

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A CAPACITAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: Intenções e Resultados

Valter Soares Guimarães

GOIÂNIA-GOIÁS
1992

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A CAPACITAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: Intenções e Resultados

Valter Soares Guimarães

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do Professor Doutor José Carlos Libâneo.

COMISSÃO JULGADORA

[Handwritten signature]
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]

DEDICO este trabalho à Wania — também profes-
sora — minha companheira solidária em tudo. À
Silvia, Tiago e Renata, minhas várias razões
de vida. Ao José Soares de Carvalho e Odenite
Rodrigues Guimarães, meus pais, com admiração
pela valentia e discernimento frente à existên-
cia. Aos meus irmãos e professores: Sônia, San-
dra, Suzete, Wilmar, José e Selma de cuja con-
vivência me privei tão cedo. Às professoras
que me permitiram observar seu trabalho, pela
demonstração de incansável esperança de que
esta dissertação desencadeie um processo efeti-
vo de capacitação docente em serviço.

AGRADEÇO a todos os meus colegas do CPR (Centro Pedagógico de Rondonópolis)e, em especial do Departamento de Educação que assumiram meus encargos, tornando possível este curso de mestrado. Não posso me esquecer, em especial, do Mota, da Neide, da Ângela e Geraldo, do Máximo, Sorahia, Marlene, João Graeff, Nanci, Matilde e Kátia, sob pena de negar parte importante de minha história. Aos professores do mestrado, na pessoa do Prof. Dr. José Luiz Domingues e da Profa. Dra. Maria Mitsuko e às funcionárias Dora e Deus sa sempre sensíveis, amigos e competentes. Agradeço aos Padres Redentoristas, ao Seminário São José... talvez nem se lembrem, mas foram fundamentais. Agradeço também aos professores, instrutores, supervisores, diretores e aos administradores das Secretarias Estadual e Municipal de Educação que permitiram que eu acompanhasse o seu trabalho e me forneceram informações preciosas para que este trabalho fosse possível. Agradeço-os na pessoa da Profa. Maria Luzia Cardoso de Oliveira (SME), principalmente pelo zelo democrático no acesso aos arquivos públicos. Agradeço de forma muito especial ao meu Orientador Prof. Dr. José Carlos Libâneo pela presença amiga e competente em toda a trajetória deste trabalho.

Resumo

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar as ações de capacitação docente em serviço desenvolvidas para os professores de 1º grau das redes públicas do Estado de Goiás e do Município de Goiânia. Adota-se as seguintes perspectivas de análise: a qualidade dessas ações, enquanto processo de ensino; a coerência dessas ações com as políticas de formação pressupostamente existentes; as vinculações desses processos de capacitação com a organização do trabalho escolar e os seus possíveis reflexos na prática docente cotidiana dos professores.

O procedimento de investigação adotado foi o Estudo de Caso. O processo de coleta de dados foi realizado através de consulta a documentos, observação e entrevistas pré-estruturadas. Foram previstas as seguintes etapas de trabalho:

- . Estudo das políticas e das ações de capacitação desenvolvidas ao nível das redes Estadual e Municipal de Educação;

- . Estudo das ações referentes à capacitação docente desenvolvidas no âmbito da escola;

- . Estudo das atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula.

A segunda e a terceira etapas não foram realizadas nas escolas da rede Estadual de Educação, como será visto no trabalho.

O estudo é composto de: Introdução, quatro capítulos e conclusão.

A introdução apresenta a problemática e a justificativa da pesquisa. O primeiro capítulo fornece dados das histórias do treinamento de professores no Brasil e no Estado de Goiás.

O segundo capítulo explicita o referencial teórico que norteará a pesquisa. Este capítulo possui três sub-tópicos: O treinamento enquanto via de formação profissional; o treinamento enquanto processo de ensino e o treinamento enquanto elemento integrante da organização do trabalho escolar.

No terceiro capítulo será abordado o desenvolvimento da pesquisa, apresentando-se os procedimentos que foram adotados, as instituições pesquisadas e dados quantitativos da pesquisa empírica.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação e interpretação dos dados da pesquisa empírica. Busca-se neste capítulo evidenciar a qualidade das ações de capacitação, sua vinculação com políticas de formação, com a organização do trabalho escolar e seus reflexos no cotidiano da escola e da sala de aulas.

As conclusões confirmam a ausência de políticas explícitas de capacitação — processo de formação continuada é identificado com ações de capacitação —, desarticulação entre os objetivos da formação docente continuada e os objetivos educacionais para as redes de ensino e a ausência de compreensão da formação continuada como modalidade específica de formação profissional que demandaria a constituição de conhecimentos a respeito.

As necessidades das Secretarias de Educação e Delegacias de Ensino frente às exigências do trabalho docente fazem com que se desencadeiem esforços ingentes para a manutenção dos processos de capacitação; a crescente articulação das Instituições Formadoras, Mediadoras e dos Professores faz com que se vislumbrem processos mais robustos de formação continuada do professor.

SUMÁRIO

		pág.
Introdução	1
	O tema	5
	Problematização	9
	Metodologia	16
Capítulo I -	Dados da história do treinamento de professores no Brasil e em Goiás. . .	18
	O treinamento de professores em Goiás	23
Capítulo II -	A capacitação docente em serviço. . .	28
	A capacitação docente em serviço é questão de formação profissional . . .	28
	A capacitação docente em serviço é um problema de ensino	49
	O treinamento e o processo de organi- zação do trabalho docente	70
Capítulo III -	O desenvolvimento da pesquisa	81
	As instituições	86
	A observação nas escolas.	95
	Ações de capacitação nas escolas. . .	98
Capítulo IV -	Análise e Interpretação	102
	O treinamento enquanto via de forma- ção continuada	104
	O treinamento enquanto processo de En- sino	120

	O treinamento enquanto um componente do processo de organização do trabalho escolar	149
Conclusão -	179
Bibliografia	189

INTRODUÇÃO

O treinamento de pessoal tem estado presente em toda minha trajetória profissional. O interesse inicial em estudar essa modalidade de formação profissional decorre principalmente de indagações que essa prática foi suscitando.

A minha formação acadêmica — concluída em 1975 — foi precariamente técnica. Os estudos de especialização ocorreram em 1979 — período áureo das análises crítico-reprodutivistas da escola — e os primeiros contatos com uma pedagogia progressista, a partir de 1984.

Em 1976 iniciei minha atuação em escolas, ao mesmo tempo que prestava serviços de treinamento de pessoal tanto em escolas quanto em empresas, principalmente vinculadas à área comercial. Por um período pouco superior a um ano atuei só com treinamento de pessoal em uma instituição de Crédito Imobiliário.

Em 1984, após ingressar no ensino superior, continuei ministrando cursos para supervisores e professores, ligados à Delegacia Regional de Ensino de Rondonópolis-MT*. Em 1986 atuei como assessor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação dessa cidade, paralelamente às atividades acadêmicas.

A Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis desenvolvia, à época, uma intensa atividade de capacitação

* Rondonópolis é uma cidade de 130 mil habitantes, situada na região sul do Mato Grosso, distante 230 Km de Cuiabá, a capital. Funciona em Rondonópolis o Campus Universitário de Rondonópolis, vinculado à UFMT. Este Campus, fundado em 1979, com o nome de CPR (Centro Pedagógico de Rondonópolis), possui dois institutos e oferece 7 cursos de graduação para atender a demanda local e da região sul-matogrossense.

em serviço dos seus professores. Grande parte das escolas eram multisseriadas e situadas em zona rural, cujo corpo docente tinha muita necessidade de assistência.

Nesse programa os professores da rede municipal de ensino foram sub-divididos em 5 grupos. Cada um deles se deslocava até à Secretaria de Educação uma vez por mês e passava todo o dia recebendo orientações sobre o conteúdo e maneiras de trabalhá-lo durante o mês. A supervisão pedagógica visitava as escolas à medida das possibilidades.

Esses encontros mensais eram conduzidos por um grupo de 4 instrutores (de Língua Portuguesa e Alfabetização, Matemática, Ciências e Estudos Sociais) que compunham a equipe pedagógica da Secretaria. Esse mesmo grupo conduzia os cursos, em geral semestrais, ministrados aos professores. Estes cursos duravam 40 horas e tinham seus conteúdos retomados nos encontros mensais. O meu trabalho era de assessorar pedagogicamente aqueles 4 instrutores. A equipe se dispersou com a mudança do Governo Municipal.

Esse e outras experiências de trabalho (na docência de 1º e 2º graus e superior, na área de capacitação em serviço de professores) suscitaram algumas indagações que, pouco a pouco foram se configurando em necessidade de busca de respostas.

a) Fui observando que em boa parte dos casos "ensinar algo" em termos de prática de ensino não significava que o futuro professor iria agir "da forma como foi ensinado". Ou seja, dar aula sobre como ensinar não implicava em ensinar tal como se ensinou na aula. Esta questão me chamou a atenção: os cursos de treinamento são práticas de ensino homólogas à prática de ensino nas séries da escolarização formal. Tal como o ensino convencio-

nal nas salas de aula, o treinamento também é um processo de ensino, ou seja, o provimento de modos e condições de assegurar um processo de conhecimento pelo professor/aluno, sob a direção do instrutor.

b) Também fui motivado a buscar elos entre a prática docente no cotidiano escolar e a organização do processo de trabalho escolar. Primeiro, porque comecei a perceber que o aperfeiçoamento dos docentes em serviço seria uma das atribuições da direção da escola, ao lado de outras, como planejamento, organização da escola, racionalização do emprego de recursos materiais e financeiros, coordenação do trabalho conjunto do pessoal da escola e avaliação. Segundo, a própria forma de organização do trabalho no âmbito da escola teria um efeito pedagógico na prática do professor. E que essa forma de organização interna tinha conexões com o sistema de gestão do ensino e, evidentemente, com as práticas sociais vigentes na sociedade.

Esta constatação me pareceu sumamente importante, porque neste caso o treinamento de professores não seria um fator isolado na formação continuada do professor. Cabia pois indagar: que relação há entre a forma de gestão escolar e o trabalho na sala de aula? Tais formas de gestão (interna à escola e externa, no âmbito do sistema de ensino) teriam um efeito educativo na formação contínua do professor? Como as formas de gestão se expressam na condução dos próprios cursos? Isso afetaria a autonomia didática do professor ou, ao contrário, induziria uma prática reiterativa, reprodutiva?

c) Uma outra questão apareceu também como crucial. Eu havia observado fortes indícios de que vinha se minando o senso de profissionalismo do professor e de outros agentes da educa-

ção escolar. Incomodava-me de um lado certa apatia do professorado, certo descaso com o trabalho, e por outro lado uma orientação vinda da militância política e político-sindical de 'politizar' a atividade docente de uma forma estanque ao próprio processo específico de ensino. A 'profissionalização' quase que prescindia da necessidade de conhecimento específico da profissão e do desempenho competente do trabalho. Veio-me daí a idéia de que a capacitação de docentes em serviço deveria compor a expectativa de uma formação profissional.

d) Nas ações de treinamento que mencionei, sentia, junto com a equipe, uma outra dificuldade séria: como atender os pedidos de "mais prática", feitos pelos professores, sem resvalar para a banalização do ensino isolado de dinâmicas, de técnicas de elaboração de 'materiais pedagógicos'? Esta dificuldade se tornava ainda maior quando percebíamos que muitas vezes aspectos do enfoque teórico eram apreendidos pelos professores (e por alguns instrutores) em formas de 'palavra de ordem' e os aspectos 'mais práticos' apropriados periféricamente sem alterar substantivamente a prática docente cotidiana.

Estas e outras indagações deram origem e contribuíram para nortear este trabalho. Desnecessário dizer que não se pretende responder a todas elas neste estudo. Parece certo, contudo, que a formação acadêmica e a experiência profissional delineadas acima estavam exigindo uma reflexão maior, uma tentativa de articular melhor estas trajetórias de formação e experiência profissionais. O Mestrado e este estudo são a oportunidade de voltar aos cursos e às escolas de 1º grau para um processo de "acareação" teoria/prática na tentativa de uma nova elaboração e articulação do concreto-pensado.

O tema

A formação de professores tem se constituído em preocupação constante dos sistemas de ensino em todo o mundo. Não há nenhuma dúvida de que os professores desempenham um papel fundamental na transformação do processo educativo, mormente escolar. No Brasil, tem sido consensual que o sistema de formação profissional compõe três modalidades ou níveis: a formação inicial ou pré-serviço, a formação continuada e a formação especializada. A primeira, destinada à formação de docentes para o 1º e 2º graus, envolvendo os cursos de Habilitação ao Magistério para as séries iniciais do 1º grau e os cursos de nível superior (licenciaturas) para a docência nas demais séries. Há também cursos de licenciatura que se ocupam da formação de docentes para as séries iniciais.

A formação especializada é proporcionada pelos cursos de Pós-Graduação — Especialização, Mestrado, Doutorado e outros —, destinados à formação e aperfeiçoamento para o magistério nos cursos superiores, para a pesquisa educacional e para o melhor desempenho em outras atividades relacionadas com a educação.

A formação continuada constitui-se importante modalidade de formação profissional frente às exigências próprias do trabalho pedagógico escolar (especificamente de 1º grau), frente às mudanças muito aceleradas em todos os setores e à reconhecida precariedade de formação dos nossos professores.

A atividade de treinar professores já faz parte dos programas de trabalho de quase todas as Secretarias de Edu-

cação, embora se discuta pouco sobre os aspectos em que esta atividade se assemelha ou difere de outros processos de formação do professor e mesmo do processo de ensino desenvolvido na escola. Enfim, muito pouco se caminhou para se organizar os conhecimentos que esta modalidade de formação está demandando.

Este estudo está voltado especificamente à formação continuada, envolvendo as várias modalidades de ações formais e não-formais de capacitação docente em serviço. Mais especificamente, será estudada a capacitação docente em serviço que se desenvolve para os professores de 1º grau nas Secretarias de Educação do Estado de Goiás e do Município de Goiânia.

