a formação de professores no projeto “Ensinar e Aprender”? Quais mudanças são atribuídas à participação no projeto?

No esforço para apreender as perspectivas dos sujeitos da pesquisa sobre o *como* se efetivou a ação, organizei as falas dos entrevistados

agrupando os excertos em três eixos: a adesão ao projeto, a organização dos trabalhos e o conteúdo veiculado.

A partir da interpretação destes itens, envideo esforços para captar as crenças dos sujeitos, subjacentes à efetivação da ação. Para tanto recorro, principalmente, aos estudos de Chantraine-Demailly (1992), cuja construção de modelos de formação baseia-se principalmente na definição de a quem cabe determinar o conhecimento socializado e a forma de adesão dos formandos, e de Rodrigues e Esteves (1993), no qual as concepções sobre qual o conhecimento válido a ser veiculado e quem o determina, caracterizam as modalidades de formação contínua de professores.

No sentido de apreender como os sujeitos avaliam a ação, busco sintetizar os resultados traduzidos em mudanças na prática docente e na organização escolar.

Desta forma a categoria *formação contínua na implementação do projeto*, foi subdividida em duas subcategorias: o desenvolvimento da ação e as mudanças atribuídas à ação.

- **O desenvolvimento da ação**

Intentando fazer uma releitura do desenvolvimento da ação de formação, inicialmente busco perceber como se deu a adesão à formação contínua. A importância da discussão deste fator consiste no entendimento de que o voluntariado como condição para formação encerra a concepção de professor como sujeito de sua própria formação. Por outro lado, subjacente à imposição da participação, tem-se a exterioridade da determinação dos saberes veiculados, a despeito das necessidades do professor, o que expressa

características da formação denominada por Chantraine-Demailly (1992)⁶² como *escolar*. A concepção de professor, nesta modalidade de formação, é de executor, ou seja, de reprodutor do planejado por outro.

A adesão à formação, neste caso específico, correspondia à adesão ao projeto, uma vez que tomar parte neste, levava à participação no programa de formação. A decisão por participar de um projeto proposto pela secretaria de educação ocorre em diversos níveis que envolvem a diretoria de ensino, a escola e o professor⁶³. Nesta seção visio focalizar estes dois últimos níveis, uma vez que a discussão sobre a adesão da diretoria de ensino parece-me contribuir para o entendimento sobre seu papel como formando e formador, assunto que focalizarei na seção subsequente.

a) A adesão da escola

Segundo o pronunciamento as falas da supervisora, a adesão das escolas ao projeto “Ensinar e Aprender” foi voluntária, uma vez que as “escolas foram convidadas” e a decisão “foi a critério do diretor”.

No quadro 3 os demais participantes da pesquisa expressam seus entendimentos a respeito dessa adesão, identificando os motivos que acreditam justificar a participação da escola no projeto e a quem coube tal decisão.

---

⁶² Esta autora classifica a formação da categoria formal, isto é, delegada numa instância especializada de organização e estruturada de modo coletivo, em quatro modelos ideais (que não se encontram de forma “pura”): universitária, escolar, contratual e a interativa-reflexiva. A construção destes modelos baseia-se principalmente na definição de a quem cabe determinar o conhecimento socializado e a forma de adesão dos formandos.

⁶³ Não estou levando em conta a adesão do aluno, por entender que sua discussão contribuiria mais no sentido de avaliar o projeto do que para o objetivo desta pesquisa.

Quadro 3 – A adesão das escolas, segundo os formandos

Entrevistado	Escola	Motivo da adesão	Quem decidiu
Coordenadora	“B”	<i>A adesão se deu porque a escola tinha uma incidência muito grande de alunos com defasagem de idade e série, nas 6^{as.} e 5^{as.} séries.</i>	<i>Foi por isso que a diretora optou em fazer [...]</i>
Professora 1	“A”	<i>Porque nós tínhamos vários alunos com problema de defasagem idade e série.</i>	<i>Como ela (professora coordenadora) já conhecia o projeto, ela falou para o diretor que a escola devia entrar no projeto e ele concordou.</i>
Professora 2	“B”	<i>A escola aderiu ao projeto porque havia alunos com muita defasagem de idade e série.</i>	<i>Acho que foi a diretoria que decidiu sobre a participação da escola, já veio direcionado.</i>
Professora 3	“A”	<i>[...] sei que a escola entrou no projeto porque nós estávamos com um número muito grande de alunos fora da idade.</i>	<i>Não participei da decisão, não fiquei sabendo.</i>
Professora 4	“A”	<i>Em 2000 eu não trabalhava nesta escola.</i>	<i>Em 2000 eu não trabalhava nesta escola.</i>

Observa-se que nestas duas escolas⁶⁴, os participantes do projeto não opinaram sobre a adesão da escola. Esta foi atribuída ao diretor ou à diretoria de ensino, não havendo, por parte dos sujeitos da pesquisa, nenhuma manifestação de oposição a respeito de competir ao diretor esta decisão, nem questionamentos sobre os professores não terem sido chamados a discutir o assunto.

A afirmação de Vale (1993, p. 112) quanto à aceitação da posição hierárquica do diretor, cargo admitido “como normal dentro da Escola”, parece explicar as razões do acolhimento pacífico da decisão do diretor. Acredito que de modo análogo, também podemos explicar o quão “normal” é para a Professora 2 a submissão do diretor à diretoria de ensino.

Esta ausência de contestação parece indicar a crença em verdades definitivas ou no poder de alguns. Esta concepção daria sentido ao fato de o projeto, tal qual se apresentava, ter sido entendido como necessário para a

⁶⁴ Retomo que embora as entrevistas tenham sido feitas na escola “A”, no período delimitado para o estudo da ação, 2000 a 2002, a Coordenadora e a Professora 2 trabalhavam em outra escola, que denominei “B”.

escola porque esta enfrentava o problema a ser combatido, ou seja, possuía alunos com defasagem entre idade e série de matrícula. Os objetivos do projeto o validariam, uma vez que não se colocaram dúvidas sobre sua eficácia para combater o problema. Ou seja, a utilidade do saber veiculado teria bastado para sua imposição, o que convergiria para indicar que os entrevistados entendem o professor apenas como executor, aceção que desconsidera o saber da prática docente. Urge salientar que estas crenças serão reafirmadas por outros discursos e contraditas por alguns dos entrevistados, ao descrever algumas de suas ações, o que será apontado na seção 3 deste trabalho.

Considerar a prática docente apenas como reprodução desvinculando, portanto, a interpretação dos conteúdos de uma formação às crenças dos professores, conduz a programas de formação que desconsideram a necessidade de desvelar e confrontar as crenças dos professores. Estes aspectos se contrapõem ao entendimento de Nóvoa (1992, p. 25), com o qual comungo, de que “a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade”.

Outro aspecto ausente nas falas dos entrevistados refere-se à possibilidade de que a participação de escolas com problema de alunos com defasagem idade/série tenha se dado na busca por uma melhor avaliação de desempenho institucional, incentivada com “prêmios” pela Secretaria da Educação, ou por temor a represálias, mesmo não considerando que o projeto viesse a atender suas necessidades. Estas situações, que

possivelmente ocorreram, talvez pudessem ter sido evitadas se as decisões fossem compartilhadas por toda a escola e pelos supervisores de ensino.

Recordo-me de uma fala de nossa dirigente regional, retransmitindo uma mensagem da secretária de educação, com o seguinte teor: “se a escola tem o problema e não aderir ao programa, deve apresentar outras medidas para resolvê-lo”. Mesmo assim, algumas escolas vinculadas à diretoria em que eu estava atuando, que apresentavam o perfil para o projeto de correção de fluxo escolar, não participaram do programa e não apresentaram nenhuma proposta para enfrentar o problema.

Um depoimento pessoal confirma essa tendência: um diretor de escola me informou, enquanto supervisora responsável pelo projeto na diretoria onde eu trabalhava, que seus professores não acreditavam que o projeto trazia benefícios para os alunos. Esta conclusão fundamentava-se na avaliação que faziam de alunos oriundos das classes de aceleração do ciclo I, do ensino fundamental. Embora tenha ocorrido uma certa pressão para a adesão, não tenho conhecimento de qualquer atitude diferenciada para esta ou para outras escolas.

Este exemplo de resistência da escola, poderia evidenciar uma não adesão consciente a um projeto proposto externamente à escola. Desta forma, indicaria a possibilidade de se encontrar espaços para discussões sobre as imposições (não as reguladas em legislação, casos em que a resistência ocorre de forma não assumida abertamente, podendo apenas desestruturar o que já existe), a partir da quebra do isolamento do diretor ao partilhar decisões que envolvem toda a organização escolar. Cabe alertar que

não se entende partilhar decisões com o convencimento ou sedução, este último termo muito utilizado no período a que se refere este estudo.

b) A adesão dos formandos

Quanto à adesão dos professores e da coordenadora ao projeto, os depoimentos contidos no Quadro 4 indicam que esta ocorreu tanto de maneira voluntária como involuntariamente.

Quadro 4 - Os motivos da adesão de formandos

Entrevistado	Motivos para adesão
Coordenadora (escola “B”)	<i>Porque eu era coordenadora mesmo naquela escola, não tinha opção. E porque são projetos em que o professor estará trabalhando. [...] Você quer ajudar no trabalho deles, então você tem que participar do projeto, conhecer, ir junto.</i>
Professora 1 (escola “A”)	<i>Era um trabalho interessante, diferenciado, em que eu acreditava. Quando a coordenadora falou do material e me mostrou, eu achei muito bom.</i>
Professora 2 (escola “B”)	<i>Eu participei porque eram as aulas que estavam livres no momento, mas gostei muito. Quando recebi as fichas, achei super interessante. Eu gosto de sempre estar conhecendo coisas novas, para não ficar só lousa, então, para mim foi muito legal.</i>
Professora 3 (escola “A”)	<i>Eu quis entrar no projeto para aprender alguma coisa [...] os professores que estavam participando desde o ano 2000, falaram que o projeto era maravilhoso, tinha uma ótima assessoria, sempre tinha cursos, então eu quis conhecer não só para trabalhar na correção como tem coisa que até hoje uso com meus alunos.</i>
Professora 4 (escola “A”)	<i>Eu comecei na correção de fluxo em 2002 por afinidade com a sala.[...] A colega que já estava no projeto, ficou com as classes em continuidade e então eu resolvi ficar com essa classe.</i>
ATP 2 ⁶⁵ (escola “D”)	<i>Na hora da atribuição estavam lá aquelas classes, eu não sou efetivo, sou OFA, o que sobra você pega e vai trabalhar com esta turma.</i>

Estes dados indicam que aderiram voluntariamente ao projeto, os três entrevistados que participaram do projeto na escola “A” e a professora coordenadora, na escola “B”, totalizando quatro dos seis entrevistados. Os motivos para a adesão voluntária expressam desejos e interesses, isto é, necessidades subjetivas, conforme o conceito usado para esta expressão, neste trabalho.

⁶⁵ O ATP 2 atuou como professor de classe de correção de fluxo numa quarta escola e trouxe informações sobre sua adesão ao projeto, mas como não participou da formação contínua, não contribuiu nos demais questionamentos.

As adesões involuntárias da Professora 2 e do ATP 2 ocorreram porque a opção por não trabalhar com estas turmas poderia acarretar diminuição salarial ou, mesmo, desemprego. Essas adesões não foram fruto de necessidades de formação, mas sim de manutenção do espaço de trabalho. É relevante destacar que embora a Professora 2 tenha participado de forma involuntária, ao conhecer a proposta, aponta que esta veio a atender seus desejos de “sempre estar conhecendo coisas novas, para não ficar só na lousa”.

É importante ressaltar que como o ATP 2 não participou das reuniões de formação realizadas pela diretoria de ensino, suas falas referem-se apenas a orientações na própria escola, realizadas em HTPCs. Assim, as falas de todos os entrevistados que participaram do programa de formação contínua (Coordenadora e Professoras 1, 2, 3 e 4), independentemente da forma de adesão, expressam a crença que as ações de formação propiciavam o atendimento de algumas de suas necessidades nesse campo, expressas como desejos no Quadro 4 (acompanhar o trabalho do professor; realizar um trabalho diferenciado; conhecer coisas novas; querer conhecer; permanecer com uma turma de alunos).

Este fato não pode ser generalizado para todos os participantes do programa no contexto da Rede Estadual de ensino, constituindo-se, portanto, num primeiro limite da pesquisa. Porém, para o grupo de entrevistados, é válido afirmar que a formação contínua desenvolvida veio a atender a alguns de seus desejos, que expressam necessidades subjetivas.

As percepções advindas da análise sobre a questão da adesão ao programa de formação serão retomadas mais adiante, relacionando-as às

perspectivas referentes à organização da formação e conteúdos veiculados, que busco captar a seguir.

c) A organização da ação e o conteúdo veiculado

Como já afirmei anteriormente, as ações de formação contínua para implementação do projeto “Ensinar e Aprender” ocorreram no período de 2000 a 2002, tendo como objetivo formar professores para atuar junto a classes de alunos com defasagem entre idade e série de matrícula, visando acelerar os estudos destes, assim como formar professores-coordenadores e diretores das escolas envolvidas para apoiarem o trabalho e disseminá-lo junto às demais classes da escola.

Retomo que uma equipe da diretoria de ensino, composta por um supervisor de ensino e integrantes da oficina pedagógica, ATPs das diversas disciplinas e o ATP responsável pelas classes de aceleração criadas em 1996, freqüentou o programa de formação ministrado pelo CENPEC, organização que também elaborou o material didático-pedagógico usado no projeto, durante aqueles três anos, que consistiram em quatro encontros, distribuídos ao longo de cada ano, de quatro dias consecutivos cada.

Nestas reuniões buscava-se inteirar o pessoal da diretoria de ensino sobre as concepções subjacentes ao material do projeto e sua utilização (as atividades propostas para alunos eram realizadas durante parte dos encontros) e discutir as dificuldades encontradas na implementação do projeto e na disseminação da sua proposta pedagógica para as demais classes da escola envolvida. Propunha-se que o mesmo

trabalho fosse realizado por esta equipe da diretoria de ensino junto às equipes das escolas, seguindo a mesma estrutura e organização.

Objetivando conhecer as perspectivas dos sujeitos da pesquisa sobre como se efetivou a ação, recorro aos conceitos de Chantraine-Demailly (1992) e de Rodrigues e Esteves (1993) para a análise das falas dos entrevistados que versam sobre como se organizou a ação de formação e sobre os conteúdos nela veiculados. Segundo estas autoras, estes aspectos contribuem para revelar as crenças subjacentes à ação. Com o intuito de levantar elementos para esta análise, o Quadro 5 abaixo trata desses aspectos.

Quadro 5 – A organização e conteúdo veiculado

	ORGANIZAÇÃO	CONTEÚDO
FORMADORES	• Quando voltávamos das reuniões que aconteciam lá [com o CENPEC], fazíamos uma reunião com o pessoal da Oficina Pedagógica para que todos soubessem o que o outro iria fazer naquele período, embora a interdisciplinaridade não estivesse no conteúdo, mas na condição de alfabetização e de letramento dos alunos. (Supervisora)	• Seguíamos a orientação do CENPEC e as unidades do próprio material. (Supervisora)
	• [...] quatro vezes por ano eles tinham dois ou três dias para estudar assuntos da matéria deles [...] já estava tudo estruturado [...] Na hora de cada disciplina havia uma margem para você suprimir alguma coisa que achasse que não iria funcionar, acrescentar outra, mas o projeto veio muito pronto. (ATP 1)	• [...] o objetivo geral era de implantar o projeto tal como ele se apresentava, como está escrito no livro.[...] preparando as capacitações para os professores a partir do material chamado “Ensinar e Aprender”. (ATP 1)
FORMANDOS	• [...] havia momentos só com coordenadores de todas as escolas [...] o problema que um estava enfrentando, a outra unidade também enfrentava, mas tinha descoberto uma solução. E a gente podia estar aprendendo com eles (Coordenadora)	• [...] aquela capacitação, deu uma outra visão para entender o que é ciclo, o que você pode estar dando. [...] se você trabalha com o material da correção de fluxo, você vai pensando nas habilidades, você não está pensando no conteúdo em si [...] uma proposta que interliga os conteúdos, é a interdisciplinaridade, ou, multidisciplinaridade, não sei. (Coordenadora)

Continuação do quadro 5 – A organização e conteúdo veiculado

	ORGANIZAÇÃO	CONTEÚDO
FORMANDOS	• [...] havia espaço para relatar experiência, dizer o que não deu certo, discutir porque dava certo em uma escola e na outra não. Discutíamos sobre a clientela, sobre a direção, algumas escolas não contavam com o apoio da direção. (Professora 1)	
	• [...] cada um contava como estava acontecendo em sua sala. Isto gerava brigas porque cada um falava de seus problemas, ficava tudo muito confuso e não dava para aprender nada. [...] Só depois do almoço conseguíamos fazer as fichas [...] (Professora 2).	• As fichas para alunos também eram trabalhadas (Professora 2).
	• O que eu conseguia passar para os meus alunos eu comentava nas reuniões e eles aproveitavam isto, então eu sentia que estávamos dividindo experiências entre nós. (Professora 3 – escola “A”)	• Fiz, primeiro, os livros 1 e 2 que seriam para a 6ª série depois seriam o 3 e 4. Eu praticamente nem cheguei a ver o 4, porque foram trabalhados, no primeiro ano (2001), os volumes 1, 2 e 3, no outro ano foram o 1, 2 e 3 novamente. (Professora 3)
		• [...] eles não falavam sobre correção de fluxo, era dirigido aos professores das classes de recuperação de ciclo [no ano de 2002]. (Professora 4 – escola “A”)

Segundo os entrevistados, o programa de formação foi organizado de forma sistemática, em quatro encontros de dois ou três dias por ano. Os professores eram agrupados por disciplina (ou área), com momentos específicos só para coordenadores. Nos encontros promovia-se a discussão dos problemas enfrentados, com momentos destinados a trocas de experiências.