Existem diversas vias através das quais se dá a formação continuada dos professores. Neste trabalho pretende-se estudar esta formação especificamente sob as modalidades das ações formais e não-formais de treinamento, sejam elas internas ou externas à unidade escolar, tais como: cursos, encontros, seminários, semanas de planejamento, reuniões pedagógicas, etc.

A partir do referencial teórico explicitado no Capítulo I, pretende-se analisar as ações de capacitação desenvolvidas pelos dois sistemas de ensino e pelas escolas, sob os aspectos da sua qualidade, da coerência com as políticas de capacitação pressupostamente existentes, das suas vinculações com a organização do trabalho escolar e dos seus possíveis reflexos na prática docente cotidiana dos professores.

As Secretarias de Educação, Delegacias de Ensino e até mesmo Escolas vêm-se constantemente frente à necessidade de treinar seus professores para as exigências do trabalho docente. É uma atividade que já faz parte dos programas de trabalho da maioria das Secretarias de Educação e, principalmente, Delegacias de Ensino.

Sabe-se que existem inúmeras experiências de capacitação docente em serviço em várias instituições por todo país. Mas pouco se conhece dos fundamentos, do modo de condução desses processos de capacitação e dos resultados dessas atividades.

Em Goiás, como em todo país, o treinamento dos profissionais da educação escolar recebeu maior destaque na década de 70. Porém, as ações de treinamento continuaram sendo desenvolvidas a cada ano pelas Secretarias de Educação e Delegacias de Ensino e Escolas. Existem poucos estudos sobre a qualidade dessas atividades.

Este estudo deverá contribuir para avaliação dos programas de capacitação que se desenvolve no Estado de Goiás e, de alguma maneira, também no país; poderá contribuir para maior fundamentação e para o delineamento de projetos mais robustos de capacitação docente. Por fim, deverá trazer contribuições para o desenvolvimento do conhecimento nessa modalidade de formação profissional.

As atividades de formação continuada dentro do sistema de formação de professores têm sido, convencionalmente, denominadas por treinamento.

Se é verdade que as terminologias carregam significados das concepções teóricas que lhes deram origem, por outro lado não se deve ter medo delas, se lhe é explicitado o sentido em que estão sendo empregadas. Todavia, o meio acadêmico mais progressista do setor educacional ainda é bastante suscetível ao risco de que o termo treinamento ainda mantenha o sentido de "adestramento" ocupacional, com isso atribuindo ao trabalho docente características meramente técnicas.

Nosso entendimento é o de que a formação continuada implica ao mesmo tempo a formação específica e a formação geral, ou seja, o profissional 'formado' é não apenas aquele que preenche os requisitos técnico-profissionais, como também o que obtém um grau de consciência da sua atividade, enquanto inserida no conjunto maior da práxis social e política. Em outras palavras, o que atribui ao seu trabalho profissional o sentido de serviço à sociedade, a importância da intervenção de sua atividade específica na construção de uma sociedade democrática.

Assim, o termo treinamento será empregado com sentido ampliado, diferentemente de adestramento ocupacional. Treinamento e Capacitação Docente em Serviço são, aqui, equivalentes. O complemento 'em serviço' não significa que o termo "treinamento", ou "Capacitação" tenham a conotação de técnica para treinar o professor durante a sua ação de ensinar, mas de processo de formação de alguém que já é docente.

A expressão mais recente e mais abrangente para designar a atividade a ser investigada neste trabalho é "formação continuada de professores". Expressa modalidades que vão além de ações de capacitação. As expressões "treinamento" e "capacitação" parecem ser mais adequadas para designar processos de formação, através de ações formais e não-formais de capacitação. "Formação Continuada" será utilizada quando se referir ao conjunto da formação, à educação continuada do professor.

"Ações de capacitação", eventos de capacitação, cursos de treinamento e treinamentos são a mesma coisa. São os cursos, os encontros, Seminários, Conselhos de Classe, Reuniões Pedagógicas, Semanas ou Jornadas de Planejamento, os processos não formais de orientação da Coordenação ou de outro professor para a melhoria do trabalho docente, incluindo práticas de gestão internas ou externas à escola.

Problematização

A formação inicial do professor acontece, geralmente, através dos cursos de Habilitação para o Magistério (ao nível de 2º grau) e dos Cursos Superiores de Bacharelado e Licenciatura.

A formação continuada do professor parece se dar, além das diversas mediações próprias do trabalho, através dos Livros Didáticos e Periódicos (que implícita ou explicitamente induzem, sugerem Teorias, Métodos e procedimentos de ensino), de Programas Televisivos, de Cursos Escolares ou à Distância, mas principalmente através de Treinamentos Internos (reuniões pedagógicas, semanas de planejamento, reuniões de pais e mestres etc, na própria escola) e Externos (eventos externos à escola, tais como: cursos, encontros, seminários, palestras ... promovidos pelas Secretarias de Educação, Delegacias de Ensino, ou outras instituições). O nosso objeto de estudo é a capacitação docente em serviço, através dessas modalidades de treinamento, como já o dissemos.

Não podemos, sob o pretexto de criticar os processos de treinamento identificados como "ações de treinamento", criar um processo de capacitação que exclua as "ações de capacitação", o que seria um contra-senso.

A capacitação docente em serviço não se restringe a ações, a eventos de treinamento. Mas, são eles os momentos propulsores desta atividade. Assim, a observação e análise dessas atividades e dos seus resultados na escola e na sala de aula podem constituir-se excelentes meios para se conhecer a solidez e a coerência das políticas e dos projetos de capacitação em andamento.

As Secretarias de Educação, as Delegacias de Ensino e também as Escolas propiciam treinamentos para seus professores visando declaradamente prepará-los para as necessidades do trabalho docente. Estas ações são ações de ensino. São processos de conhecimento pelo professor. Como são estas ações, analisadas sob este aspecto? Estas ações têm um conteúdo a transmitir. Mas, também a condução destas ações é conteúdo, principalmente porque o professor (aluno, no caso) é profissional do ensino. A transmissão (aspecto do ensino) e a condução do processo de ensino, nestas ações, ensinam a ensinar? Existe uma política explícita que norteia estas ações? Estas ações 'chegam' até a escola? Como se articulam a organização do trabalho na escola e as prescrições, as orientações dos cursos visando a melhoria do ensino? Desencadeiam-se nas escolas processos internos de capacitação que completem, reforcem, 'traduzam', corrijam ou até contradigam aqueles propostos pelos sistemas? Como os professores e supervisores reagem frente às propostas de capacitação?

A capacitação docente em serviço, embora seja uma prática (enquanto cursos) presente na maioria das Secretarias de Educação, tem sido objeto de estudo de poucos educadores. A bibli

ografia a respeito —, principalmente nas décadas de 60 e 70 — refere-se quase só a soluções técnicas para o problema.

É muito comum, em publicações sobre formação inicial de professores ou sobre outros temas da educação, estudiosos reconhecerem, defenderem ou criticarem o treinamento de professores. Contudo, não passam de referências ao assunto. A temática não tem se constituído, efetivamente, em objeto de estudo.

As experiências inovadoras que possivelmente estejam sendo desenvolvidas por Secretarias de Educação, geralmente não são divulgadas, ou recebem divulgação muito restrita. E quando são divulgadas mais amplamente têm, muitas vezes, motivações que não visam especificamente o compromisso efetivo com a melhoria do trabalho educacional.

Dois estudos realizados na década de 80, a respeito da capacitação docente em serviço, precisam ser destacados. O primeiro é de Martins (1983) — Desenvolvimento de Recursos Humanos e Magistério de 1º Grau. Trata-se de uma Dissertação de Mestrado defendida na PUC/SP. A autora faz uma análise crítica da política que norteou a capacitação em serviço dos professores de 1º grau na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na vigência do Plano Trienal de 80-82. O segundo estudo, também uma Dissertação de Mestrado defendida na PUC/SP, é de Fusari (1988). O autor desenvolve pesquisa em nível nacional, tendo como universo de estudo os professores que atuam na Habilitação Magistério de 2º grau e como objeto de investigação os problemas do treinamento, como estes se manifestam, quais suas raízes, quais as possibilidades para a superação. Indica, ao final, elementos para a definição "de uma política para a educação do educador em serviço" (idem, p.10):

É flagrante nesses estudos a constatação da ausência de políticas consistentes, tanto locais, quanto nacionais, pa

ra a formação continuada do professor (Martins, pp.62,205; Fusari, p.113 ss e SEE-Gq, 1990:14).

Esta atividade resume-se quase sempre a cursos, ações isoladas de capacitação (Martins, pp.161,208; Fusari, 41 ss). A capacitação, assim, constitui-se num trabalho descontínuo sob o aspecto da falta de acompanhamento na escola e da não interdependência entre os temas. Vale mais a novidade, o impacto da ação que o resultado na formação do professor (Fusari, p.118).

Este mesmo autor, denunciando a fundamentação do treinamento na Doutrina do Capital Humano, defende a necessidade de se superar esta prática, conduzindo o treinamento para instrumentalização e ampliação da consciência do professor (p.150 ss.). Sobre esta mesma questão, o Grupo que elaborou o "Estudo Avaliativo do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º Grau" (SE/QF/76), em convênio entre MEC/DEF e UFG/FE, sem se referir à Doutrina do Capital Humano, ao constatar a "tendência do não-comprometimento da opinião (dos professores), quer pela ausência de opinião, quer pela concordância sem grande ênfase", perguntava:

"Como se comprometer, se o treinamento não foi definido em função do sujeito do treinamento, mas principalmente em função dos problemas educacionais?" (Domingues et alii, 1978, p.193);

"... pode-se dizer que os treinamentos de recursos humanos para o ensino de 1º grau objetivavam necessidades sociais nacionais mais do que o 'homem como fim', isto é, ele em suas necessidades sociais e individuais". (idem, idem).

Martins (1983) não analisa a formação continuada sob o enfoque da Doutrina do Capital Humano. Considera-o já superado no treinamento. Diz ela:

"A atualização e o aperfeiçoamento dos membros de uma organização constituem-se em uma tarefa de educação direcionada à melhoria da qualidade do trabalho realizado. Recentemente, superado o enfoque do trabalhador como 'homem econômico' inspirado na tradição taylorista, o profissional, enquanto su-

jeito que também busca realizar seus objetivos ' na organização, passa a receber tratamento diverso nessas atividades, dando-se mais atenção às suas representações e mōtivações (Op. cit. introdução).

A constatação generalizada (Fusari, p.95; O. Martins, 1988:34; Cardoso, 1988:62) de que os professores buscam avidamente se qualificar é confirmada por Martins, acrescentando ' que a convocação para cursos é vista pelos professores não como coação, mas como demonstração de apreço. "... sentem-se lembrados"(p.196). "... as atividades de treinamento dão a impressão' de que alguém se ocupa dele, que seu trabalho tem importância " (p.190).

A mesma autora detecta a "movimentação de duas ' forças opostas" que embasam o comportamento do professor em relação ao processo de capacitação(p.205). "Uma força positiva " é a "sua preocupação com o como fazer", que se relaciona com o bom senso, com a preocupação com o aluno, com a necessidade de auto-realização(idem). "A outra força presente no desenvolvimento de pessoal de ensino atua no sentido de impedir (...) o aperfeiçoamento(...) Ela resulta das carências do ter"(p.206). Os professores sujeitam-se aos mais diversos tipos de cursos "desde que valorizados pela administração". Mas, "a natureza da motivação" e a qualidade destes cursos se incumbem de imunizar ' qualquer benefício que os cursos pudessem trazer. (p.207). Isto, segundo a autora, se associa a uma política de capacitação às avessas (p.205) que contribui para desencadear desânimo, apatia' e revolta dos professores (p.205).

Embora haja poucos estudos a respeito, significam avanços importantes para a capacitação docente em servi-ço. No próprio movimento de crítica ao treinamento existente, já se começa estabelecer conhecimentos e práticas específicas que

esta modalidade de formação profissional está demandando.

A compreensão do treinamento como manifestação da problemática educacional e desta como prática inserida no contexto social ajuda-nos na tomada de posições mais realistas quanto às possibilidades e limitações desta via de formação profissional. Efetivamente o delineamento de uma política que norteie a formação continuada não constitui dificuldade somente para os profissionais da educação. A formação profissional é parte da profissionalização, processo que interessa prioritariamente à classe trabalhadora.

As diretrizes para o referencial teórico deste trabalho foram buscadas em vários autores. O enfoque Pedagógico Didático vem, principalmente, dos escritos de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo; também dos autores russos M.A. Danilov e Lothar Klingberg. Os estudos de Maria Angélica Martins e de José Cerchi Fusari foram muito importantes enquanto pontos de referência para a melhor compreensão dessa temática. O trabalho de Margarida Maria de Jesus Monteiro foi de grande valia para recuperar dados da história do treinamento de professores no Estado de Goiás. A compreensão um pouco melhor do constructo Resistência veio-me da leitura da obra Teoria Crítica e Resistência em Educação, de Henry Giroux.

O quadro teórico em que se vai basear neste trabalho pode ser sintetizado em três pontos principais. A saber:

a) O Treinamento é uma via de formação profissional continuada.

Ensinar não é uma ocupação eventual, é uma profissão. Isto no sentido de que é uma atividade necessária à sociedade, constituída historicamente, exige um contingente significativo de indivíduos que lhe dediquem tempo e energia, é uma

forma de sobrevivência e exige conhecimentos específicos (que diferem do conteúdo em si que se ensina) dos profissionais que se dedicam a esta atividade.

Os conhecimentos pedagógico-didáticos e as habilidades de condução do ensino escolar interligam-se e constituem-se, em princípio, requisitos da formação do profissional do magistério. E o treinamento é uma das vias de formação deste profissional, tanto no sentido de dar continuidade ao processo de formação inicial, quanto de suprir aspectos em que ela seja mais falha.

b) O treinamento é um processo de ensino.