Os conteúdos das ações de formação basearam-se no próprio material do Projeto (que contém atividades para alunos e orientações para o professor de como realizá-las) e nas orientações do CENPEC. Assim, se evidencia a estreita articulação entre a formação e as bases da proposta, bem como a exterioridade à escola da determinação externa à escola do conteúdo.

Estes dois aspectos revelam uma contradição. Por um lado, a exterioridade do conteúdo indica a crença de que o professor não tem condições de determinar suas necessidades. Assim, as dificuldades de sua prática são determinadas em esferas diversas da sala de aula e da escola. Por outro, na organização da ação se propõe discutir os problemas da prática, oportunizando momentos de trocas de experiência, valorizando este saber.

Acredito que esta contradição se esclarece a partir da informação dos entrevistados de que as discussões coletivas abordavam problemas da prática advindos das dificuldades de implementação do projeto. Assim, a discussão restringia-se a trocas de experiências, priorizando a socialização de condutas que “deram certo”, focalizando o “como” em detrimento das questões do “por que” e “para que”. Portanto, as definições acerca das questões a serem discutidas ou do conhecimento a ser socializado ficavam a cargo do CENPEC, e não do professor.

Penso que o que está em causa nesta contradição é forma de adesão ao projeto, legitimado pelo conhecimento atribuído a seus autores, conhecedores das verdades e, de sua utilidade. Embora o projeto tenha sido idealizado externamente à escola, não se pode prescindir de uma discussão a respeito dele, confrontando suas concepções e crenças, expressas ou sublineares, com as da escola. Desta forma, a adesão ao projeto resultaria de uma análise mais aprofundada revelando convergências de objetivos, e nesta situação, a discussão advinda de problemas da prática, na implementação do projeto, resultaria de necessidades determinadas pela escola, na busca por atingir objetivos da sua proposta pedagógica.

Perceber as concepções e crenças dos professores e da escola é, mais uma vez, apontado como sustentação para programas de formação continuada. Freire (1982) já apontava que as crenças determinam as formas de ação e de comportamento e que mudar a crença não é sobrepor um modo de pensar a outro. Portanto, se faz necessário questionar a prática, desvelar as crenças subjacentes a ela para compreendê-la melhor, explicá-la, e então modificá-la, o que se articula com a gênese da idéia de professor reflexivo.

Diante disso fica evidente que a ação de formação de professores na implementação do projeto parece não ter caminhado no sentido de formar o professor reflexivo. Como disse a ATP 1, o programa de formação “*ficou muito voltado para o como fazer*”. A simples troca de informações sobre atividades que deram certo, propiciam o restabelecimento do conceito de professor-artesão, em sentido oposto à formação do professor reflexivo.

A forma como se viabilizou a formação concorreu para a reprodução de um modelo – já testado no estado do Paraná e num projeto-piloto desenvolvido anteriormente em São Paulo – nas escolas envolvidas no projeto. Como esta reprodução ocorre segundo concepções e crenças, a simples transposição do proposto para a prática não é possível conforme pôde perceber a ATP 1, confirmando as proposições de Patto e Canário, citadas anteriormente:

Eles mudam. Dá para ver que assim como a gente quando é convocado pelo CENPEC, recebe uma formação e vai repassar, você sempre muda, sempre tira coisas, acrescenta, enriquece, simplifica, [...] quando os professores vão trabalhar com os alunos, eles também mudam. O que eles fazem com os alunos não é aquilo que a gente recomendou. Mas se vê que foi inspirado naquilo que a gente fez, o que ele gostou mais ele aproveita, é assim que funciona.

Parece-me que na ação de formação contínua efetivada na implementação do projeto “Ensinar e Aprender”, radicam as crenças do *paradigma da mudança*⁶⁶: a escola precisa mudar e os professores precisam ser orientados para realizar a mudança, independentemente de suas necessidades. A prática dos professores é levada em conta, no sentido de se amoldá-la às mudanças requeridas.

A seguir busco identificar, segundo as falas dos sujeitos da pesquisa, as transformações decorrentes da participação da ação de formação do projeto “Ensinar e Aprender”.

- **As transformações atribuídas à participação no projeto**

Intentando organizar as falas que dizem respeito às transformações atribuídas, pelos sujeitos da pesquisa, à participação no projeto, o Quadro 6 apresenta três itens norteadores das percepções dos entrevistados. O primeiro apresenta os fragmentos que se relacionam às mudanças na prática do professor, o segundo os que se referem ao desempenho dos alunos e no último, os que tratam da organização da escola.

Quadro 6 – As transformações atribuídas à participação no projeto

	Professor	Alunos	Escola

---

⁶⁶ Segundo o paradigma da mudança, a escola necessita abrir-se para as mudanças da sociedade. “[...] assume-se a necessidade de reorientação das competências dos professores para poderem acompanhar mudanças que eles poderão à partida não reconhecer, não compreender ou não desejar” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 51).

FORMADORES	No primeiro ano houve uma resistência até a volta das férias de julho. [...] quando eles voltaram em agosto para a capacitação, já percebemos que voltaram mais seguros. No segundo ano [...] já chegavam muito mais seguros, se prontificaram em continuar com as turmas, isso não aconteceu em todas as escolas, nem com todos os professores [...] (Supervisora)	[...] quando estes alunos iam para a 8ª série ou para o 1º ano do Ensino Médio, não conseguiam se enquadrar numa classe comum. Eram alunos mais contestadores que queriam participar mais da aula [...] interferiam na aula, tinham uma postura mais ativa [...] (Supervisora)	A organização pedagógica diferenciada não atingiu as demais classes, por mais que houvesse a tentativa, por mais que esse professor conseguisse trabalhar com outros professores em HTPC, não houve essa disseminação, o entendimento ficou apenas nas turmas que trabalhavam no projeto. (Supervisora)

Continuação do Quadro 6 – As transformações atribuídas à participação no projeto

	Professor	Alunos	Escola
FORMADORES	Eu acho que as capacitações interferiram mais nas atividades do professor. (ATP 1)	[...] acho que um bom indicador foram as exposições dos trabalhos que os professores fizeram com os alunos depois das orientações que eles tiveram. Apareceu um volume muito grande de coisas. (ATP 1)	[...] a idéia do projeto é que as novas metodologias, aquela nova abordagem, nova forma de ver o aluno se irradiasse para a escola, mas não acho que isso aconteceu não, na melhor das hipóteses ficou restrito àquelas classes. (ATP 1)
FORMANDOS	Nesta aqui (escola “A”) eu percebo, por exemplo, que a professora de português (Professora 1) tem o material e às vezes entro na sala de aula e vejo esse material. (Coordenadora)		Não (houve irradiação do projeto para as outras classes da escola, Coordenadora).
	O que eu mudei na prática é que comecei a trabalhar com projeto. Só trabalho, agora, com projeto. (Professora 1)	Eles (alunos da correção de fluxo) terminaram o curso com os professores falando que aquela era a melhor sala do noturno. (Professora 1)	Atualmente nós estamos recebendo alunos para a 5ª série com defasagem [idade e série]. Nós “zeramos” os nossos casos, mas estamos recebendo estes alunos agora. (Professora 1)
	O projeto me abriu horizontes para eu trabalhar da forma que eu gosto [...], com foto-imagem. Antes eu trabalhava só com o livro [...] Qualidade e ajuda, foi o que aconteceu comigo, porque a partir dali eu acho que cresci um pouquinho, melhorou, eu comecei a olhar de outra maneira. (Professora 2)	[...] essa aluna agora está no terceiro ano, ela não teve dificuldade. Mas há outro, que foi para a oitava e ainda continua no primeiro. (Professora 2)	A participação da escola no projeto não mudou o modo de trabalhar na escola. Continuou fechada como era. (Professora 2)

	• [...] antes eu dizia para o aluno copiar um texto porque eu acho que é importante [...] hoje faço diferente, falo para o aluno ler o texto e copiar o que ele achar importante e peço para fazer um comentário do porque achou interessante. Também não tem mais aquilo de falar que fez errado então está errado. Eu pergunto se ele não acha que poderia estar mudando aqui. Mudei estas atitudes totalmente na minha prática. (Professora 3)		• [...] ter organizado turmas com os alunos com idade mais avançada foi uma mudança na escola. (Professora 3)

Continuação do Quadro 6 – As transformações atribuídas à participação no projeto

	Professor	Alunos	Escola
	• Eu procuro trabalhar mais com textos do que antes, eu acho que ajuda bastante o aluno. (Professora 4 – escola “A”)	[...] muitos deles (alunos das classes do projeto) se preocupavam muito em saber como estavam se saindo, era uma sala boa, com poucos alunos, uns trinta, com boa frequência, exceto talvez, um ou dois alunos faltosos, estes não conseguiram ir para a frente. [...] tivemos três, ou quatro que conseguiram passar para o primeiro colegial [...] Acho que é mais proveitoso para o aluno quando eles estão em classes com a mesma faixa etária. (Professora 4 – escola “A”)	

Segundo as falas dos formadores, não foram percebidas mudanças na organização das escolas participantes do projeto. Do mesmo modo se posicionam a Coordenadora e a Professora 2, da escola “B”. Já para as Professoras 1 e 3, na escola “A” houve uma mudança em sua organização: os alunos foram deslocados de uma turma para outra de série mais avançada, obtendo-se a normalização da faixa etária, considerada como positiva para as atividades do professor.

Considerando-se que nas respostas sobre como a escola busca resolver o problema de alunos com dificuldades de aprendizagem, os entrevistados disseram que recorrem aos estudos de recuperação e reforço, ou seja, o mesmo recurso usado pelas demais escolas, regulado por legislação estadual. Disseram também que a matrícula de alunos ingressantes nas quintas séries com idade superior à prevista, parece representar uma dificuldade para a qual não se tem proposta de solução, embora já tenham vivenciado e resolvido o problema à época do projeto, conforme expressa a fala da Professora 1, bem como a questão formulada pela Coordenadora: “Agora começamos a receber alunos com defasagem entre idade-série, de novo. E aí que expediente vamos usar?”

Diante disso parece ficar evidente que houve uma transformação na escola decorrente do projeto, na medida em que se compatibilizou a faixa etária dos alunos, porém, não se favoreceu o desenvolvimento institucional da escola. Não há elementos que indiquem aprendizagens da escola no sentido de uma nova organização do trabalho escolar.

No que concerne à prática dos professores, os sujeitos da pesquisa entendem que mudaram suas concepções e ações. Apontam que passaram a organizar o ensino em torno de projetos; utilizar material diversificado, indo além do livro didático e da lousa; priorizar a utilização de textos; reconhecer os saberes prévios dos alunos para confrontá-los com os trabalhados pela escola, entendendo o erro como construção de conhecimento. Esses aspectos evidenciam uma estreita articulação das novas atitudes dos docentes com os pressupostos teóricos do projeto “Ensinar e Aprender”.

A avaliação da supervisora, em relação aos professores, tem como base a aceitação do projeto. De fato, uma parcela deles aceitou fazer parte e permaneceu no projeto e dentre estes se encontram os entrevistados nesta pesquisa, que acreditam ter mudado sua prática docente em consequência da participação no programa de formação do projeto.

Nas entrevistas não há nenhuma indicação de que a implementação do projeto tenha sido prejudicial ao aluno. Contrariamente, a maioria dos entrevistados aponta que estes apresentaram melhor desempenho. Embora se considerando que outros fatores, além da formação de professores, possam ter colaborado para a melhoria de aprendizagem do aluno, como por exemplo, o incentivo pela possibilidade de acelerar os estudos, a afinidade do aluno com o material didático, etc., não se pode desprezar a relevância do trabalho do professor. Desta forma, é possível estabelecer uma relação entre a melhoria do desempenho de alunos com histórias de fracasso escolar e as mudanças na prática dos professores, neste caso, decorrentes da formação contínua.

A aceitação de novos modos de organizar a ação pedagógica pelos alunos e a melhoria do seu desempenho escolar concorreram para validar mudanças na prática. É o que se pode perceber nas seguintes falas dos professores:

Eu adoro trabalhar com projetos. [...] o material deveria ser usado também nas outras classes, porque os alunos gostam. De fato, os alunos gostam mesmo, dá certo.(Professora 1)

Eu não gosto de trabalhar muito na lousa [...], mas estou com dificuldades aqui [escola "A"] porque eles estão acostumados a copiar textos [...] agora eu me rendi e comecei a trabalhar cópia. (Professora 2)

[...] tem coisa que até hoje uso com meus alunos O trabalho das fichas era muito bom (Professora 3)

[...] eu queria que continuasse porque é muito proveitoso para o aluno.(Professora 4)

Para três destes professores, as mudanças na prática trouxeram bons resultados junto aos alunos, o que favorece a permanência da mudança. A Professora 2 tende a retomar práticas antigas, porque não há aceitação pelos alunos, evidenciando a relação entre mudanças na prática docente e desempenho dos alunos.

Em suma, segundo o ponto de vista dos entrevistados, a participação no programa de formação promoveu mudanças em suas práticas, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. Os resultados positivos, junto aos alunos, favoreceram a busca pela permanência no projeto nos anos seguintes, quando possível. Dois fatores parecem relacionar-se à mudança: o fato de que a formação convergia para os desejos destes professores e os bons resultados conseguidos junto aos alunos.

Vale destacar que embora os entrevistados nesta pesquisa não tenham oferecido resistências ao projeto, aceitando e realizando as atividades propostas, isto não significa que o projeto foi aceito unanimemente pelos professores. Os dados colhidos mostram que uma parcela dos professores resistiu ao projeto, não aceitando as turmas, quando possível, ou não desenvolvendo as atividades propostas. Transcrevo, abaixo, as falas indicativas destas resistências ao projeto:

[...] ele (professor) tinha que ir à capacitação, mas continuava sendo aquele quadradinho de conteúdo (Coordenadora).

Daqueles que fizeram a capacitação, nem todos pegaram as oitavas (isto é, não permaneceram no projeto no ano seguinte, Coordenadora).

[...] houve um professor, no ano 2000, que simplesmente pegou todas as fichas e jogou fora. Ele disse que não iria usar aquele material. (Professora 1)

[...] houve muita resistência dos professores que não queriam de maneira alguma o projeto. Os professores daquela escola têm dez anos, quatorze anos (de docência), eles foram bem reticentes. Tanto é, que nem pegaram o projeto, eu como OFA que peguei porque as aulas sobraram. (Professora 2)

[...] havia outro professor de geografia [...] não tinha nada preparado, não havia lido. (Professora 2)

Eu optei pela sala. No primeiro ano, era novidade o pessoal escolheu, no segundo já foi mais ou menos, o pessoal que tinha que completar a carga assumiu as classes. (Professora 3)

Como essas referências são feitas de modo indireto e não existindo professores nessas condições entre os entrevistados, ficou impossibilitada a discussão dos motivos da resistência. De toda forma, os depoimentos dos entrevistados que admitiram fazer parte do projeto evidenciam uma estreita relação entre a mudança na prática do professor e sua participação em uma formação fundamentada em crenças orientadas pelas perspectivas de *mudança* e de *déficit*⁶⁷ (RODRIGUES; ESTEVES, 1993), e, portanto, com conteúdos que convergiam para algumas de suas necessidades subjetivas e que resultaram em ações de sucesso na aprendizagem de alunos.