O treinamento de professores é uma ação pedagógica com a finalidade de capacitar o profissional essencialmente para a condução do processo de ensino. Ao mesmo tempo é ação pedagógica que se viabiliza principalmente através do processo de ensino que se desenvolve nas ações de capacitação. Assim sendo, o desenvolvimento desta atividade exige dos instrutores tanto conhecimento sobre o ensino (efetivamente objeto de conhecimento na capacitação docente), quanto habilidades para conduzi-lo especificamente nas ações de capacitação.

c) O Treinamento integra os elementos da Organização do trabalho escolar.

O treinamento de professores é mais que ações de treinamento. É mais que cursos, encontros, seminários e palestras. Precisa impregnar o local e o trabalho do professor. Assim, também a organização da Rede e da Escola deve ensejar o treinamento, da mesma forma que este deve integrar o processo de organização do trabalho escolar.

Metodologia

O tipo de análise da capacitação docente em serviço que se pretende fazer envolve, necessariamente, a compreensão das ações de capacitação internamente, suas relações com políticas de formação continuada, seus reflexos na escola e na prática docente cotidiana. Para isto será adotada a pesquisa do tipo qualitativa, uma vez que se apresenta como mais adequada para os propósitos deste trabalho.

Enquanto procedimento metodológico, este estudo é um Estudo de Caso. O objeto de investigação é o treinamento de professores desenvolvido pelas Redes Estadual e Municipal de Educação. O treinamento é uma das maneiras de provimento da formação do professor; as redes, o universo de estudo.

Procuraremos percorrer o 'ciclo', o 'curso' dessa atividade que vai das políticas de capacitação à prática docente na sala de aula, passando pelas ações formais e não-formais no âmbito das redes e das escolas.

Será utilizada a observação, a entrevista e consulta a documentos como meios para coleta de dados.

Quanto ao grau de participação do pesquisador no decorrer da observação, procuraremos adotar a posição de "observador como participante", onde "a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início" (Ludke et André, 1986:29).

Os itens abaixo sistematizam o tipo de atividade para coleta, a origem dos dados e os meios utilizados:

. Estudo da política e das ações de capacitação desenvolvidas ao nível dos Sistemas Estadual e Municipal de Educação, através de: consulta a documentos, entrevistas pré-estru-

turadas com dirigentes, observação e registro de atividades de ca
pacitação e entrevistas pré-estruturadas com instrutores;

. Estudo das ações referentes à capacitação docen-
te desenvolvidas na escola, tais como: reuniões, semanas de plane
jamento, etc. Isto será realizado através de observação e regis-'
tro, entrevistas pré-estruturadas com Supervisores e/ou Orientado
res Educacionais;

. Estudo das atividades desenvolvidas no âmbito da
sala de aula, através da observação do professor em ação e de en-
trevistas pré-estruturadas, ao final do processo de observação.

CAPÍTULO I

Dados da história do treinamento de professores no Brasil e em Goiás.

As Secretarias Estaduais e Municipais de educação têm procurado treinar seu pessoal, principalmente docente. Este trabalho é desenvolvido quase sempre em forma de cursos e encontros; raramente através de outras modalidades de ações. Ao que se percebe estas ações têm em se mantido mais ou menos estáveis nas Secretarias, principalmente das cidades maiores, com certa independência em relação ao que se pensa a respeito nos meios acadêmicos. Não que o enfoque não tenha mudado, mas que a atividade tem permanecido. Esta prática, contudo, não é recente.

As primeiras notícias que temos de processos de treinamento de professores são da década de 40. Esta iniciativa tem sido historicamente tomada pelo Governo Federal e o órgão inicialmente incumbido desta atribuição foi o INEP — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, depois, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Desde a sua criação, até a década de 60, o INEP desenvolveu atividades muito diversificadas, entre elas:

"... desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores; e, responsabilizar-se pelas Campanhas do MEC com vistas à assistência técnica ao professorado, que culminaram com a criação: 1) do Centro Brasileiro de Documentação Pedagógica (...1953); 2) do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — CBPE e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (1955); e, finalmente, dos Centros de Treinamento do Magistério — CTM, visando a ofere-

cer um modelo para transformar o sistema vigente de formação de professores' " (Monteiro, 1980:67). *

Na década de 60 o treinamento dos profissionais da educação, de caráter bastante técnico, era desenvolvido principalmente em função da preparação de pessoal para a implantação ou adequação dos sistemas estaduais de ensino.

A quantidade de estudos oficiais e de pesquisa — em geral numa perspectiva de solução técnica para o problema — e o empenho dos Governos Federal e Estadual (por iniciativa do primeiro) para treinar professores parece indicar que o treinamento foi, no setor educacional, o tema dos anos 70 (Silva et alii, 1991:41).

Na década de de 80 o tema foi praticamente abandonado. O espaço do discurso técnico, muitas vezes oficial, foi ocupado pelas reflexões sobre o papel, a atuação, o compromisso do professor com as camadas populares. "Falar sobre treinamento ou avaliação do professor nos meios acadêmicos tornou-se alvo de muito preconceito e associado a comportamentos tidos como reacionários, autoritários e ultrapassados. Apenas as Secretarias de Educação, preocupadas com a atualização e capacitação de seus recursos humanos, continuaram a elaborar propostas de treinamento em serviço..."(idem,p.42).

* A Profa. Margarida M.de J. Monteiro (op.cit.) desenvolveu um estudo detalhado da implantação e desenvolvimento da formação e do treinamento do professor, enfocando esta atividade como mecanismo de planejamento. Este trabalho muito nos ajudou na elaboração deste capítulo da Dissertação.

A história da implantação e desenvolvimento do treinamento de professores no Brasil tem alguns pontos de referência dos quais não se pode fugir. Entre eles:

. Abertura política e econômica do Brasil para outros países. Este fato repercutiu, em se tratando de treinamento de professores, na assinatura de acordos e convênios de ajuda técnica e financeira com organismos internacionais; desencadeou assinatura de acordos e convênios entre MEC/INEP - FISI (depois com o nome de UNICEF) - UNESCO - USAID e, em particular, entre MEC/Governos Estaduais e Organismos Internacionais.

. Intensas mudanças internas, não só no sistema educacional, ocorridas no país. Referímo-nos principalmente à Lei 4.024/61, ao Golpe Militar de 64, Reforma Administrativa Federal / 67, Reforma Universitária/68, Reforma do MEC/70 e Reforma do ensino de 1º e 2º Graus/71.

. Criação de órgãos e mecanismos de Assistência Técnica e financeira aos Estados e projetos (entre eles 'Operação Escola') visando a implantação dos Sistemas Nacionais e Reformas do Ensino e da formação e treinamento de professores.

O treinamento de professores chega aos Estados e Municípios principalmente através dos CTM — Centros de Treinamento do Magistério, vinculados ao INEP, mantidos pelo MEC. Os CTM se encarregaram, inicialmente, somente do treinamento de professores, contudo, não eram só eles que desenvolviam esta atividade. Como já dissemos, em 1955 foram criados os CRPE — Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, "localizados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, além do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — CBPE, com sede na cidade do Rio de Janeiro" (idem, p.72). *

* Mesmo antes, em 1946, o INEP desenvolvia cursos para professores na então capital, o Rio de Janeiro (idem, p.67).