A partir destas percepções, parece possível afirmar que quando os objetivos da formação convergem para as necessidades expressas do professor, mesmo que se busque atender necessidades individuais, pode-se

---

⁶⁷ Conforme já citado na seção 1 deste trabalho, uma formação na perspectiva do *déficit* objetiva superar a obsolescência ou a ineficiência das práticas do professor, conseqüentes de má formação inicial; da falta de atualização no conhecimento específico e/ou da ignorância sobre as inovações educacionais. O paradigma da mudança apóia-se na crença de que a escola necessita abrir-se para as mudanças da sociedade: “[...] assume-se a necessidade de reorientação das competências dos professores para poderem acompanhar mudanças que eles poderão à partida não reconhecer, não compreender ou não desejar” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 49-51).

obter mudanças na prática do professor, o que não implica necessariamente em produzir transformações na organização escolar.

Levando em conta que o desenvolvimento individual **pode** favorecer mudanças na escola, aponto a necessidade de um outro trabalho de formação, que não exclui, necessariamente, as formações do tipo “clássico”, mas que venha a abarcar estas. Acredito que formações que visam o desenvolvimento individual podem ter lugar num programa de formação contínua que tenha como objetivos mudar a escola, se forem definidas coletiva e individualmente, como necessárias, no contexto da proposta pedagógica da escola.

Parece-me haver evidências de que, ao menos dois aspectos precisam ser considerados para se obter mudanças individuais: a possibilidade de o professor decidir sobre sua participação após tomar conhecimento dos conteúdos e objetivos da ação ou, os conteúdos serem definidos juntamente com os professores, levando-se em conta, ainda, que a constância das mudanças dependerão dos resultados obtidos junto aos alunos.

Os dados da entrevista realizada com o Professor 5, também contribuem para o entendimento acima. Este participou da mesma ação de formação no ano 2002, mas no projeto de recuperação de ciclo. Naquele ano se atendeu simultaneamente aos professores dos dois projetos – correção de fluxo e recuperação de ciclo – nas mesmas ações de formação. Sobre sua adesão e a da escola a este projeto, o professor disse:

a diretoria de ensino orientou os diretores de escola, no início do ano, para formar essa turma [...] com todos os alunos com dificuldades no aprendizado nos anos anteriores ou que tivessem sido retidos na oitava série.

Em minha opinião, a escola não optava sobre entrar nesse projeto. Isto era uma ordem que veio de cima, da diretoria de ensino e a escola deveria se encaixar neste projeto.

Na escolha das aulas, naquela escola [escola “C”], nenhum professor foi informado que aquela sala era uma sala RH (denominação que a escola deu à classe de recuperação de ciclo). Então, posteriormente à nossa escolha de aula, nós passamos a conhecer aquele projeto.

Estes excertos evidenciam diferenças entre os dois projetos: a obrigatoriedade de adesão da escola, o desconhecimento do professor acerca da turma à época da atribuição de aulas e, portanto a impossibilidade de opção quanto a atuar ou não no projeto.

Em relação às mudanças no desempenho dos alunos ele nos diz:

[...] eu percebia no aluno um melhor aproveitamento ou uma adesão, aceitação dos conteúdos trabalhados em sala, anteriormente à chegada do material.

Portanto o professor não percebeu melhorias no desempenho dos alunos, acredita mesmo que o projeto foi prejudicial neste sentido, e não cita mudanças em sua prática, decorrentes da participação no projeto. Quando perguntei como organizava suas aulas, respondeu:

Tento trabalhar com o coletivo na sala. Na disciplina de história, o aluno tem o seu material didático, seu livro de história e em cima do planejamento, nós seguimos o livro chamado “História Temática”. [...] Há condições de um trabalho diferenciado para os alunos com defasagens, mas trabalha-se coletivamente.

O Professor 5 participou do projeto de recuperação de ciclo a despeito de sua vontade, não indica mudanças em sua prática e revela que o projeto não beneficiou o desempenho dos alunos. O que também parece contribuir para evidenciar a relação entre estes aspectos, conforme se pode visualizar no quadro 7, abaixo:

Quadro 7 – Relações sobre mudança e sua permanência na prática docente

Entrevistado	Interesse em participar do projeto	Mudança da prática	Melhor desempenho/aceitação dos alunos	Permanência da mudança
Professora 1	Sim	Sim	Sim	Sim
Professora 2	Sim	Sim	Não	Não
Professora 3	Sim	Sim	Sim	Sim
Professora 4	Sim	Sim	Sim	Sim
Professor 5	Não	Não	Não	-

Outra percepção advinda das entrevistas refere-se à indiferença, no sentido de mudar a escola, quanto ao apoio da supervisão intra-escolar na implementação de projetos não encampados pelo coletivo da escola. A professora-coordenadora da escola “A”, à época, foi apontada como uma grande incentivadora do projeto. Também se menciona que o diretor, desta escola, buscou favorecer a implementação do projeto, fornecendo o material necessário e promovendo horários para reuniões específicas. Contrariamente, na escola “B”, a Professora 2 aponta a falta de apoio da direção. Nas duas escolas ocorreram mudanças individuais e não se perceberam transformações na escola.

Estas observações levam a questionar o direcionamento do apoio do núcleo de direção. Acredito que os esforços da equipe de comando da escola “A” foram anulados por se dirigirem a um projeto, cuja adesão não envolveu a participação de todos da escola. Ou seja, o projeto não foi identificado como uma necessidade da escola. Ele estava muito mais alinhado a objetivos da política governamental, foi anexado ao projeto da escola por um período de tempo determinado e passou, como tantos outros

projetos, sem conseguir enraizar transformação no modo de atuar da escola como um todo.

Acredito que com isso esse projeto, que expressou uma diretriz política da secretaria de educação, tenha confirmado o alerta de Canário (1999), de que não basta mudar a ação individual para se conseguir mudar a escola. Confirma também a importância de se considerar as necessidades dos professores e da escola no momento de definir diretrizes para projetos e ações e de formação contínua, colocando em pauta a relevância dos métodos utilizados para se chegar ao modo de determiná-las. Igualmente importante é a confirmação do papel que tem a dimensão coletiva na construção de programas de formação contínua que buscam o desenvolvimento da escola.

A experiência adquirida em minha carreira como educadora, bem como as indicações advindas dos estudos teóricos e do contexto estudado ao longo desta pesquisa, me levam a considerar que o diagnóstico das necessidades assume papel importante no direcionamento das ações de formação de professores. A discussão deste tema colabora no entendimento sobre o papel da diretoria de ensino na formação de professores, tema que abordo na seção seguinte.

3. O PAPEL DA DIRETORIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Até por volta de 1960, as crenças que permeavam as ações de formação de professores baseavam-se na existência de um modelo de atuação a ser seguido. Ou seja, a partir dos objetivos postos à educação pelas políticas governamentais e dos conhecimentos sobre ensinar, determinavam-se “bons modelos” que deveriam ser seguidos nas escolas. A divulgação e garantia da correta reprodução destes direcionavam as ações dos órgãos intermediários paulistas. Aos inspetores escolares e os técnicos de educação cabiam estas atribuições, os primeiros nas escolas primárias e os outros nas secundárias.

Diante das transformações das concepções acerca da educação, da escola, da atuação dos professores e de sua formação, ocorridas nas últimas décadas do século XX, cabe questionar que trabalho, nesse sentido, competiria às diretorias de ensino, atuais órgãos de mediação entre o governo estadual paulista e as escolas.

Tendo-se em conta estas novas concepções, segundo as quais se entende que a mudança se produz no contexto da escola e que, portanto, as reformas impostas de cima para baixo ficam no papel ou, como diz Barroso (1999, p. 131), “em vez de as reformas modificarem as escolas, acabaram sendo mudadas por elas”, qual seria a possibilidade de a diretoria de ensino implementar os projetos oriundos da cúpula decisória?

Levando em conta também que não se promove a passagem do terreno experimental para a generalização ao conjunto de escolas – a escola

precisa viver e construir o processo –, uma vez que elas aprendem a partir de sua reconfiguração e não por reprodução, que papel poderiam exercer as diretorias de ensino, de modo a favorecer o desenvolvimento das escolas?

Em que se pauta o trabalho formador do grupo de supervisores de ensino e da equipe de professores da oficina pedagógica?

Essas são questões que pretendo discutir nesta seção.

A criação dos grupos de supervisores pedagógicos⁶⁸, em 1976, a partir da extinção dos cargos de inspetores, busca responder às novas demandas das escolas, não mais separadas em primárias e ginasiais, frente às mudanças sociais, econômicas e políticas que atingiram todo o mundo. Mas permanece, na própria legislação que cria estes cargos, a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico, assinalando a manutenção do caráter de inspeção no novo cargo.

Em oposição ao caráter fiscalizador das funções de supervisão, intra e extra-escolar, acredito que, se estas forem orientadas para a construção de uma escola democrática e democratizadora do ensino, têm lugar e se legitimam. Neste sentido, seus esforços se direcionariam para a constituição da dimensão coletiva escolar, conforme indica Muramoto (1999, p. 123-4):

“[...] uma escola que funcione em moldes democráticos não exigiria menos coordenação, direção, supervisão. Exigiria até mais, só que, seguramente para outras coisas. Demandaria que elas se colocassem a serviço da constituição do ‘nós’, da equipe, do sujeito coletivo e da construção e reconstrução do projeto político-pedagógico da escola, partindo da reflexão dialogada, sobre a situação educativa compartilhada, problematizando-a”.

---

⁶⁸ Hoje, denominados supervisores de ensino.

Convergem para caracterizar a importância do trabalho sobre o trabalho, na perspectiva em que a escola é entendida como local de mudanças, as afirmações de Mintzberg (1982, *apud* HUTCHMACHER, 1995). Segundo o autor, a capacidade e a vontade de mudança estão fortemente ligadas à *tecno-estrutura*, que abrange especialistas que agem sobre o trabalho dos outros, intervindo na análise e planificação, desencadeando iniciativas de formação, avaliando métodos de trabalho, procedendo a controle de qualidade, reafirmando-se a relevância do trabalho das diretorias de ensino, especialmente, no tocante à formação contínua.

Na escola pública paulista, compõem esta *tecno-estrutura*, a supervisão intra e extra-escolar: diretores, vice-diretores, professores-coordenadores, supervisores de ensino e assistentes técnicos pedagógicos, os dois últimos nas diretorias de ensino.

Estas concepções contribuem para embasar minhas compreensões, advindas também da prática, de que a diretoria de ensino pode desempenhar um papel formador relevante na construção de uma escola de boa qualidade. Acredito que as formas destas intervenções não podem ignorar os conhecimentos que têm sido construídos a respeito de como aprendem e se desenvolvem escolas e professores. Isto é, num movimento de reciprocidade, determinado pelo contexto escolar, portanto atravessado por valores e relações de poder, produzindo novas formas de agir e de pensar a ação individual e coletiva, promovendo o desenvolvimento institucional.

Neste sentido, cabe considerar os alertas de Thurler (1994, p. 40) sobre o papel que compete à supervisão:

[...] um processo de aprendizagem institucional não é apenas ajudar os actores a falarem uns com os outros, a ultrapassarem certas querelas e certos estereótipos que tornam as relações interpessoais tão difíceis. É, sim, ajudar um sistema a **reconstruir uma representação da realidade** (grifos da autora).

Também não é papel da supervisão (intra e extra-escolar) apresentar as respostas para os problemas, como se pôde confirmar na seção 2 deste trabalho⁶⁹, mas propiciar condições para que os professores, coletiva e individualmente, encontrem caminhos que favoreçam solucionar esses problemas, concepção que converge para o entendimento de que a reflexão dos professores sobre a prática é um caminho favorecedor do desenvolvimento pessoal profissional e institucional. Faz-se necessário considerar, também, que trabalho coletivo e a reflexão não acontecem espontaneamente, como diz Muramoto (1999, p. 124):

Gestão participativa, reflexão e diálogo dos professores sobre seu trabalho, estudo e pesquisa articulados com a prática, não são, absolutamente, espontâneos ou automáticos e nem decorrentes de simples declaração de intenções. Os níveis supervisores intra-escolares são constitutivos do fazer pedagógico escolar, como uma prática social intencionada para além da atuação individual de cada professor.

Desta forma, o trabalho dos supervisores de ensino, no que concerne à sua contribuição para o desenvolvimento da escola, precisa direcionar-se, principalmente, àqueles que compõem o nível de supervisão intra-escolar, dado que estes participam, efetivamente, do cotidiano escolar e, no mais das vezes, definem as formas de relações no interior da escola.

Ao enfatizar a necessidade de se direcionar o trabalho dos supervisores para fortalecer a atuação de diretores, vice-diretores e

---

⁶⁹ Pôde-se evidenciar a seguinte questão: a escola conseguiu resolver seu problema de defasagem entre idade e série dos alunos, participando do projeto “Ensinar e Aprender”, mas o ressurgimento da dificuldade, em consequência do ingresso de alunos mais velhos nas quintas séries, nos últimos anos, se apresenta como problema para o qual a escola não consegue apontar caminhos para resolvê-lo.

professores-coordenadores, não estou me referindo à separação entre os aspectos administrativos e pedagógicos da função supervisora. Isto porque, tenho claro (não apenas como idéia, mas como prática enquanto diretora de escola) que o trabalho administrativo da escola tem função pedagógica. Reforço, também, que não entendo a possibilidade de o professor e a escola se constituírem em meros executores. Portanto, direcionar o trabalho dos supervisores à equipe de direção não significa conceber que cabe a alguns pensarem e a outros executarem.

Também corrobora este direcionamento, a concepção de Vale (1993, p.112), com a qual comungo, de que ao diretor cabe “organizar a ação pedagógica buscando a autonomia do fazer educativo, pensando coletivamente a prática”. Este autor aponta duas características do trabalho do diretor que o colocam como elemento decisivo na coordenação, articulação e integração das atividades escolares: a sua aceitação pelo coletivo dos professores, conforme se pôde confirmar na seção anterior, e o favorecimento de sua posição para uma visão global ou geral do empreendimento, percebendo a totalidade da ação no interior da organização escolar.

Por outro lado, hoje, o supervisor de ensino, no estado de São Paulo, responde por várias escolas (estaduais e particulares, que possuem um número variado de professores) e por diversas atribuições, já citadas na introdução deste trabalho. Nestas condições, me parece inexequível responsabilizá-lo pela formação de professores⁷⁰ (que se entende necessária,

---

⁷⁰ Tomando os dados de 24/01/05, da Secretaria de Estado da Educação, em sua página na internet, há cerca de 190.000 professores e 1.200 supervisores de ensino em São Paulo, o que, grosso modo, indica a proporção de 150 professores para 1 supervisor.

ou seja, a partir da determinação das necessidades destes e da escola com vistas à promoção da reflexão sobre ação, na busca da melhoria da ação individual e coletiva), não só pela complexidade da ação, dado o número de pessoas envolvidas, mas também pelo reconhecimento de que este papel cabe à equipe de direção. Mas, trabalhar com a equipe de direção da escola, possibilitar o encontro entre escolas diferentes, discutir as concepções sobre professor e escola que sustentam o trabalho de dirigir a escola, a necessidade de mudança e caminhos para construí-la, me parece um caminho possível.

Em relação ao trabalho das oficinas pedagógicas, constituídas pelos assistentes técnicos pedagógicos, entendo que este precisa estar voltado às necessidades dos professores. Também aqui ocorre o problema de exeqüibilidade ao se levar em conta o número de professores de cada diretoria de ensino a ser atendido pela oficina pedagógica.

Penso que o papel de formação, a ser exercido pela oficina pedagógica, precisa estar direcionado ao atendimento das necessidades dos professores em relação aos saberes da sua área específica de atuação, aos saberes da área de ensino e aos saberes da experiência, grupos de saberes que Pimenta (2002) indica como constituintes da identidade epistemológica do professor.

Acredito que direcionar o trabalho do supervisor escolar à equipe de direção e o que é feito pela oficina pedagógica, aos professores, não implica em dissociar o trabalho de formação destes dois grupos da diretoria de ensino. Indica a necessidade de compartilhamento das definições dos

objetivos de formação a partir da identificação das necessidades dos professores e da escola **com** os professores e **com** cada escola.

Assim, acredito que os caminhos a serem seguidos pela diretoria de ensino passarão a ser definidos coletivamente, envolvendo formandos e formadores, na busca de uma escola de melhor qualidade. Levando-se em conta as especificidades de cada contexto escolar, caracterizado por uma cultura própria, não caberia um modelo de formação definido por alguns, a ser disseminado para o conjunto de escolas, mas sim diretrizes que tenham como meta a autonomia da escola, conquistada a partir da possibilidade de seu desenvolvimento institucional.

Desta forma, embora estejamos falando sobre grandes contingentes de pessoas, não cabe aqui o instituto da representatividade: o diretor não fala pela escola, um professor não fala pelo outro, o supervisor não fala pela diretoria de ensino. A resolução destas relações é de responsabilidade de todos os envolvidos. Sempre será necessário definir as prioridades e esta definição precisa ser partilhada.

Entender a escola como *lócus* privilegiado para a formação contínua e, portanto a relevância da dimensão coletiva no desenvolvimento institucional, não exclui as contribuições de outras modalidades de formação contínua. Ressalvo que estas poderão ter relevância quando consideradas as necessidades do professor, determinadas com eles, especialmente se estas se referirem a saberes específicos da área, ou mesmo de conhecimentos básicos (como dificuldades de leitura e escrita apontadas nas falas do ATP 3). A reunião dos grupos por necessidades pode vir a ser favorecedor do desenvolvimento profissional e pessoal, plausibilidade apontada na seção

anterior e que pode vir a contribuir para o desenvolvimento da escola, se atrelado ao contexto da construção/reconstrução de seu projeto pedagógico, isto é, garantindo-se sua dimensão coletiva.

Portanto, as diversas modalidades de formação não são exclusivas, desde que pautadas no interesse da melhoria do ensino e na concepção de professor como sujeito de sua formação, como nos propõe Fusari (1999; 224):

As modalidades de educação contínua são *meios*, portanto subordinados a determinados princípios e objetivos. A experiência mostra que, numa avaliação de nossas vivências com modalidades de formação contínua, sejam elas quais forem, algumas foram muito importantes, propiciando, de fato, desenvolvimento pessoal profissional, e outras não (grifo do autor).

É importante destacar que, dentre as relações que se pôde evidenciar neste trabalho, destaca-se o favorecimento do desenvolvimento profissional articulado com uma formação contínua que convirja para os interesses expressos do professor e que se traduza em ação eficaz junto aos alunos. Mas, é preciso ressaltar a ineficiência deste desenvolvimento profissional para a transformação da escola, quando ele ocorre desvinculado do projeto pedagógico da escola. Estes aspectos parecem relevantes para contribuir nas discussões sobre a direção de ações formativas das diretorias de ensino que pretendam favorecer mudanças na escola.

Outro ponto a salientar, sobre o papel a ser desempenhado pelas diretorias de ensino, refere-se a sua atribuição legal de implementar as políticas educacionais governamentais. Penso que conciliar esta função com a possibilidade de contribuir efetivamente para a construção de uma escola autônoma, coloca a necessidade de se levar em conta em que medida as

ações propostas contribuem para a melhoria do ensino de cada escola. Esse desafio se funda no fato de que esse julgamento também deve ser partilhado, não competindo à diretoria ou ao supervisor determinar o que é adequado ou não para a escola. Portanto, lhes compete promover a discussão sobre as inovações propostas, buscar teorias que possam iluminar seu entendimento e concluir **com o coletivo da escola**, se a proposta atende ou não às suas necessidades.

Neste sentido, Fusari (1999, p. 222-3) aponta, dentre os vários aspectos que podem ser garantidos nas propostas de formação contínua, a possibilidade de que, mesmo levando em consideração as diretrizes nacionais, estaduais e municipais de educação, elas “sejam menos massificadas e mais personalizadas, dando voz às necessidades da comunidade”. Entendo que a afirmação deste autor fortalece meu entendimento a respeito do papel das diretorias de ensino na implementação de políticas educacionais.

Ainda sobre este aspecto, Muramoto (1994) aponta que os supervisores de ensino são considerados “agentes de persuasão” do governo, cabendo-lhes a implantação de projetos educacionais novos. Mas, que todas estas prescrições podem ser integradas criticamente nas propostas de trabalho em andamento.

Considerando-se que marcas do passado persistem no exercício da supervisão escolar paulista, atribuindo à função uma característica de fiscalização, subjugando a de formação, ou seja, a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico, urge que se propicie a discussão sobre a identidade do supervisor de ensino. Como toda aprendizagem, também aqui,

não se trata de simples convencimento, mas de confrontar a própria prática. Entendo, retomando minhas experiências como supervisora de ensino, que o isolamento não contribui para uma atuação que supere os limites de divulgador e implementador das inovações. Neste sentido, cabe considerar as palavras de Cortella, quantos às dificuldades do que se propõe:

[...] quando enfrentamos alguém no campo dos seus valores e preconceitos, a reação é forte; não estamos confrontando apenas idéias e sim pontos de apoio de sua existência e de sua segurança na vida, isto é, nós podemos estar ameaçando os pilares sobre os quais se sustenta sua própria identidade.(CORTELLA, 2002, p.46)

Rever nossas próprias posições, desvelar as crenças subjacentes ao nosso discurso e à nossa ação, constituem-se em caminhos, que me parecem árdus, mas necessários na busca de uma atuação da diretoria de ensino com vistas a contribuir para uma escola de qualidade social. Acredito que a viabilização desta reflexão só ocorrerá a partir da própria iniciativa dos supervisores, reivindicando condições para tal. Com o isolamento ficamos fragilizados, mas se a reivindicação partir de todo (ou quase todo) o grupo, teremos maiores possibilidades de aprendermos sobre nosso papel. Não se trata do interesse de uma ou outra diretoria de ensino, mas de todos os que pretendam alinhar seu trabalho na busca da melhoria do ensino público.

A partir das concepções apresentadas e das perspectivas dos sujeitos da pesquisa, a seguir, busco analisar e interpretar o papel que a diretoria de ensino tem desempenhado, no sentido de formar de professores.

3.1. O PAPEL DA DIRETORIA DE ENSINO NO CONTEXTO DO PROJETO “ENSINAR E APRENDER”

Para analisar e interpretar dados colhidos nas entrevistas, de modo a possibilitar apreender o entendimento que os sujeitos da pesquisa têm a respeito do papel da diretoria de ensino, na formação contínua de professores, direciono meus esforços a partir das seguintes questões: Quais condições os sujeitos entendem como necessárias para se realizar uma formação contínua de professores? Quais aspectos poderiam contribuir para uma formação contínua eficaz?

Assim, inicialmente organizei as falas que apontam elementos que os entrevistados entendem como entraves para o trabalho da diretoria de ensino, tanto do ponto de vista de trabalhadores deste órgão, como dos da escola. Num segundo momento, apresento os fragmentos que informam sobre o que seria uma formação contínua eficaz, segundo os participantes⁷¹ da pesquisa.

As perspectivas dos sujeitos da pesquisa acerca das questões a que me propus, foram organizadas em duas subcategorias:

1. Os entraves presentes na viabilização, pela diretoria de ensino, de ações formadoras.
2. As perspectivas dos sujeitos da pesquisa sobre uma formação contínua eficaz.

---

⁷¹ A caracterização dos entrevistados encontra-se na introdução do trabalho.

- **Os entraves presentes na viabilização, pela diretoria de ensino, de ações formadoras**

Para a discussão sobre as condições dadas pelos órgãos superiores para a realização de ações de formação, em nível de diretoria de ensino, organizei os depoimentos sobre os entraves apontados, primeiramente segundo os formadores, levando em conta o local de onde emanam os projetos de formação contínua. Isto é, na primeira coluna, apresento os dados referentes à implementação de projetos oriundos dos órgãos centrais da Secretaria de Educação e, na segunda, às ações de iniciativa da própria diretoria de ensino. No quadro 8, estão expressas estas perspectivas, agrupadas por dificuldades, de forma a favorecer uma melhor visualização:

Quadro 8 – Entraves no papel formador da diretoria de ensino, segundo os formadores

	Nos projetos da S.E.	Nos projetos da D.E.
Rotatividade de ATPs.	• [...] o grupo foi mudando e as pessoas que permaneceram não conseguiram mais tocar o projeto. (Supervisora) • [...] a mudança no quadro de ATPs. provoca uma diversidade muito grande de gente que já teve orientação e gente que não teve. (ATP 3)	
Acompanha-mento	• [...] a diretoria não conseguiu acompanhar muito bem qual era o resultado disso na escola (ATP 1). • Nós, ATPs, não conseguimos ter braços para abraçar todas as escolas e acompanhar todas (ATP 3)	• [...] despenca tanta coisa que nós temos que fazer e abandonar os nossos projetos para atender projetos centralizados.(ATP 1) • [...] só consigo atingir um número pequeno de professores (ATP 3).
Incompati-bilização de horários	• O que dificultou foi o fato de o professor ter que faltar à aula para vir para as capacitações. [...] Muitos professores não participavam porque o diretor não permitia que alguns comparecessem. (Supervisora)	• O ideal seria, hoje tal escola não terá aula, a oficina vai a escola. Mas não se têm todos os professores lá, alguns estarão na prefeitura. [...] precisaríamos ter o professor da escola, não de aulas (ATP 3). • [...] convocamos os professores, sabe-se que alguns têm prefeitura, outros, particular (ATP 3)

Continuação do quadro 8 – Entraves no papel formador da diretoria de ensino, segundo os formadores

	Nos projetos da S.E.	Nos projetos da D.E.
Resistência da Escola	• Acho que (faltou) uma maior integração desse grupo de professores que trabalhava com as classes de correção com o resto da escola. (ATP 1) • A avaliação que faço de que o projeto não chegou lá no menino é justamente porque no ano seguinte a maioria das escolas não formou classe recuperação de ciclo, embora tivessem meninos retidos na 8ª série.	• [...] é muito cômodo o professor não querer refletir e achar que o que ele está fazendo está bom, foi da forma como ele aprendeu. (Supervisora) • Acho que a ação da oficina acaba ficando muito restrita ao interesse que a escola tem. Vai depender do perfil do diretor, do coordenador e do professor (ATP 3). • Por que você [professor] luta contra uma coisa que deveria servir de instrumento para melhoria do seu trabalho lá na sala de aula? (ATP 4)
Distanciamento do Supervisor	• Em todo projeto sempre estão o ATP e o supervisor, mas sente-se o supervisor distante mesmo quando ele está no projeto e nas ações que desenvolvemos nas quais os supervisores não estão no projeto, a distância é maior ainda (ATP 3).	• [...] a nossa supervisão, desde quando eu entrei, mesmo com as mudanças que vêm ocorrendo, ela é muito distante do trabalho da oficina (ATP 3).
Diversidade de conhecimentos	• [...] foi muito complicado porque havia professores que já haviam vivenciado o projeto, o pessoal da correção de fluxo, e outros que nunca tinham ouvido falar, que eram os da recuperação de ciclo (ATP 3).	
Terceirização da formação	• Atualmente eu acho que existe uma tendência de esvaziamento do papel da DE, o papel de formação de professores parece estar sendo delegado a outras instâncias. (ATP 1) • O sujeito que dá o curso lá (refere-se ao projeto “Teia do Saber”, ministrado pela universidade), ele não tem condições de ir à escola acompanhar. Acho que este é o valor da oficina pedagógica (ATP 3).	• [...] solicitamos autorização para alguns projetos e fomos informados que seria necessária a aprovação da CENP ou da COGSP, o que não acontecia até 2002 [...] É uma espécie de corrida de obstáculos a se enfrentar, a não ser que seja um projeto que vem da secretaria ou pedido pela dirigente.(ATP 1) • Eu mandei os projetos para a CENP, para pedir recursos. Até hoje não recebi resposta. (ATP 3)
Formação do ATP	• A grande verdade é que a minha função se aprende na prática, não há curso para ATP. Você se candidata e é este desafio que o leva a aprender.(ATP 2)	• A grande verdade é que a minha função se aprende na prática, não há curso para ATP. Você se candidata e é este desafio que o leva a aprender.(ATP 2)

Estes depoimentos evidenciam a percepção de que a diretoria de ensino enfrenta diversas dificuldades para implementar projetos, independentemente de se tratar de uma proposta oriunda da Secretaria da Educação ou da própria diretoria. Há vários elementos que indicam uma

desvalorização do papel formador deste órgão, especialmente, no que concerne à oficina pedagógica.

Inicialmente, abordo a rotatividade de ATPs, apontada, pela supervisora de ensino, como problema para a implementação de projetos da secretaria de educação. Segundo os depoimentos dos assistentes técnicos entrevistados, esta rotatividade parece decorrer principalmente da desvalorização salarial e da instabilidade da função. É o que indicam as falas abaixo:

[...] o salário é o mesmo (que de professor em sala de aula, com perdas de adicionais), o horário de trabalho é o mesmo, ou mais. (ATP 1)

A oficina pedagógica precisaria ser encarada com mais seriedade, no sentido de uma valorização da função de ATP. Nós perdemos em salário ao vir para a oficina e se exige muito (ATP 3).

Na oficina, como os ATPs são designados é mais fácil mandar embora, mas às vezes, injustamente, porque a dirigente não tem simpatia pela pessoa. (ATP 3).

Nós saímos da sala de aula, temos perda salarial de gratificações e, além disto, ficamos ao sabor das políticas (ATP 3).

A partir destes excertos, parece-me que a rotatividade de ATPs não é causa de problemas, mas consequência, principalmente da desvalorização do trabalho da oficina pedagógica. Esta desvalorização aponta algumas possibilidades a respeito do entendimento da função deste grupo de professores da diretoria de ensino. A primeira seria a de o Estado não considerar as ações de formação contínua importantes. O que acredito pouco provável, visto que este tem sido o meio, desde a estatização do ensino, de se conseguir difundir as diretrizes das políticas educacionais junto às escolas.

Uma outra probabilidade, que entendo consoante com a não priorização do trabalho das oficinas pedagógicas, seria considerá-la como

incapaz de desempenhar um programa de formação satisfatório para o governo. Neste caso, suponho que sua manutenção objetivaria, essencialmente, apoiar a disseminação das propostas do governo. Isto é, a oficina pedagógica exerceria o papel de retransmissora.

Esta última assertiva alinha-se a outros problemas apresentados no quadro 8, tornando-a mais plausível. Estes outros entraves apontados seriam a terceirização da formação de professores (como por exemplo, a atribuição desse papel ao CENPEC, nos programas de aceleração) e o excesso de tarefas, só exeqüível se for o caso de apenas repassar o discurso do governo, podendo então, ser realizado em pouco tempo e para grandes contingentes, justificando a desnecessidade de maior número de ATPs.

Também explicaria a falta de investimento na formação destes professores que constituem a oficina pedagógica, conforme aponta a fala do ATP 2, assim como a falta de condições para executarem seus projetos, apontada nos depoimentos dos ATPs 1 e 3. Desta forma, suas finalidades não seriam de planejar ou propor, mas de executar o proposto, bastando-lhes tomar conhecimento do que deve ser repassado. Mesmo tomando-se que a oficina pedagógica teria a incumbência de apenas retransmitir as propostas do centro, a rotatividade de ATPs, uma das conseqüências da desvalorização do trabalho da oficina pedagógica, dificulta não apenas a implementação de projetos internos como, também, externos à diretoria de ensino, contribuindo para sua ineficiência nos dois casos.

Assim, a falta de condições dadas a este grupo de professores reforçaria a necessidade de terceirização, que também contribui para a

desprofissionalização⁷² da supervisão, indicada pela fala da Supervisora, ao apontar que a diretoria apenas segue as propostas da Secretaria de Educação.

Sobre a questão da terceirização, no que concerne às universidades, quero salientar, com Almeida (1999), que esta também possui competências e responsabilidades, enquanto agência formadora dos professores e pesquisadora da educação. O intercambio permanente entre escolas e universidades é de suma importância na viabilização de uma formação do professor que concorra para seu desenvolvimento profissional.

Mas é preciso ressaltar que uma constante nos convênios firmados entre governo estadual paulista e as instituições de ensino superior, conforme já aponte na seção 1 deste trabalho, é não se levar em conta as necessidades da escola e do professor nestes programas. Se formos coerentes com a concepção de que as mudanças acontecem na escola e que os professores são seus protagonistas, não é concebível ignorar suas necessidades.

Um relato do ATP 3, sobre o projeto “Teia do Saber”⁷³, integrante do programa atual de formação continuada (gestão da educação paulista iniciada em 2002), aponta a relevância de se ter em conta que os objetivos de uma formação devem convergir para as necessidades do professor:

No ano passado, na “Teia do Saber”, aos sábados, nós tivemos mil professores fazendo o curso. Foi muito legal. Eu fui várias vezes lá

---

⁷² Recorrendo à Tachinardi (2004, p. 88), a desprofissionalização ou a proletarização se associa à perda da autonomia, ou seja, “à perda do controle dos meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho”.