Quando os CTM iniciaram suas atividades, em 1963, a queles centros já desenvolviam, além de Estudos e Pesquisas Educa cionais, programação de cursos para professores e técnicos admi- nistrativos dos CTM.

Os CTM visavam "institucionalizar o esforço pelo" aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definiti- vamente, a figura do professor supervisor" (Idem, p. 69). Este ob- jetivo e a construção e implantação dos CTM estavam previstos tan- to no Plano de Emergência do MEC, em 1962, quanto nos Planos Naci- onal e Trienal de Educação (1963-65). Este plano, por exemplo, pre- via que a "assistência técnica federal exercida por intermédio ' dos Centros de Treinamento do Magistério estaria implantada até 1965, quando 15 deles deveriam estar em funcionamento (entre os quais, o CTM de Inhumas-Go.) (Idem, p.69 e 71).

Estes diversos Centros eram os meios através dos ' quais o Ministério da Educação e Cultura repassava (ou mediava o repasso) os recursos provenientes de acordos e convênios, tam bém prestava assistência técnica, em vários casos, juntamente com técnicos de Organismos Internacionais, visando a formação e o a- perfeiçoamento do magistério e a implantação ou adequação dos Sis temas Estaduais de Ensino.

A Assistência Técnica e Financeira prestada aos ' Centros Educacionais (CBPE, CRPE) e aos CTM vinculava-se aos A- cordos e Convênios Gerais assinados entre o MEC e os Organismos' Internacionais e, em segundo momento, entre o MEC/Organismos In- ternacionais e os Estados. Quanto à programação e a contrapartida dos Estados, diz Monteiro:

"...as responsabilidades eram fixadas e o funciona- mento dos convênios dependia do cumprimento, por parte das unidades da federação, de suas responsa- bilidades, sobretudo no que diz respeito à respec- tiva contrapartida de recursos próprios. A progra-

mação de cursos, embora fixados os tipos no Convênio Geral, dependia das necessidades locais" (idem, p.74).

A partir de 1969 o treinamento de professores tem um grande impulso com a implantação do projeto "Operação Escola", nas capitais e maiores cidades do país. Compunha, como um dos projetos principais, o Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) para o triênio 68-70. Passou, posteriormente, a integrar sucessivos Planos Setoriais de Educação e Cultura, elaborados pela Secretaria Geral do MEC.

A 'Operação Escola' tinha, como era bem próprio da época, um ambicioso programa de metas. A principal era o cumprimento, pelas Unidades da Federação do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar para a população de 7 a 14 anos (Foina, 1982: 21).

Uma das formas para se atingir este objetivo era o aumento da produtividade do ensino pela via da formação e treinamento do professorado (Libâneo, 1991b:47), também porque a implantação da 'Operação Escola' "deveria ser feita da forma mais econômica possível para que se obtivesse o máximo de produtividade da estrutura escolar existente" (Foina, idem).

Os recursos financeiros para o projeto originavam-se da "Quota Federal do Salário Educação, repassados pelo MEC aos Estados através de Convênios assinados entre o Departamento de Ensino Fundamental e as Secretarias de Educação dos Estados" (Monteiro, p.95).

Para cumprir o ambicioso programa de metas da 'Operação Escola', "os Estados deveriam criar na sua estrutura organizacional órgãos próprios para estudo e implantação de novos currículos e programas e para formação e treinamento de professores" (Idem 47). Como este projeto passou a integrar também o PSEC 72-74, eram priorizadas as atividades dos Planos Estaduais de Educação que con

templassem a implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.

A partir da década de 70, neste mesmo movimento, proliferaram por todo país os "Centros de Desenvolvimento de Recursos Humanos", vinculados, ou como órgãos do MEC. Em 1970 é criado em São Paulo o CENAFOR — Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. Esta instituição passa a encarregar-se da "coordenação e supervisão geral das atividades do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para o ensino de 2º grau, um dos projetos do Plano Setorial de Educação 75-70" (Machado, 1989:54). No mesmo período é criado em Belo Horizonte o Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos João Pinheiro, mais ou menos um correspondente do CENAFOR, a nível de 1º Grau.

São criados também nas diversas unidades da federação 'Centros de Treinamento' que atuam como unificadores da política de formação e capacitação do pessoal (não só docente) das Secretarias de Educação. Integram o projeto 'Operação Escola', contribuindo para atingir as metas de ampliar a produtividade do sistema de ensino existente, treinar pessoal, aprimorar o currículo, introduzir novas metodologias, implantar a Reforma do Ensino etc.

O Treinamento de professores em Goiás.

Como dissemos, parece que o treinamento de professores foi o tema dos anos 70. Também em Goiás é criado em 1972 — Decreto 281 de 22.11.72 — o Centro de Treinamento e Formação de Pessoal — CENTREFOR, com a finalidade de "planejar, executar e avaliar cursos de treinamento para o pessoal técnico, docente e administrativo da Secretaria de Educação e Cultura". Além disso, o CENTREFOR passa a coordenar os 4 Centros de Formação de Professores Primários localizados no interior do Estado de Goiás. Que Centros eram estes ?

Antes da criação do CENTREFOR, Goiás também participava, desde 1963, do Convênio assinado entre MEC/INEP, FISI (depois UNICEF) e UNESCO "para um programa de Educação Primária e Normal no Brasil". Este convênio tinha duração de 3 anos, posteriormente foi renovado por mais dois períodos de igual duração (Monteiro, 134).

Com recursos provenientes desse Convênio construiu-se o CTM de Inhumas-Go., com o objetivo de formar supervisores de ensino primário e o CFPP (Centro de Formação de Professores Primários) de Morrinhos-Go., com finalidade de formar professores primários, ambos em 1963. No ano seguinte foi instalado o CFPP de Catalão-Go e construído o CFPP de Tocantinópolis-Go. (hoje tocantins). Este último só veio a funcionar em 1971 (idem, 135).

O CTM de Inhumas-Go era considerado Centro Federal, em função de sua vinculação com o MEC. Atendia clientela de todas as regiões do país. Em 1972 passou a formar professores para o 1º grau, como os demais centros do Estado. Daí, a nossa afirmação de que o CENTREFOR coordenava os 4 CFPP do Estado.

Antes da criação do CENTREFOR os Centros subordinavam-se (enquanto componentes de um convênio) a uma Coordenadoria Estadual do INEP, representada "por um técnico da Secretaria de Educação e Cultura, diretamente responsável pelo funcionamento dos Centros no Estado" (Idem, idem). A esta Coordenação Estadual cabia

"... o repasse das verbas federais e estaduais destinadas aos Centros, o recrutamento e a seleção do pessoal neles lotados, a orientação pedagógica dos Cursos e demais atividades relacionadas com o recrutamento, a seleção e o posterior aproveitamento dos alunos egressos dos Cursos" (Idem, idem).

O treinamento de pessoal da Secretaria de Educação e Cultura à época não se restringia ao trabalho desenvolvido nos 4 Centros. Tanto o Departamento de Ensino Primário, quanto o Centro de Orientação Pedagógica e Educacional desenvolviam estas ati-

vidades nas respectivas áreas de atuação. A criação do CENTREFOR veio centralizar a atividade de treinamento em toda Secretaria de Educação.

A documentação a respeito do treinamento em Goiás é muito escassa. O que se encontrou foi basicamente Relatórios de Atividades do CENTREFOR e da URH (Unidade de Recursos Humanos). E, além de não se encontrar Relatórios de vários anos, os que existem não contêm informações suficientes para a composição da memória pedagógica destas atividades*. Os Relatórios a partir da extinção do CENTREFOR, por exemplo, contêm basicamente relação das atividades de cada setor da Superintendência, dados quantitativos sobre cursos, origem de recursos, principais dificuldades deste trabalho (em nível bem interno), longas relações de participantes de cursos etc. Não fornecem informações suficientes para se conhecer em que baseavam as decisões.

O CENTREFOR, tratando-se da estrutura organizacional da Secretaria de Educação, era um Departamento que estava vinculado "administrativamente ao Gabinete do Secretário e tecnicamente à Coordenação de Planejamento Educacional e Cultural da SEC" (Relatório de Atividades dos Anos 1973/4/5 - CENTREFOR/SEC, p.2).

"A política de Capacitação de Recursos Humanos" do CENTREFOR e a sua atuação podem ser divididas em 3 fases, como sugere o Relatório citado acima (pp.19 a 31):

1ª fase - Atuação através de cursos para implantação da Reforma do Ensino - 1º Semestre de 1973;

2ª fase - Atuação através de "multiplicadores" para o treinamento em serviço - 2º semestre/73;

* - Domingues et Iii, op.cit.p.30, constatara o mesmo, em nível nacional, quando da realização do Estudo Avaliativo do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos do MEC (SE-QF-76): O que existe são relatórios que não se constituem em memória pedagógica.

3ª fase - Atuação centrada em cursos de Habilitação "visando a recuperação do professor leigo" e em cursos de formação de Supervisores, Administradores Escolares e outros" (Idem, p.6) - Em 1974 e 1975 (até setembro).

O CENTREFOR foi extinto através do Decreto 861, de 23.09.76. Este Decreto dispunha sobre o Plano Estadual de Educação no quadriênio 74-77; propunha a descentralização administrativa da Secretaria Estadual de Educação. As atividades de treinamento e formação de pessoal, bem como a coordenação dos Centros passam a ser desenvolvidas pela Unidade de Recursos Humanos. Em 1983 a URH torna-se Centro de Recursos Humanos "por força de uma reforma interna, sem ato legal", diz uma ex-servidora da SEC. Esta informação parece se confirmar na apresentação do Relatório de Atividades de Fev/83 a março/84: "... a transformação da URH em Centro de Recursos Humanos, (vide organograma), ora funcionando de fato (mas não de direito)..."

Os treinamentos, os cursos de habilitação e a Coordenação dos Centros de Formação continuaram sob a responsabilidade da URH, posteriormente do CRH. Estas atividades, mesmo que continuassem a ser desenvolvidas, perderam status político e administrativo na estrutura da SEC. Antes compunham um Departamento vinculado diretamente ao Secretário de Educação, agora passam a ser conduzidas por uma "Unidade" ou por um "Centro", subordinados a uma Superintendência, a Superintendência de Apoio Técnico Pedagógico.

O Centro de Formação de Catalão foi desativado logo após a extinção da URH. O de Tocantinópolis foi extinto com o des-

membramento do Estado do Tocantins; o Centro de Morrinhos torna-se Campus Universitário em 1986 e o de Inhumas, com a nova estrutura administrativa implantada na SEC, a partir de 1987, passa à coordenação da Delegacia de Ensino daquela cidade.*

* Não conseguimos localizar documentos que dessem informações mais completas sobre o treinamento de professores em Goiás, principalmente a partir de 1976. Estes dados foram obtidos principalmente de Relatórios de Atividades e informações, nem sempre precisas de profissionais que atuaram com o treinamento em Goiás. Foram localizados Relatórios de Atividades dos anos: 73 a 75, 78, 79, 81 a 83.

CAPÍTULO II

A CAPACITAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO

Neste capítulo a capacitação docente em serviço será abordada sob três aspectos: Enquanto formação profissional, processo de ensino e elemento da organização do processo de trabalho escolar.

1) A capacitação docente em serviço é questão de formação profissional.

A formação do professor é um dos aspectos da profissão de ensinar, uma vez que, embora interdependente, é uma das manifestações da problemática da educação escolar, forma sistemática de educação e ensino.

Mesmo que a formação do professor seja um todo complexo, entendê-la bem pressupõe inserí-la na problemática da educação nacional e, por sua vez, no seio das relações sociais. Assim, fica mais fácil evitar minimizar problemas de dimensões amplas e complexas e mesmo idealizar soluções setorializadas para eles.

A discussão sobre a formação do professor e, especificamente, a capacitação docente em serviço envolve, entre muitas, a questão do entendimento das tarefas da educação escolar e da natureza do processo de ensino, âmbitos específicos de

atuação deste profissional. Do encaminhamento que se der às respostas a estas questões decorrerá o papel do professor e, consequentemente, as exigências referentes à sua formação. Evidentemente que subjacente aos entendimentos acima está uma concepção de Homem e Sociedade. Se estes pressupostos são inerentes a todas as atividades humanas, mais ainda em relação à educação escolar, uma vez que lida direta e intencionalmente com o destino do homem e da sociedade.

Se as divergências a respeito destes e de outros pontos fazem com que concepções burguesas e progressistas diverjam sobre a formação do professor, não significa que haja consenso sobre o assunto entre os próprios segmentos ditos progressistas da educação.

Existe uma controvertida discussão sobre determinadas 'ocupações' serem ou não 'profissões', preencherem ou não certos requisitos definidos por 'critérios', para tal (Ludke, 1988:64). Não é este o encaminhamento a ser dado, aqui, para a discussão, embora se concorde que ela possa ter sua relevância.

A afirmação de que se discutirá a formação profissional e, especificamente, a capacitação docente em serviço enquanto uma questão profissional, significa o entendimento de que: A atividade docente — modalidade do trabalho pedagógico — é uma atividade real, necessária e complexa, cuja constituição e existência derivam diretamente do trabalho material dos homens; que possui um corpo de conhecimento conceitual e técnico que não o desvincula, mas diferencia da atividade produtiva e da atividade política, para cujo desempenho demanda formação profissional específica.

Considera-se que é "profissional da educação quem foi formado, foi preparado, treinado para as exigências do trabalho pedagógico" (Freitas 1991:15)* Não é o simples fato de trabalhar na escola que faz com que alguém se torne profissional da educação. O mesmo poderia ser dito de um hospital, de um escritório de advocacia. Não é o fato de uma pessoa controlar a contabilidade de um hospital, ou ser 'contínuo' de um escritório de advocacia que o faz profissional da saúde ou do direito.

Quando se afirma que a atividade docente requer um corpo de conhecimentos, possui uma especificidade própria e se pretende discorrer a respeito, não se está propondo a simplesmente estabelecer um currículo ou apontar estratégias para a formação em serviço do professor. Não que esta atividade seja inválida, ou desnecessária. Significa que a base constitutiva dessa prática deve se constituir em diretrizes e conteúdo desta formação profissional.