⁷³ No projeto “Teia do Saber” foram celebrados contratos entre as diretorias de ensino e as universidades para promover a formação de professores. Segundo o ATP 3, a orientação da secretaria de educação indicava que o conteúdo da formação versasse sobre a metodologia de ensino das áreas específicas.

para acompanhar e percebi que a maioria estava interessada, mas houve um distanciamento da prática [...] Quando vi o projeto da “Teia”, me pareceu que a Secretaria parte do pressuposto que o professor domina o conteúdo, que o que ele não sabe é como dar aula. [...] nós avisamos sobre este problema e esta dificuldade apareceu. Por exemplo, a coordenadora do curso de 1ª à 4ª nos disse que eles fizeram toda uma discussão sobre metodologia em torno da questão de alfabetização e ao final do curso era necessária uma avaliação escrita [...]. As professoras que estavam dando o curso estavam com dificuldades de entender os textos das professoras-alunas. Os textos eram mal estruturados, com muitos erros, percebeu-se então, a necessidade de uma intervenção enfocando redação, produção de texto para o professor, não de como ensinar o aluno a produzir texto.

Ressalvo que possibilidade de sucesso da intervenção proposta, só teria sentido se as professoras-alunas a considerassem como necessária. Reporto-me a Thurler, que reforça a importância de se levar em conta o que pensam os professores:

A mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente. (THURLER, 1994, p. 33).

A interpretação possível da inovação depende das crenças e dos conhecimentos dos professores, portanto ocorre dentro do contexto escolar, não podendo ser impostas.

Retomando aspectos que evidenciam a desvalorização profissional dos ATPs como salários não condizentes, falta de investimento em sua formação, excesso de tarefas, terceirização dos serviços de formação, dificuldades que, embora não apontados pela Supervisora, vivenciei no exercício desta função, evidenciam que a diretoria de ensino não teria um papel formador e sim reprodutor, cabendo então discutir os limites de sua autonomia (ou heteronomia).

Para tanto, a forma de adesão da diretoria de ensino ao projeto “Ensinar e Aprender”, concorre para alguns esclarecimentos. No caso específico deste projeto, a participação da diretoria de ensino no programa

decorria da adesão de suas escolas, que foi apontada na seção 2, como voluntária. Para a participação destas, a diretoria de ensino precisaria divulgar o projeto junto a elas, portanto seria necessária uma iniciativa sua. Estes fatos indicariam a possibilidade de a diretoria de ensino poder optar por aderir ou não à proposta.

Por outro lado, é relevante retomar o fato de que a correção de fluxo escolar se constituía em ponto de apoio às reformas que estavam sendo realizadas à época. O projeto objetivava atender a uma necessidade prioritária para a viabilização da política educacional, competindo ao órgão intermediário sua implementação. É factível que estes aspectos tenham contribuído para cercear a autonomia da diretoria de ensino. Assim, a adesão das diretorias de ensino, cujas escolas apresentavam tal problema, teria sido *quase* obrigatória⁷⁴. Esta *quase* obrigatoriedade foi expressa assim pela ATP 1:

Eu tinha a impressão que era uma coisa meio obrigatória, que para solucionar o problema da defasagem idade e série a D.E. (diretoria de ensino) tinha que montar as classes e tinha que formar os professores para trabalhar essa proposta.

Quanto à participação da supervisora, antes mesmo de conhecer o projeto, ela já era responsável por sua viabilização:

Conheci o projeto correção de fluxo através do CENPEC, quando fui convidada para participar da primeira reunião como supervisora responsável pelo projeto.(Supervisora)

Portanto, implicitamente, havia uma certa obrigatoriedade, principalmente se levarmos em conta a característica política da função do

---

⁷⁴ Este *quase* se refere ao fato de que pude tomar conhecimento, enquanto participante do projeto, que nem todas as diretorias de ensino aderiram ao programa. Não posso afirmar se o problema a ser “atacado” não as atingia ou se, entendendo que o projeto não beneficiaria suas escolas, exerceram sua autonomia, decidindo pela não adesão.

dirigente regional (denominação atual do cargo de delegado de ensino), responsável pelas diretorias. Este ponto foi abordado pelo ATP 3:

[...] o que ajudaria no papel da DE, enquanto instituição que oriente as escolas, que contribua para formar o professor em serviço, seria que o cargo de dirigente regional não fosse cargo político. Deveria ser cargo de carreira, porque enquanto o dirigente tiver que ir ao sabor da política da secretaria, não se tem condições de tornar a oficina um órgão que funcione. (ATP 3)

Sobre o fato de o dirigente regional poder vir a significar um entrave para o trabalho da diretoria de ensino, diz Muramoto (1994, p. 141) que “[...] o delegado⁷⁵ que não ‘endossar’, que não estiver junto, atrapalha”. Mas, indica a autora, que há possibilidades de se negociar, uma vez que um grupo que tem clareza do caminho a seguir, tem maiores chances de conseguir um trabalho transformador:

[...] um trabalho com uma proposta coletiva, participada, voltada à formação das equipes escolares e do coletivo dos diretores, este trabalho, na medida em que se pautar por interesses universais, será forte” (ibid., p. 139).

Concordando com estas afirmações, penso que, mais uma vez, apresenta-se a questão da mobilização, principalmente, dos supervisores de ensino (por tratar-se de cargo de carreira, o que lhe atribui um caráter efetivo) no sentido de buscar mudanças nas questões sobre formação contínua de professores e na ampliação da autonomia das diretorias de ensino.

Outra das dificuldades, transcritas no quadro 8, refere-se à inviabilização da participação dos professores por questões de incompatibilidade de horários. O fato de as reuniões acontecerem em períodos de oito horas acarretava, para a escola, a ausência nas aulas. As dificuldades advindas destas ausências levaram alguns diretores a não

---

⁷⁵ Cargo cuja denominação atual é dirigente regional de ensino.

autorizarem que os professores, docentes das classes de correção de fluxo, participassem dos encontros, como afirmou a Supervisora. Para o professor, quando este tinha aula em outra escola (estadual ou não) no horário dos encontros de formação, isto dificultava, ou impedia, sua participação no programa (lembrando que os encontros eram realizados em dois ou três dias consecutivos, com oito horas diárias).

Portanto o Estado não garantiu a participação de todos os professores envolvidos, nos encontros de formação, apesar da prioridade do programa. O que coloca dúvidas sobre os objetivos da formação contínua, pois se bastava contar com a presença de apenas uma parcela dos professores, ou estes “passariam” para os demais, ou seria suficiente que apenas alguns professores desenvolvessem as atividades propostas.

É preciso esclarecer que trabalhar com todos os professores participantes do projeto, não significaria mobilizar grandes contingentes. Na diretoria de ensino onde eu trabalhava, por exemplo, as escolas participantes representavam menos de dez por cento do total de escolas. Os professores constituíam grupos de oito a dez pessoas, cerca de vinte e cinco por cento dos que atuam nas escolas.

De toda forma, a questão da garantia de participação do professor em programas de formação, tanto se realizadas na escola (conforme citações do ATP 3, no quadro 8), como em outro local, requereria mudanças em suas condições de trabalho. Assim, demandaria a previsão de tempos específicos para a formação contínua, o que não seria exeqüível numa situação em que o professor é obrigado a trabalhar em duas ou três escolas.

Quanto ao distanciamento dos supervisores em relação às atividades pedagógicas, parece evidenciar as marcas de inspeção ainda presentes no exercício da função, conforme se tem apontado por diversas vezes neste trabalho. Este afastamento indicaria a dificuldade de percepção de que a eficácia da administração se traduz em contribuições para um melhor funcionamento da escola, que significa, em meu entendimento, melhor realizar suas funções hominizadora e humanizadora. Isto é, faltaria clareza de que a administração é *meio* para se atingir os objetivos da escola e não um fim em si mesma e que, portanto não faz sentido se dissociar o administrativo do pedagógico, na escola.

O ATP 3, ao falar deste distanciamento do supervisor dos aspectos pedagógicos, critica esta dicotomia:

Há uma frase de alguém que foi da supervisão por muito tempo, estava aqui quando cheguei e hoje está novamente, que é assim: “eu não gosto do pedagógico”. Isto para mim é complicado porque acho que dentro da escola não existe o administrativo e o pedagógico. Acho que dentro da escola o que existe é o pedagógico, o que chamamos de administrativo, só existe porque existe o pedagógico.

Estas constatações reafirmam as necessidades de se questionar as crenças dos supervisores acerca de sua função e da escola que seus serviços estão contribuindo para construir. Esta necessidade se apresenta na seguinte afirmação da Supervisora entrevistada:

[...] nós mesmos, precisamos questionar a nossa formação porque sabemos que também deixamos muito a desejar.

Em minhas experiências como diretora e como supervisora de ensino foi possível perceber a diversidade de concepções dos supervisores acerca dos objetivos de seu trabalho. Muitos gostariam de realizar um trabalho mais efetivo na construção de uma escola de melhor qualidade, mas

o isolamento, as imposições, o excesso de tarefas dificultam sua realização. Outros, solitariamente ou em grupos pequenos, conseguem algum sucesso, neste sentido. Mas também há, como confirmam as palavras do ATP 3, aqueles que ainda se contentam em fiscalizar o proposto pelos órgãos superiores. Portanto, se faz necessário contrastar as crenças subjacentes ao exercício da função entre os próprios supervisores e desvelá-las, buscando o desenvolvimento profissional do supervisor de ensino.

Outra questão levantada tem a ver com o atendimento, em um mesmo momento, de professores iniciantes e não iniciantes no projeto de correção de fluxo e, também, de professores de outro projeto, o de recuperação de ciclo, não tendo sido possível atingir os objetivos de cada segmento. Sobre este problema, me recorro de orientações sobre privilegiar a recuperação de ciclo (com o que se dava uma resposta à sociedade que condenava, ou condena, a progressão continuada), apontando para outro problema citado – a descontinuidade dos projetos. Estes começam e acabam independentemente das escolas, seguindo o ritmo das gestões políticas.

Quanto ao excessivo número de projetos (ou à sua descontinuidade), parece estar subjacente a idéia de que o exercício da docência é sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento. Os saberes da experiência são desqualificados, sujeitando o professor a buscar substituir o conhecimento obsoleto pelo novo (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999). Assim, não se entende a prática como produtora de conhecimentos, cabendo tanto à diretoria de ensino como à escola, o papel de serem apenas reprodutoras destes novos conhecimentos.

Como alertam Collares, Moysés e Geraldi (id.), referenciando-se em Parret (1976), não se trata de defender que a escola se torne o lugar de pronunciar as veridicções. Mas da possibilidade de os professores construírem suas interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece. Nesta perspectiva o professor é sujeito de sua formação, ganhando importância o desvelamento de suas crenças.

Segundo algumas das falas dos entrevistados, parece que se entende haver uma relação de dependência entre as crenças dos professores e a forma como as inovações são postas em prática:

Dá pra ver que assim como a gente quando é convocado pelo CENPEC, recebe uma formação e você vai repassar, você sempre muda, sempre tira coisa, acrescenta, enriquece, simplifica [...] quando os professores vão fazer com os alunos, eles também [mudam]. (ATP 1)

A vida dele [professor] enquanto aluno tem um peso muito forte quando ele passa a ser formador, por mais que ele tenha uma formação acadêmica, nunca é suficiente. (Supervisora)

A não linearidade entre o proposto e a ação também se evidencia nas constatações das diversas manifestações de resistência das escolas, conforme se pode perceber no quadro 8. Os fragmentos transcritos indicam a percepção de que as propostas são mudadas ou mesmo ignoradas pelas escolas.

Interessa neste trabalho envidar esforços para percebermos as razões que a diretoria de ensino atribui às resistências e desta forma, como ela acredita poder direcionar suas ações de formação para favorecer mudanças na escola.

Neste ponto, parece oportuno trazer as dificuldades apontadas pelos trabalhadores da escola, os formandos, para a continuidade da discussão. No quadro 9, a seguir, foram transcritos os excertos que se

referem às dificuldades apontadas pelos formandos na viabilização da ação de formação do projeto “Ensinar e Aprender”. As falas foram agrupadas de segundo os fatores que entendem como entraves.

Quadro 9 – Dificuldades na efetivação da ação, segundo os formandos

Descontinuidade dos projetos	• [...] quando você cria um objetivo desse, que avança e no meio do caminho pára, a DE e a escola perdem. (Coordenadora – escola “B”) • No primeiro ano eles investiram o máximo, no outro ano começou a ser abandonado [...] O que acho negativo, foi a falta de continuidade no ano seguinte (Professora 1- escola “A”). • Eu achava que as reuniões não estavam favorecendo o trabalho naquela classe porque eles não falavam sobre correção de fluxo, era dirigido aos professores das classes de recuperação de ciclo. [...] havia muitos outros professores de outras unidades na mesma situação e só se falava dos alunos das oitavas séries e nada sobre a correção de fluxo. Foi assim até o final do ano [...] O aspecto negativo foi essa quebra da continuidade. (Professora 4 – escola “A”)
Condições para participar	• [...] tinha esse problema de eles terem de se afastar [...] a capacitação era durante o dia todo, mas, às vezes, ele não tinha o dia inteiro nesta escola, o que gerava algumas queixas desse tipo [...] Para a escola, eu acho que era a questão da organização. Os horários que eles estavam afastados. (Coordenadora – escola “B”) • Tínhamos então oito professores, três tinham sido capacitados, os outros cinco não. [...] Era um cuidado que a escola devia ter, mas por razões que fogem à coisa da escola, que é a da atribuição de aula, você acaba perdendo. (Coordenadora – escola “B”)
Desvinculação do projeto da escola	• [...] o fato de ele estar participando e fazendo a capacitação, focava muito só nessas salas. (Coordenadora – escola “B”)
Rotatividade dos ATPs	• No ano 2000, todos os orientadores de cada área eram muito comprometidos, muito bons. No ano de 2001, muitos deles saíram, ficou sem orientador de português. (Professora 1- escola “A”) • [...] tive OT (orientação técnica) de geografia com uma professora que era formada em história, ela foi excelente, mas não é da disciplina. (Professora 3 – escola “A”)
Diversidade de conhecimentos	• [...] alguns professores eram novos no projeto, por exemplo, neste ano eu estou com a correção, no ano seguinte não, tem um que vai começar. Então eu já estava no quarto volume, mas outros colegas não conheciam nada.[...] Eu praticamente nem cheguei a ver o (volume) 4, porque foram trabalhados, no primeiro ano, os volumes 1, 2 e 3, no outro ano foram os 1, 2 e 3 novamente.[...] (Professora 3 – escola “A”)

As percepções dos formandos, em sua maioria, coincidem com as dos formadores. Esses acrescentam às dificuldades de participação dos professores no projeto, o fato de que, mesmo que desejassem permanecer com as classes de correção de fluxo, não havia garantia para tal, tendo-se

em conta a forma de atribuição de aulas para não efetivos, que ocorre de forma centralizada.

Esta forma de atribuição de aulas permite a troca de escolas em todo início de ano. É um problema polêmico que envolve interesses dos professores, referentes à garantia de classes ou aulas, especialmente de acordo com o critério de tempo de serviço. Mesmo assim, acredito ser importante trazer outras duas questões, objetivando ampliar a reflexão sobre o problema: O critério de antiguidade é um bom modo de classificar professores, mesmo levando-se em conta sua objetividade e considerando-se a prática como possibilitadora de produção de conhecimentos? É possível construir e viabilizar um projeto pedagógico escolar com um grupo de professores que muda a cada ano? Essas são questões polêmicas, que o coletivo docente precisará enfrentar no contexto do seu engajamento para transformar qualitativamente a escola e o ensino.

A questão da rotatividade de ATPs também é ampliada pelos formandos quando apontam a falta destes na diretoria de ensino. Assim, houve um período em que a diretoria não contava, ao menos, com os responsáveis pelas disciplinas de português e geografia. Embora, muitos elementos possam concorrer para alimentar este problema, certamente a desvalorização da função não concorre para solucioná-lo.

Assim como os formadores, a coordenadora aponta o problema da resistência das escolas. Ela observa que o professor focalizava as classes de correção de fluxo em detrimento das demais. Este fator parece contribuir para evidenciar a desvinculação entre o proposto externamente à escola e o

seu projeto pedagógico (mesmo que, como se sabe, nas escolas que ainda não o construíram formalmente, existe um projeto em ação).

Entendo que a questão da resistência da escola remete, mais uma vez, à discussão sobre a quem compete definir as necessidades do professor e da escola. É no sentido de encontrar elementos que contribuam para esclarecer estes temas que busco, a seguir, interpretar as propostas de formação que os sujeitos da pesquisa entendem como eficazes.

- ***As perspectivas dos sujeitos da pesquisa sobre uma formação contínua eficaz***

Com o intuito de interpretar como os sujeitos da pesquisa entendem que se possa realizar uma formação contínua eficaz, no quadro 10, relaciono as falas dos entrevistados na diretoria de ensino, agrupadas segundo seus autores, de acordo com duas entradas: as necessidades de formação de professores e escolas e, os conteúdos e forma que propõem para a formação contínua de professores.

Quadro 10 – O papel da D.E. para uma formação mais eficaz

	As necessidades do professor e da escola	Conteúdo e forma
Supervisor	• <i>Esta formação deficiente [...] faz com que a necessidade de refletir fique sempre no superficial. [...] é muito cômodo o professor não querer refletir e achar que o que ele está fazendo está bom, foi da forma como ele aprendeu. A vivência dele enquanto aluno tem um peso muito forte na formação dele.</i> • <i>Deveria partir da necessidade do professor. [...] com a convocação aleatória [...] nem sempre essa capacitação vai ser aproveitada.</i> • <i>Eu creio que o professor deva se inscrever para uma capacitação e ser remunerado para isso.</i> • <i>[...] um trabalho que realmente venha ao encontro da necessidade da rede e que não acabe.</i>	• <i>Acho que deva ser uma capacitação continuada [...] que a escola incorpore de verdade os projetos.</i> • <i>A nossa diretoria não tem história de gestar projetos, então nosso trabalho baseia-se sempre no material, no projeto que vem da S.E.</i>
ATP 1		• <i>Eu acho importante a formação por área, proporcionar que todos os professores de uma determinada disciplina se encontrem. Acho importante que eles conheçam os Parâmetros Curriculares, acho que poderia ser mais ou menos como está sendo feito.</i> • <i>[...] eu não estou desenvolvendo nenhum projeto que não sejam os da secretaria [...] com a minha experiência, acho melhor não me aventurar.</i>
ATP 2	• <i>[...] o professor tem dificuldade de trabalhar dentro daquela contextualização, sabe fazer daquele jeito [como aprendeu].</i> • <i>Acho que na própria questão que o grupo vai levantando, a gente vai trabalhando até chegar num denominador, no que se quer chegar [...]</i> • <i>Porque uma coisa é lá, e outra coisa é o dia-a-dia da escola. Eu fazia as avaliações, alguns relatos e colocava os assuntos.</i> • <i>[...] a faculdade não nos deu suporte para sermos professores de educação física, ela nos tornou muito tecnicistas, nós preparamos para a “performance”.</i>	• <i>Então eu estruturava este trabalho e dava um respaldo para o professor.</i> • <i>[...] eu recebia as orientações de lá e também contemplava aqueles quesitos que o professor tinha de necessidades e socializava isto.</i> • <i>[...] é esta a nova visão de professor, dele não ser conteudista, mas trabalhar em cima de cidadania, em cima de valores.</i> • <i>[...] é muito importante, o professor fazer uma reflexão da atividade, daquilo que se está propondo para o aluno na construção desse conhecimento do aluno.</i> • <i>[...] por mais que se diga, você tem que trabalhar deste jeito, vou trabalhar assim, mas eu gosto de construir junto.</i>

Continuação do quadro 10 – O papel da D.E. para uma formação mais eficaz

	As necessidades do professor e da escola	Conteúdo e forma
ATP 3	- As universidades não formam o professor da maneira como precisaria. [...] era possível ver que poucos professores tinham um trabalho não tradicional, uma visão de história não linear. [...] há professores que até situar em que idade está a reforma protestante, ele não sabe. [...] Eu percebo muito, trabalhando aqui com os professores, esta falta de conhecimento. [...] nós temos professor com muita dificuldade de leitura e escrita. Há os que lêem bem, escrevem bem, mas têm dificuldade de compreensão. Enfim, há professores que não sabem sobre o conteúdo que precisa trabalhar, que não conseguem dar aula sem o livro.	- Eu acho importante que seja sistemático, com o maior número possível, e que em determinados momentos se tenha todo o grupo da escola. Esta continuidade permite que ele traga resultados, discuta a prática. - Por um lado faz-se a crítica, por outro lado, tem-se que promover o que a legislação está impondo e o que os órgãos superiores estão recomendando. - Sempre recomendamos para estas capacitações ou para os projetos específicos que a direção e a coordenação converse com o professor que tenha uma certa inserção no grupo, porque o objetivo é que ele tente contaminar o colega, porque se não for assim, não adianta.
ATP 4	- Nas conversas com professores, nas visitas às escolas, em reuniões com coordenadores, foi unânime a nossa decisão [ATPs] em trabalhar com os PCNs. Percebe-se que não há apropriação. Não há uma análise científica para determinar isto, nos guiamos pela sensibilidade, pela percepção. [...] tivemos uma reunião onde se escutou professor e coordenador falando sobre as dificuldades da progressão continuada. Este assunto não é novo, mas percebe-se que não houve apropriação disto. Falta estudo, leitura, entendimento.	[...] associar o que viu lá [trabalho da Play Ciência] e comparar com os PCNs. Questionar o professor: Você está vendo que o que você fez está aqui e é isso que é para ser feito?

A partir destas informações percebemos que, segundo os formadores entrevistados, as necessidades de formação dos professores decorrem de deficiências de sua formação inicial, nas quais incluem as dificuldades de reflexão, falta de conhecimento sobre o conteúdo específico da área de atuação e sobre conhecimentos básicos de leitura e escrita. A identidade de professor, construída a partir das experiências enquanto aluno e da vivência profissional cotidiana, aparece como entrave na mudança da prática docente, persistindo a forma tradicional de ensino. Atribuem a resistência dos professores, em relação às inovações propostas para

implementar as políticas educacionais, à falta de estudo e conhecimento sobre as mesmas.

Os conteúdos a serem veiculados nos programas de formação, conforme os registros no quadro 10, teriam como base, as diretrizes da política educacional: Parâmetros Curriculares Nacionais e os projetos propostos pela Secretaria de Educação.

Pode-se evidenciar nas acepções dos sujeitos da pesquisa sobre uma formação mais eficaz, a exterioridade na determinação dos conteúdos e das necessidades do professor. As falas abaixo também convergem para esta constatação:

Eu achei que seria interessante levá-los para conhecer outros espaços, manifestações culturais. Seria interessante levar os professores de geografia para ver uma exposição que trazia toda a evolução da cartografia desde aqueles mapas desenhados. Acho que uma exposição como aquela tem mais a dizer a eles do que eu. (ATP 1)

Este contato com o professor traz para o ATP a necessidade do grupo.[...] Nós, aqui, ainda não conseguimos fazer uma discussão aprofundada da questão da habilidade e da competência, que acho fundamental. Não conseguimos, ainda, fazer uma discussão sobre a avaliação (ATP 3).

Não cabe discorrer sobre a relevância dos temas apontados nos excertos acima. Mas como se evidenciou na seção 2 deste trabalho, embora seja factível que estas ações possam favorecer mudanças na prática do professor, mormente se convergirem para seus interesses, sua contribuição para o desenvolvimento da escola é pouco provável, pois não se tem em conta a dimensão coletiva da formação, uma vez que estas ações não emanam dos objetivos do projeto pedagógico da escola. Para tanto há que se levar em conta as necessidades pessoais e profissionais do professores e organizativas da escola.

Quanto à identificação das necessidades dos professores e da escola, ainda de acordo com as entrevistas, evidencia-se que elas ocorrem muito mais pela percepção dos integrantes da oficina do que pelo diálogo com os professores.

Nas reflexões que tenho feito ao longo deste trabalho acerca da formação de professores, destaca-se o conceito de *necessidades formativas*, decorrente do reconhecimento de que o desenvolvimento profissional aliado ao pessoal, ponto de apoio à concretização de inovações, passa por diferentes etapas, com necessidades diferenciadas em cada uma delas, e de que esse desenvolvimento se dá dentro do contexto institucional, cujas demandas também variam conforme o contexto histórico-social.

Assim, a relevância da participação dos professores na análise de necessidades é enfatizada por Rodrigues e Esteves (ano), pois elas devem traduzir-se em objetivos, quando se busca a eficácia dos programas de formação.

Abdalla (2000) organiza as necessidades em três dimensões: pessoais ou subjetivas, profissionais ou intersubjetivas e organizacionais ou objetivas e destaca a importância da identificação dessas três dimensões na definição dos objetivos da ação formadora. Embora os discursos os entrevistados revelem preocupações em atender as necessidades dos professores e das escolas, a compreensão expressa de necessidades parece restringir-se às necessidades do sistema, distanciando-se muito das dimensões apontadas pela autora.

É relevante apontar que as críticas dos formadores, feitas à imposição, pelos órgãos superiores, de uma função reprodutora à diretoria

de ensino, não são indicativas do entendimento de escola como produtora de mudança. Pois, segundo suas perspectivas, lhes cabe identificar as necessidades do professor e da escola, direcionando as atividades da diretoria de ensino para a massificação das escolas, o que encontra ressonância na crença de bons modelos de professor a ser seguido e transmitido entre os pares.

Também o termo reflexão assume diversos significados nas falas dos entrevistados. Quando a supervisora afirma que “é cômodo o professor não querer refletir e achar que o que ele está fazendo está bom”, evidencia-se a desvalorização da prática do professor como objeto de análise crítica. Já a ATP 1 restringe o conceito, considerando que a prática por si só já é formadora: “só o fato de você reunir os professores já promove uma certa reflexão, eles trocam experiências, tentam explicar porque aquelas coisas acontecem, fica evidente o que eles querem mudar o que os incomoda”.

Mesmo tendo em conta que os professores mudam o que lhes é “passado”, evidenciando a percepção da não linearidade entre o proposto e a ação do professor, os esforços da diretoria de ensino, que não parecem poucos, se dirigem para sanar as falhas dos professores ou a dar-lhes as respostas para os problemas. Evidencia-se o objetivo de transportar as reformas para as escolas como estas se apresentam, ignorando o contexto, ou transformá-las para que se adequem à realidade conforme o ponto de vista do formador, ignorando a visão dos professores. Assim, a escola e os professores não participam da identificação de suas necessidades e a reflexão necessária parece direcionar-se para convencimento.

É importante alertar para o fato de que a identificação de uma necessidade do outro possa ser feita com facilidade, não significa que esta represente uma necessidade real para ele. Uma situação relatada pelo ATP 3, a seguir, parece contribuir para esclarecer esta percepção:

Numa capacitação que fiz, utilizamos uma crônica para discutir história a partir dela. Perguntei se alguém gostaria de ler e um professor se voluntariou. O texto era de duas páginas. O professor começou a ler e ele lia pior que os meninos. Todos na sala estavam percebendo que ele não lia direito, se eu fizesse alguma intervenção, ficaria claro que a leitura dele estava ruim. Fiquei sem saber o que fazer, se eu deixasse ele terminar a leitura, ele mataria a crônica porque ele não pontuava, não dava a entonação necessária, tropeçava nas letras literalmente. Comecei a ficar angustiado e acho que os professores também. Quando ele foi virar a página, felizmente, uma professora se ofereceu para continuar.

O fato deste professor, com visível dificuldade de leitura, oferecer-se para fazê-lo publicamente, parece apontar para seu desconhecimento sobre o problema, pois normalmente, tentamos disfarçar nossas fraquezas. Portanto, neste caso, não faria sentido freqüentar uma formação para tentar sanar um mal que, para ele, não existe.

A identificação de necessidades, sejam elas problemas, dificuldades, carências, desejos ou interesses, não ocorre por imposição externa. É preciso, no exemplo citado, confrontar o que se entende por proficiência em leitura. Neste sentido, identificar necessidades com os professores é contribuir para desvelar as crenças subjacentes às nossas ações e discursos.

Um caminho possível é a reflexão sobre a prática, nos ensina Freire (1982, p. 33): “Quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da ‘razão’, do ‘logos’ da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento”.

Neste sentido, Pimenta (2002, p. 43) diz que “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria”. Problematizar é refletir sobre um conteúdo, fruto de um ato ou sobre um ato, para agir melhor, com os demais, na realidade. Para mudar nossas crenças é preciso transformá-las e não sobrepor outras a elas. (FREIRE, 1982)

Assim, para buscar identificar necessidades individuais e coletivas é preciso refletir sobre a prática no contexto em que se insere, isto é, na sala de aula, na escola, no bairro, na sociedade, porque, conforme Sacristán (1995, p.64), “A prática tem a ver com os professores, mas não depende exclusivamente deles”. Há outros condicionantes⁷⁶ a serem desvelados.

Portanto, para além dos entraves para a realização do trabalho da diretoria de ensino, apontados no item anterior, tem-se, também, como limitante de seu trabalho, a complexidade da determinação de necessidades.

As aceções dos entrevistados sobre formação contínua, que se evidenciaram em nossa investigação, apontam a necessidade de se promover ações de formação dos integrantes da supervisão de ensino e da oficina pedagógica que contribuam para desvelar e contrapor suas próprias crenças.

As contradições presentes nos discursos como reivindicar autonomia para a diretoria de ensino, mas não para a escola ou considerar as necessidades dos professores e, ao mesmo tempo, impô-las, são indícios de instabilidades, que apontam possibilidades de mudanças. A direção

---

⁷⁶ O autor esclarece que para se conhecer a prática pedagógica há que se levar em conta a interação em três níveis: há um modelo de comportamento profissional (ideologias, crenças, rotinas, etc) que produzem um saber técnico que legitima suas práticas; valores e conteúdos do contexto sócio-cultural e práticas cotidianas.

destas mudanças precisa considerar o que querem os professores. Neste sentido, no quadro 11 foram registradas as falas referentes ao papel que os entrevistados na escola atribuem à diretoria de ensino.

Quadro 11- O papel da diretoria de ensino, segundo os formandos

Coordenadora – escola “B”	• <i>Eu acho que você tem que ser extremamente didático: nós vamos fazer assim, a sugestão é essa. Lógico que você pode ser criativo, mas tem que ter o conteúdo mínimo que eu estou pedindo, os resultados mínimos em cima disso [...] Eu estou fazendo uma capacitação, você está com a mão na massa, no seu ambiente de pesquisa, “testa isso para mim, traz um retorno”. Ele vai ser obrigado a experienciar aquilo e trazer um retorno. Olha o que você pode fazer de bom!</i> • <i>[...] o diretor estar aprendendo não está ligado a mim, ele aprende com o supervisor. Eu tenho nele um modelo e ele tem um modelo acima dele.[...] Acho que a diretoria tem esse papel que é muito importante, porque eles recebem lá de cima alguma capacitação.</i> • <i>[...] Eu acho que ninguém está lá na diretoria gratuitamente, se não sabe tem que aprender um pouquinho mais e dar esse suporte para a escola. Estar indo, vendo, capacitando, caminhando junto.</i>
Professora 1 – escola “A”	• <i>[...] eles deveriam contratar profissionais para atender as necessidades das escolas. [...] quando houve aquela classificação das escolas por cor de acordo com resultado do SARESP, se a escola estivesse na cor vermelha ou laranja, ela iria fazer um curso no interior, eu achei que seria maravilhoso.</i> • <i>Deveria participar um professor de cada área e de cada curso, um do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio e esses professores passarem nas HTPCs o que aprenderam, o que fizeram.</i> • <i>Tínhamos que usar o material que vinha já prontinho do Estado e não conhecíamos o material. Por isso precisávamos ir às capacitações, participar de todas as reuniões, ouvir a nossa ATP que era muito, muito boa.</i> • <i>O professor está tão cansado que ele quer uma fórmula, ele tem 45 alunos que não o ouvem, que não o respeitam e que não fazem nada e que não querem nada. O que eu, professor, faço? É isto que ele quer. Então alguém fala que tem tais estratégias, trabalhos, esta forma de trabalhar e que o professor deve fazer assim. O professor já diz que não vai dar certo porque ele não tem quem lhe diga que no começo é difícil, os alunos não vão aceitar, mas é preciso persistir. Porque o resultado não aparece logo, demora seis meses, ou mais, só depois você vai perceber uma mudança nos alunos. Esta é a angústia do professor que vai fazer um curso buscando uma fórmula mágica e não a encontra.</i>
Professora 2 – escola “B”	• <i>[...] A D.E. deveria formar o ATP [...] colocando esta capacitação uma vez por mês, convidando os professores de todas as áreas e passando.</i> • <i>A capacitação é necessária por causa desta mudança dos tempos, da globalização, a mudança do mundo, dos adolescentes, você tem que estar sempre aprendendo e se reciclando, tudo é muito rápido.</i>

Continuação do quadro 11- O papel da diretoria de ensino, segundo os formandos

Professora 3 – escola “A”	• <i>Minha expectativa era receber uma “receitinha de bolo”. Eu queria que me dissessem que se eu trabalhasse desse método eu teria resultados tanto naquela classe com quinze como nas outras que são a minha realidade, com quarenta alunos, o trabalho deve ser desse modo.</i> • <i>[...] tendo um grupo na escola para tirar dúvidas, orientar, seria o ideal. Às vezes tenho um aluno com sérios problemas e eu não sei enfrentar isto. Que houvesse um grupo de professores especializados na escola, pessoas formadas para de quinze em quinze dias ou uma vez por mês na escola, para tratar de determinados assuntos da nossa realidade, do que está acontecendo dentro da sala de aula e em cima disso nós vamos poder trabalhar dentro da sala de aula com nossos alunos.</i>
Professora 4 – escola “A”	• <i>Eu esperava que eles me dissessem como era, me dessem o “modelinho”.</i>
Professor 5 – escola “C”	• <i>O professor ele ganha em questão de atualização na diretoria de ensino, na troca de experiências, que muito acontece nas capacitações, que leva você a chegar num consenso, encontrar a melhor saída e onde está a raiz do problema. Dessa forma talvez se consiga, achar caminhos, alternativas, saídas para tentar uma solução.</i> • <i>A atualização em relação aos novos conhecimentos deveria ser feita no coletivo entre o grupo de professores da própria escola, e para ampliar mais, enquanto bairro e sociedade é via diretoria de ensino.</i>

Estas falas revelam que a coordenadora e os professores entrevistados nesta pesquisa têm em comum as crenças numa formação baseada na transmissão de bons modelos a serem disseminados por detentores do saber que podem trazer soluções para os problemas enfrentados na escola. Considerando-se que concepções nesta mesma perspectiva foram evidenciadas na discussão sobre as crenças dos sujeitos entrevistados na diretoria de ensino, parece-me possível afirmar que muitos dos conceitos sobre formação contínua de professores, da primeira metade do século XX, ainda fazem parte das crenças de, ao menos, uma parcela dos que atuam na escola e na diretoria de ensino.

Muitos termos, advindos dos novos conhecimentos construídos, fazem parte dos discursos, mas seus significados foram transformados segundo as crenças de quem os utiliza. Embora os dados da pesquisa não

permitam quantificar, acreditamos que o que se pôde evidenciar traz contribuições significativas ao necessário esforço de se repensar uma política de formação contínua de professores.

A viabilização da formação contínua para a implementação do projeto “Ensinar e Aprender”, apesar de todos os discursos enfatizando a necessidade de reflexão e do trabalho coletivo, ocorreu na direção da reprodução. Para os professores entrevistados, que expressaram interesses em conhecer metodologias, a participação neste modelo de formação, oferecido pelo projeto, possibilitou algumas mudanças em suas práticas e a permanência destas foi favorecida por resultados positivos obtidos junto aos alunos. Porém, essas mudanças individuais e localizadas em alguns aspectos da ação profissional estão longe de uma articulação com o trabalho coletivo e o contexto escolar.

É necessário salientar que nem sempre a mudança na prática promove desenvolvimento da escola. Neste sentido, esclarece Almeida (1999b), que a idéia de o desenvolvimento profissional favorece a superação da concepção individualista das práticas habituais de formação permanente e explica Freire (1982, p. 36) que:

Se se satisfizer com um mero adestrar, pode, inclusive, em certas circunstâncias, conseguir uma maior rentabilidade do trabalho. Entretanto, não terá contribuído em nada ou quase nada para a afirmação deles como homens mesmo.

É difícil dizer quais contribuições a ação formadora trouxe ao desenvolvimento destes professores. Tratar-se-ia de “adestramento”? Mas nossos dados evidenciam que não se superou a concepção individualista e não possibilitou mudar a escola.

A idéia de professor executor e de supervisão como controle da ação persistem através dos tempos. A imagem deste supervisor extra-escolar e da oficina pedagógica, na percepção dos que atuam na escola, aqui entrevistados, é também de reprodutores das soluções propostas externamente à diretoria de ensino, por aqueles que detêm o saber, como indicam as falas abaixo:

[...] A DE tem uma Oficina Pedagógica que eu não sei como funciona direito, mas deve ter alguns projetos dos quais ela cuida. Participa de capacitação fora e depois reproduz para você. Pode ser bom e pode não ser. [...] Penso que o supervisor tem que vir no HTPC e propor algo, apresentar uma técnica, incentivar a fazer[...] Aquela toda bonita, com aquela “echarpe”, vem, se tranca na sala do diretor e não passa o relatório para todo mundo. Fica aquele clima. Naquele dia não pode ter aula de educação física, porque o supervisor está aí. Eu acho que o estereótipo que a gente faz, não é de graça, é aquilo que se observa. (Coordenadora)

Eles [ATPs] diziam que aprenderam daquela forma e deveria ser feito assim. Não tinham uma autonomia para mudar qualquer coisa [...] Eu acho que eles (integrantes da DE) não têm autonomia. Acho que a dirigente não tem autonomia para dizer que os professores da minha região estão precisando de tal coisa [...] Eu acredito que o supervisor não deveria acompanhar só o lado administrativo da escola, parece que ele cuida mais deste aspecto, que estes problemas tomam conta dele e ele não tem condições de acompanhar também o pedagógico.[...] Isso seria muito interessante, o supervisor seria o elo, conversaria com a direção, com a coordenação, tentaria verificar porque estamos tendo problema de evasão, de notas vermelhas ou, melhor, alunos que não estão aprendendo [...] Eles poderiam fazer esta análise e levar para a DE e lá, conversarem com os responsáveis pela Oficina Pedagógica, e ela prepararia um trabalho de acordo com as necessidades das escolas. (Professora 1)

O supervisor seria o porta-voz, afinal é ele quem está mais presente dentro da escola, além da direção, ele seria o intermediário. Eu não sei o que um supervisor faz dentro da escola, acredito que a direção passe informações, relatórios a ele. (Professora 3)

O evidente desconhecimento da escola sobre o trabalho da diretoria de ensino limita ainda mais as possibilidades de se discutir qual deveria ser o trabalho daquele órgão. Neste sentido, o ATP 3, diz “Percebi (nos professores que participavam dos encontros) um desconhecimento muito grande sobre a oficina”. Atribui-se à diretoria de ensino, da qual pouco se

conhece, o papel de reproduzir as soluções pedagógicas “encontradas” por outros, exceto o Professor 5, que entende ser da responsabilidade do coletivo dos professores perceber a raiz dos problemas e buscar formas de enfrentá-los.

Esta acepção do Professor 5, contrária ao proposto pelo projeto de recuperação de ciclo, do qual participou, esclarece ao menos em parte, sua resistência ao projeto. A ação desenvolvida pela diretoria de ensino não convergia para seus interesses e não promoveu mudanças em sua prática. A ineficiência da formação, para este professor, se confirma na descrição de sua prática, abaixo, que não apresenta elementos da inovação proposta:

Tento trabalhar, na disciplina de história, com o coletivo da sala. O aluno tem o seu material, seu livro de história e nós seguimos este livro, chamado “História Temática” [...] Há condições de um trabalho diferenciado para alunos com defasagens, mas trabalha-se coletivamente.

Retomando os fragmentos anteriores, é importante destacar uma idéia que se destaca: a da dicotomia entre o administrativo e o pedagógico no trabalho do supervisor. Essa força evidenciada indica a permanência do papel de inspeção e de fiscalização na sua prática.

Permanecem crenças que se chocam: o conceito de desenvolvimento que se propõe ao professor em seu trabalho junto ao aluno não condiz com a concepção de desenvolvimento de professor.

Eram alunos mais contestadores que queriam participar mais da aula e inclusive estranhavam quando o professor trabalhava com uma metodologia mais tradicional. Eles não se adaptavam mais, interferiam na aula, tinham uma postura mais ativa. (Supervisora)

Estas conseqüências na formação do aluno, que enfatizam o desenvolvimento de sua autonomia, apontada como positiva pela

Supervisora, opõe-se às suas acepções sobre sujeitar o professor, quando de sua formação contínua.

As disparidades entre os discursos oficiais sobre reformas e as condições dadas para a viabilização das mesmas, mais uma vez – como se percebe ao longo da história de nossa educação – levam à responsabilização da diretoria de ensino por não conseguir promover mudanças nas escolas de sua jurisdição, que por sua vez responsabilizam a escola:

*[...] acho que não houve problema na capacitação. Talvez em algum fator institucional da escola (ATP 1)
Acho que a ação da oficina acaba ficando muito restrita ao interesse que a escola tem. Vai depender do perfil do diretor, do coordenador e do professor. (ATP 3)*

Estes argumentos colocam em questão a colaboração da escola para adaptar-se à inovação proposta. Freire (1982) nos diz que o esforço para adaptar o homem à realidade é absurdo, pois a realidade não é estática. Enquanto ato mecânico, ignora a participação do sujeito no seu próprio processo de construção, bem como o caráter social e histórico de suas práticas.

Superpor o novo ao velho é o que se apresenta como objetivo da formação contínua estudada, desconsiderando o professor como sujeito de sua prática e que “o novo nasce do velho através da transformação criadora” (FREIRE, 1982, p. 59).

Considerando-se a boa qualidade do material do projeto “Ensinar e Aprender”, as condições de formação dadas – três anos de formação sistemática – e o acompanhamento da oficina pedagógica e da supervisão, por que as escolas participantes do projeto não se distinguem das demais?

Penso que uma das respostas possíveis a essa difícil e intrincada problemática relaciona-se com a desvinculação entre o projeto e a proposta pedagógica da escola. Essa peça fundamental deve e pode orientar os objetivos e conteúdos dos programas de formação contínua. A responsabilidade do Estado não está em prescrever mas em possibilitar a construção da autonomia da escola. À diretoria de ensino cabe partilhar das decisões com a escola. Inclusive quanto à adesão aos inúmeros projetos que passam por ela.

Estas percepções me levam a reiterar a urgência de supervisores de ensino e assistentes técnicos problematizarem suas práticas formadoras e confrontarem suas crenças. O desenvolvimento institucional da diretoria de ensino também precisa acontecer a despeito de todas as dificuldades, se o objetivo for uma educação pública com qualidade social.

CONCLUSÃO

Os esforços investidos neste trabalho direcionaram-se no sentido de concorrer para a discussão sobre a formação contínua de professores, a partir do estudo de uma ação formadora desenvolvida por uma diretoria de ensino, órgão da estrutura administrativa da educação paulista. Esse esforço investigativo tem sua origem nas práticas que venho desenvolvendo enquanto professora, diretora de escola e supervisora de ensino e que sempre têm me colocado inúmeras inquietações a respeito dos limites e possibilidades a respeito da dimensão formadora desse órgão.

Mobilizada por esta questão e embasada pela concepção de que a supervisão escolar pode contribuir para o desenvolvimento institucional da escola, onde a formação contínua dos professores tem espaço primordial, focalizei neste estudo uma ação de formação realizada no contexto da na implementação do projeto *“Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo de Ciclo II”*, emanado da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Tal circunscrição leva em conta que as diretorias de ensino são órgãos mediadores entre o governo e as escolas, e que, dentre suas funções, lhes cabem implementar e difundir diretrizes educacionais.

O projeto “Ensinar e Aprender”, objetivando acelerar o percurso de alunos com defasagem entre idade e série de matrícula, não ocorreu de forma isolada, mas como parte de um pacote de medidas que, a partir de 1995, reformou a educação paulista. Essa reforma, denominada pelo governo “A Escola de Cara Nova”, afetou o cotidiano escolar implantando a progressão continuada; movimentando professores e alunos entre escolas,

com vistas à municipalização; instituindo as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo; alterando horários de aulas, dentre outras determinações.

Segundo o discurso do governo, tais imposições se justificavam em função de seu objetivo: a inclusão de alunos ao sistema escolar. Assim, sem possibilitar a participação da escola e da população na determinação das medidas, lançou-se mão de recursos de convencimento e “sedução” para a efetivação da reforma, incluindo-se várias modalidades de formação em serviço, para os diversos segmentos de educadores, dentre elas, a ação formadora em estudo.

Recorrendo a um breve retrospecto da história da educação brasileira, colocando em foco o estado de São Paulo, foi possível evidenciar algumas constâncias no direcionamento político da educação. Neste sentido, aponto como constantes a *formação em serviço*, que desde a estatização do ensino público – em meados do século XVIII – vem sendo colocada como meio de disseminar as diretrizes educacionais junto às escolas, e a *redução de gastos*, que tem acompanhado as iniciativas de expansão da escola pública, ao não se assegurar a proporcionalidade entre crescimento do atendimento e dos recursos financeiros disponibilizados.

Para a efetivação da formação em serviço de professores, o Estado tem recorrido, principalmente, à edição de medidas legais, regulamentos e instruções e a intermediários, pessoas ou órgãos responsáveis pela disseminação das diretrizes educacionais e fiscalização de seu cumprimento. Ao final do século XIX essa intermediação começa a ser exercida por inspetores distritais, em cargos remunerados pelo Estado, competindo-lhes fiscalizar escolas e instruir os professores para acompanhar

as mudanças contextuais. Portanto, a formação de professores em serviço surgiu atrelada à fiscalização, conformada nas acepções da época, objetivando garantir a reprodução de modelos.

Na década de 1970, como resultado de questionamentos acerca da inspeção escolar, esta é transformada em supervisão, cujo conceito tem como base a não dicotomização entre os serviços administrativos e pedagógicos, visto que os primeiros são meios para a escola realizar seus objetivos e não um fim em si mesmo.

Também a partir desta época (década de 70), uma série de estudos e pesquisas coloca em xeque as concepções sobre a formação contínua de professores. Contrapõem-se à idéia de modelo a ser seguido pelos professores, a constatação da relação de dependência da docência ao contexto escolar; da formação do professor como processo contínuo e da ineficiência de reformas impostas de “cima para baixo”. Concepções que levam a novas propostas para a formação contínua de professores, que tenham em conta a importância do estudo da prática do professor como ponto de partida para mudanças e, do caráter coletivo da formação contínua que se pretenda favorecedora do desenvolvimento profissional, tendo-se em conta que a escola é tida como local que produz (e não, reproduz) a mudança.

Para a discussão sobre as possibilidades da dimensão formadora da diretoria de ensino, frente aos avanços de pesquisas conquistados no final do século XX, os dados empíricos da pesquisa foram construídos com educadores de uma diretoria de ensino e de uma escola que participaram da formação contínua para a implementação do projeto “Ensinar e Aprender”.

Por meio de entrevistas semi-estruturadas, buscou-se captar as acepções destes atores sobre formação contínua de professores e sobre o papel da diretoria de ensino, em sua dimensão formadora.

Sem esquecer das limitações deste trabalho, considero possível indicar alguns aspectos que se revelaram a partir da pesquisa, como potencialmente elucidativos para se repensar os programas de formação contínua de professores e o papel das diretorias de ensino neste empreendimento.

A partir da análise e interpretação dos dados coletados ficou evidenciado que ainda persistem concepções de que cabe à supervisão um papel de fiscalização em detrimento de uma função mais formadora. A permanência da percepção de que a formação contínua de professores tem por finalidade disseminar modelos que direcionem a prática do professor, tanto dos que atuam na diretoria de ensino como na escola, presente nos discursos dos entrevistados, fundamenta esta afirmação.

Conseqüentemente, termos como reflexão e necessidades do professor, concepções que apóiam uma perspectiva de formação na qual os professores são entendidos como sujeitos de sua formação e a escola como locus privilegiado desse processo, apresentam-se nos depoimentos que colhemos, reinterpretados segundo as acepções do paradigma da reprodução de inovações. Há, portanto, uma adequação dos conceitos aos discursos, sem corresponder, necessariamente, a mudanças nas crenças dos sujeitos ouvidos.

No estudo sobre a implementação do referido projeto, apresentam-se elementos indicadores de que percepções sobre as possibilidades de

reprodução de modelos na escola, também direcionam as políticas de formação do estado de São Paulo.

Assim, a desvalorização dos serviços de formação das diretorias de ensino se evidencia, principalmente, com sua terceirização, apostando-se em soluções externas à escola, submetendo o trabalho daquele órgão à orientação de instituições diversas. Estes aspectos, exteriorizando as determinações das necessidades do professor e, portanto dos objetivos da formação em serviço, configuram a desprofissionalização dos trabalhadores das diretorias de ensino e da escola, inviabilizando a construção de mudanças organizacionais a partir da reflexão sobre a prática docente, uma vez que esta é desvalorizada.

Embora o programa de formação para a viabilização do projeto “Ensinar e Aprender” apontasse a necessidade de se privilegiar momentos para a discussão sobre a prática, em sua efetivação, estes momentos destinaram-se à socialização de ações propostas que obtiveram resultados positivos, restringindo-se a prescrever a prática e não, discuti-la. Assim, seu conteúdo se pautou na discussão de problemas advindos da implementação do projeto, idealizado sem a participação da escola, caracterizando sua exterioridade e a sua sujeição.

Outra evidência revelada neste trabalho é a de que o projeto estudado não se preocupou com a identificação das reais necessidades sentidas na e a partir da prática desenvolvida pelos professores que dele participaram. Embora as ações formadoras coincidiram com várias necessidades sentidas individualmente por esses professores, pouco contribuíram para mudanças na escola. Aponta-se assim, a relevância da

dimensão coletiva do desenvolvimento profissional, não apartado do contexto escolar, ou seja, do desenvolvimento institucional.

Um aspecto significativo que se destacou na discussão sobre a implementação do projeto “Ensinar e Aprender”, diz respeito ao papel da supervisão intra-escolar. A decisão solitária do diretor sobre a adesão ao programa, evidenciada nas entrevistas, aponta a necessidade de uma formação contínua de diretores que favoreça a discussão sobre os objetivos de sua atuação na escola. Se as diretrizes de seu trabalho convergirem para a construção do projeto pedagógico coletivo da escola, que tem dentre seus objetivos formar indivíduos mais autônomos, caberia discutir sobre as possibilidades de um professor não autônomo formar alunos autônomos. Da mesma forma, não é possível conceber a construção da proposta pedagógica coletiva da escola, sem a participação dos professores.

As informações coletadas também possibilitaram perceber que, independentemente do apoio da equipe de direção, o projeto passou (como tantos outros têm passado) sem favorecer mudanças significantes na escola. A ineficiência dos esforços da supervisão intra-escolar na implementação de um projeto imposto externamente, cuja decisão sobre a adesão não contou com a participação dos professores, parece contribuir para a discussão sobre as concepções que direcionam o trabalho do diretor de escola. Sinalizam-se, assim, elementos norteadores dos programas de formação contínua da equipe de direção escolar.

Outro aspecto relevante decorreu da discussão sobre a organização e o conteúdo veiculado na ação de formação estudada. Os dados apontaram tentativas dos que trabalham na diretoria de ensino de reproduzir o

proposto, ao mesmo tempo em que tinham clareza da impossibilidade desta reprodução.

Ao buscarmos interpretar esta contradição, concluímos que não se entende construção de conhecimento como transformação daquele já consolidado, mas como superposição de um “novo” sobre o “velho” conhecimento. Desta forma, deslegitima-se o saber do professor, atribuindo-se as resistências à má formação inicial, ao comodismo, entre outros motivos, buscando eliminar esses entraves para uma formação mais efetiva.

Os objetivos de um programa de formação, apontado pelos entrevistados na diretoria de ensino como possivelmente mais eficaz, refletem a preocupação em sanar dificuldades individuais dos professores, não se constatando nos discursos, elementos que indicassem uma preocupação com o trabalho coletivo da escola. As carências indicadas por este grupo de educadores, determinadas a partir de suas próprias percepções, referem-se a conteúdos básicos de leitura e escrita, ao conteúdo específico da área de ensino e desconhecimento das diretrizes das políticas educacionais, dentre outras.

As falas dos entrevistados na diretoria de ensino apontam que estes acreditam que lhes compete, a partir de suas avaliações, a determinação das necessidades da escola e dos professores. Assim, não se entende o professor como sujeito de sua formação, apesar de críticas à imposição de projetos pela secretaria de educação a despeito das necessidades das escolas e professores, presentes nos discursos de alguns destes entrevistados.

Outro aspecto que se evidenciou é que a oficina pedagógica desenvolve sua atuação num contexto de desvalorização de seu trabalho. O excesso de projetos, a falta de incentivo salarial, o não investimento na formação dos Assistentes Técnicos Pedagógicos, a instabilidade da função, a terceirização dos serviços de formação de professores, parece não favorecerem a realização de um trabalho mais crítico, que ultrapasse o limite da disseminação das diretrizes educacionais do governo.

Também os supervisores sofrem imposições em consequência do excesso de tarefas que, aliadas a uma cultura de isolamento, levam a não priorização de momentos coletivos de formação, favorecedores do desenvolvimento profissional. Indícios da assunção do papel de reprodução se apresentaram, mais uma vez, quando os entrevistados na diretoria de ensino, indicaram como conteúdos prioritários de ações de formação de professores, apenas itens da proposta da secretaria da educação ou das diretrizes nacionais da educação.

Os entrevistados na escola falam de seu desconhecimento sobre o papel formador da diretoria de ensino, dificultando a discussão sobre o direcionamento de suas expectativas sobre o trabalho formador daquele órgão. Mas, com base em suas crenças apontam seus interesses pela busca de modelos e “receitas” que solucionem os problemas que enfrentam em sala de aula.

Constatou-se, portanto, que o governo paulista persiste em oferecer programas de formação que visem sanar dificuldades individuais e apresentar soluções para os problemas enfrentados segundo os diagnósticos

do próprio sistema, e que na diretoria de ensino e na escola, esta concepção ainda direciona suas ações.

Tendo-se em conta a ineficiência de formações contínuas ancoradas na reprodução, como favorecedoras do desenvolvimento profissional e institucional, a nosso estudo nos leva a enfatizar a urgência de se repensar as diretrizes da política de formação contínua de professores. Se a importância da formação contínua de professores é consenso na atualidade, é necessário que se discuta o que se pretende com estas ações.

Embora não se possa omitir que a formação contínua dos que atuam na escola envolve vários fatores, dentre os quais, destaco as condições de trabalho (para o que se exige priorizar investimentos para a educação), aponto a sujeição de supervisores de ensino e dos integrantes da oficina pedagógica como indicador da necessidade de se propiciar condições para sua formação contínua, de modo a colocarem seus serviços a propósito da construção de uma escola mais autônoma, que possa buscar transformar-se segundo suas próprias necessidades.

Não se descarta a possibilidade de se contribuir para o desenvolvimento profissional a partir de formações que visem sanar deficiências individuais, mas há que levar em conta que, também, a definição das necessidades individuais precisa ser construída com os professores. Ressalvo que estas só terão ressonância no desenvolvimento institucional, se convergirem para a viabilização do projeto pedagógico da escola.

Considerando que a posição hierárquica do diretor de escola é bem aceita pelo coletivo de professores, como foi possível confirmar neste

trabalho, e que a equipe de direção vive o cotidiano da escola, diversamente do pessoal das diretorias de ensino, entendo que aos supervisores intra-escolares cabe propiciar meios para o compartilhamento da definição de necessidades individuais e coletivas, com vistas a organizar programas de formação contínua de seus professores.

Para tanto, como buscamos apontar, as equipes de direção precisam desvelar e contrapor suas próprias práticas, abrindo-se um espaço para o trabalho formador do supervisor de ensino, no sentido de favorecer a reflexão sobre a prática, iluminada pelas teorias, compartilhando-se a definição de necessidades.

Entendo que o direcionamento das ações da oficina pedagógica precisa decorrer das definições de necessidades dos professores, identificadas no coletivo da escola. A articulação do trabalho da oficina pedagógica com o da supervisão de ensino se consolida na busca compartilhada com a escola, de necessidades profissionais e organizacionais, na construção da proposta pedagógica da escola.

Consideramos por fim que os achados de nossa pesquisa apontam para a urgente valorização do trabalho formador das diretorias de ensino, para a necessidade de se priorizar condições para a formação contínua dos que atuam na diretoria de ensino, formadores de professores, e para a exigência de investimentos em estudos e pesquisas que venham contribuir para nortear caminhos possíveis para a formação destes educadores, possibilitando-lhes favorecer não só o desenvolvimento profissional dos indivíduos, mas também o desenvolvimento da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**; Trad. Antonio Chizzotti; e crítica Maria do Carmo Guedes. 2.ed. ver. – São Paulo: EDUC, 2000.

ALMEIDA, Maria Isabel. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO e SILVA JR. (orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP. 1999a, p. 249-262.

ALMEIDA, Maria Isabel. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999b.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

AQUINO, Júlio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 211-227, jul/dez 2001.

AZANHA, José Mario Pires. **Democratização do Ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista**, www. Crmariocovas.sp.gov.br. 1978

BARROSO, João. A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso de Portugal In. Barroso (org.) **A escola entre o local e o global: Perspectivas para o século XXI**. Lisboa, Educa, 1999, p. 129-142.

BEISIEGEL, C.R. Avaliação e qualidade de ensino. In. Bicudo e Silva Jr. (orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo, UNESP, 1999, p. 35-44.

BORBA, Amândia Maria. A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar. **Contra Pontos** — Ano I – n. 1, p. 39-61, jan/jun. 2001.

BRASIL. Lei 9394/96. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*

BRIQUET, RAUL – **História da educação: evolução do pensamento educacional**. São Paulo. Ed. Renascença S.A. 1946

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO e SILVA JÚNIOR **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo, UNESP, 1999, p. 271-289.

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria, MIZUKAMI, Maria da Graça. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

CARVALHO, Laerte Ramos. **As reformas pombalinas da instrução pública**. Tese (Doutorado) São Paulo. Universidade de São Paulo. FFCL.Boletim 160, História e filosofia da educação no. 1, 1952.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 139-158.

CHARLOT, Bernard. Por uma sociologia do sujeito. In: **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2000. p. 33-58.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENESES, Iône. O que é Burnout?. In: CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 237-281.

CONTRERAS, Domingo Jose. **La autonomia del professorado**. Madrid: Morata, 1997.

Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo.

COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. e GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, anos XX, n. 68, 1999, p. 202-219.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, Cortez - Instituto Paulo Freire, 2002, 6ª ed.

COUTINHO, C. N. Cidadania, Democracia e Educação. In: Escola: espaço de construção da cidadania. **Série Idéias**, nº 24. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 1994, p. 13-26.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo; Papyrus, p. 127-147.

DAVIS, Cláudia. Colóquio sobre programas de classes de aceleração. Vários autores. **Série Debates**, nº 7. São Paulo, Cortez Editora, 1998.

DIAS, Sônia Regina. **Oficina Pedagógica na rede estadual paulista: uma contribuição ao seu estudo.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991, p. 93-124.

ESTRELA, M. T., MADUREIRA, I. e LEITE, T. Processos de identificação de necessidades - uma reflexão. **Revista de Educação**, vol. III, nº 1, 1999, p. 29-47.

FALSARELLA, Ana M. **Formação continuada e prática de sala de aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no projeto das classes de aceleração do estado de São Paulo.** 2001, Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica-SP. São Paulo, 2001.

FERNANDES, Marileusa M. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA JR. E RANGEL (orgs.) **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas, Papirus. 1997, p. 111-121.

FRAGOSO, Myriam Xavier. **O ensino régio na capitania de São Paulo (1759-1801).** Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP. 1972.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed. 1982.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

FUSARI, José Cerchi. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, Maria Aparecida V. e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** v. 2, Editora UNESP, São Paulo, 1999, p. 221-224.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores principiantes. In: **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999, p.110-136.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: reflexões, alternativas.** Campinas: Papirus, 2000, p. 89-112.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa.** Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 1996.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Ensinar e Aprender Impulso Inicial Matemática**. CENPEC, s/d.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental**. Classes de Aceleração. Proposta Pedagógica. São Paulo, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Classes de Aceleração**: orientações para capacitação de professores. São Paulo, 1999.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto – **O Ensino secundário no império**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo. 1971.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 1995.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: PioneiraThomson Learning, 2003.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In. Nóvoa (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote. 1995, p. 43-76.

LINHARES, Celia F. O direito ao saber e ao sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública. In. Silva Jr. e Rangel (orgs.) **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, Papirus. 1997, p. 59-90.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In. **Cadernos Cedes** 36 – Educação Continuada, Campinas, 1995, p. 13-20.

MELLO, Guiomar N. Oficinas Pedagógicas. **Série Inovações Educacionais** 1. Brasília, INEP, 1994

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Princípios e métodos de inspeção escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MENNUCCI, Sud. **Cem anos de instrução pública** – 1822 a 1922. Ed. Salles de Oliveira, Rocha & Cia. São Paulo, 1932.

MINTO, Cesar Augusto. **Legislação educacional e cidadania virtual anos 90**. 1996. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil 1835-1889**. 2º volume. Cia. Ed. Nacional. São Paulo, 1939.

MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo v.25, Universidade de São Paulo, 1999.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de ensino como unidade formadora. In: **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira - Thomson Learning, 2001, p. 143-162.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. **Re-significando a supervisão na educação escola pública**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. Alternativas para a organização do trabalho de supervisão. **Série Idéias**. São Paulo, v. 16, 1993, p. 145-150.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. Ação/Reflexão/Diálogo: o caminhar transformador. **Série Idéias**. São Paulo, v. 24, 1994, p. 133-142.

NÓVOA, António A formação da profissão docente. In. NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua: O mundo do trabalho na formação de professores no Brasil**. 2000. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação –UNICAMP. Campinas. p. 72-222.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko M. **Formação e Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 89-108.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In. DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 29-47.

PATTO, Maria Helena S. Colóquio sobre programas de classes de aceleração. Vários autores. **Série Debates**, nº 7. São Paulo, Cortez Editora, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação do professor necessário para a escola cidadã. In: **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus Ed., 2002, p. 9-22.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In. PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese de uma crítica. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

PINTO, Álvaro Viera. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1979.

PORTO, Maria do Rosario Silveira. **A burocracia no sistema escolar público do estado de São Paulo**: a direção de escola. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1986.

PRADO, Iara Glória de Areias. A LDB e políticas de correção de fluxo escolar. In: **Em Aberto** Brasília. v. 17, n. 71 p.49-56, janeiro de 2000.

RIBEIRO, Maria José Reginato e outros. Formação de Professores em Projetos de Aceleração da Aprendizagem: a proposta do CENPEC. In: **Em Aberto**, Brasília. v. 17, n. 71 p.158-172, janeiro de 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, Porto Ed., 1993. p. 39-67

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991. Capítulo III, p. 63-91.

SAMPAIO, M. das Mercês F. Aceleração De Estudos, Uma Intervenção Pedagógica. In **Em Aberto**, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Brasília. v. 17, n. 71, p. 57-73, janeiro de 2000

SANTOS, Clóvis Roberto dos – Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação. são Paulo: Pioneira, 1999

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena Maria Bousquet. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contra Pontos** — Ano I – n. 1, p. 11-22, jan/jun. 2001.

SHÖN, Donald. Formar professores reflexivos. In. NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SILVA JR., Celestino A. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In. Silva Jr. e Rangel (orgs.) **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, Papirus. 1997, p. 91-110

SILVA, Teresa R. N., Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. In: **Em Aberto**. Brasília. v. 17. Nº 71. 2000. p. 129-133

SOUSA, Clarilza Prado. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº 108, 1999, p. 81-99.

SOUSA, Sandra Maria Zákia L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In Krasilshik, M. **USP fala sobre educação**. São Paulo. USP. 2000, p. 34-43.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP. 1996.

TABACHNICK, B. Robert ; ZEICHNER, Kenneth M. Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del professor y su conducta de clase: estudios de caso de dos professors principiantes de Estados Unidos. In

ANGULO, Luis miguel Villar (Director). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Implicaciones para el currículum y formación del profesorado. Alcoy: Marfil, 1988.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no estado de São Paulo – 1890-1930**. Publicação da Faculdade de Educação Estudos e Documentos. Volume 16. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. SP, 1979.

THURLER, Mônica G.; PERRENOUD, Philippe. A escola e a mudança: contributos sociológicos. Lisboa: Escolar Editora. 1994.

VALE, José Mizaél Ferreira. Administração educacional e escolar. **Série Idéias**. São Paulo, v. 16, p. 107-113, 1993.

ZEICKNER, Kenneth. Novos caminhos para o *practum*: uma perspectiva para os anos 90. In. NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 115-137.