A educação possui especificidade própria no interior das atividades humanas de produção material; tem no ensino o seu espaço peculiar de instruir e educar; processos estes que ocorrem pela transmissão e assimilação ativa dos conteúdos pelo aluno, sob mediação do professor; esses conteúdos, por sua vez, são a matéria-prima da instrução e educação, para tanto, não são transmitidos como saem das fontes de pesquisa, mas são tratados pedagogicamente pelo docente. É a estes elementos que se está chamando de base constitutiva da atividade docente. A com

* O 'professor leigo' é um profissional da educação? Sim, por dois motivos: É um profissional pelo fato de, pressupostamente, ter recebido, no mínimo, treinamento específico para tal; porque lida diretamente com a condução do trabalho pedagógico. É um profissional cuja formação precisa se efetivar também pelas vias convencional e formal, para propiciar, além de condições de melhoria do trabalho docente, suporte para o aproveitamento dos processos não-convencionais de formação.

preensão e a capacidade de condução do processo de ensino se constituem objeto de estudo e conteúdo da formação profissional do professor. A formação inicial e a capacitação docente em serviço se consubstanciam no preparo para a docência; para a efetiva preparação para a condução do trabalho pedagógico, especificamente escolar. Enfim, a formação do professor é a formação para a docência, para a mediação aluno/saber. É a isto que se está denominando de base constitutiva da prática docente.

Da afirmação enfática desta base constitutiva da formação do professor decorrem algumas questões: Há diferenças fundamentais entre formação inicial e capacitação docente em serviço? De que maneira a reflexão sobre a natureza e especificidade da atividade docente e das suas relações com as práticas produtivas material e política pode ajudar Instituições e Instrutores na melhor condução da capacitação em serviço do professor? Dar cursos com "forma e conteúdo" mais politizados não seria a maneira mais viável de fugir da reprodução da dominação dos treinamentos convencionais? A experiência e a literatura indicam que, por um lado, os professores reclamam que "estão cheios de teoria e querem coisas mais práticas", por outro, as Instituições e, principalmente, os Instrutores têm se tornado inacessíveis quando atuam mais teoricamente e caído na banalização, quando se posicionam do lado prático. "In medio, virtus"? Além destas, muitas outras questões poderiam ser levantadas.

É preciso ter em mente que não se pode simplesmente desprezar as práticas de capacitação existentes. É sobre o treinamento existente, a partir da crítica a ele que se estabelecerá novos rumos e novas possibilidades para esta via de formação do professor.

A capacitação docente em serviço é continuidade da formação inicial, mesmo porque nenhuma formação é completa. Ainda mais quando de qualidade insatisfatória, como ocorre com a maioria dos cursos de formação profissional existentes. Contudo, a formação inicial do professor difere da capacitação em serviço principalmente por acontecerem por vias e métodos diferentes e terem objetivos que — se não são essencialmente diferentes — diferem-se quanto à especificidade. Fusari (1988:194), comentando a questão, diz:

"É diferente capacitar para formar — alguém que futuramente será ou não um educador — ou capacitar alguém que já atua no magistério, que tem uma prática, que tem uma história e que tem participado na construção da história da educação brasileira, num determinado tempo e espaço!"

Na capacitação em serviço a atividade docente já é uma realidade, visa capacitar alguém que já atua na educação escolar. Este aspecto já é um fator determinante da especificidade dos objetivos desta atividade educativa, além do que a realidade da escola, da sala de aula, os desafios imediatos que o professor está enfrentando devem, também, contribuir na definição de propostas e ações desta capacitação.

Na formação inicial o objetivo principal parece ser formar alguém, em princípio, ainda 'não formado', para uma futura profissão, tendo aí os conteúdos uma função de instrumentalização, porém, para uma atuação numa realidade 'pouco definida'; o processo de conhecimento tem, assim, uma finalidade 'mais' em si mesmo. Ao passo que na capacitação em serviço o estudo, a reflexão, o conhecimento têm uma finalidade mais direcionada para uma atividade real, visa a transformação de algo que já é uma realidade viva para este profissional, a atividade docente. "Na vida profissional, diz Fusari (p.205), um

grupo estuda como meio para transformar o trabalho que faz, melhorá-lo, aperfeiçoá-lo".

Em função das afirmações e das perguntas acima, é necessário que se aborde: a) a vinculação da atividade docente com as práticas produtiva material e política, delineando 'aí sua especificidade; b) a natureza constitutiva da atividade docente, enquanto mediação entre o educando e a prática social.

-:-:-:-:-:-:-

A sociedade, nas suas mais diferentes formas, seja familiar, religiosa, escolar, profissional... se constitui' como um produto da dependência dos indivíduos entre si e em relação à natureza. São relações que têm como base a satisfação' de necessidades; em última instância, necessidade de produzir' a existência individual e coletiva. Para isso o Homem modifica a natureza, cria instrumentos, estabelece novos modos de agir' e se relacionar, modifica a si mesmo, seus pensamentos, seu modo de ser. Em sentido amplo, trabalha. O homem se constitui pelo trabalho.

À sua maneira os animais irracionais também atuam sobre a natureza e agem entre si. Porém, não trabalham." O processo de trabalho implica uma mentalização, uma conscientização, um entendimento daquele que trabalha" (Ianni, 1984:58). ' Nisto o homem se distingue dos animais, uma vez que tem capacidade de pensar, de projetar no seu espírito o que vai realizar. Age através de uma articulação mental. Esta, mesmo que não seja um pensamento estruturado, coerente, significa uma antecipação em idéias dos objetivos reais da ação.

As atividades materiais e espirituais, inseparáveis e interdependentes — sob o primado da atividade material

—, ganham relativa autonomia entre si, com o desenvolvimento histórico da humanidade, constituindo-se em áreas com preocupação explícita de priorizar a atividade de reflexão, ou a ação.

Assim, trabalho humano não é somente a ação física, material sobre a realidade; refere-se também ao trabalho espiritual, como o próprio pensamento, a ciência, a cultura, os sistemas sociais, os sentidos para os bens criados... Também as atividades espirituais são orientadas para mudar o mundo da cultura, e o próprio homem. Neste sentido, também elas se inserem no quadro da práxis humana, mesmo que não visem modificar direta e imediatamente a realidade material, podem se constituir em atividade produtiva.

Como o trabalho docente pode ser compreendido nesse contexto?

O trabalho docente, por um lado, não se constitui numa atividade material, em sentido estrito, uma vez que sua finalidade não é a transformação material e imediata da realidade, mas a potencialização do educando para esta atividade; por outro, não se pode dizer que não seja uma atividade produtiva, uma vez que a força de trabalho do professor pode ser "comprada" e "vendida", gerando mais-valia para o empresário (Paro, 1988:137).

Esta afirmação vem municiar os defensores da idéia da não especificidade do trabalho do profissional da educação e da escola, em relação ao proletário e à fábrica. O modo de produção capitalista se generalizaria tanto na fábrica, quanto na escola; compreensão que descaracterizaria a especificidade do trabalho educativo, no seio das atividades materiais de produção.

Dermeval Saviani (1984:75-86), com base em Marx, explicita um outro critério para distinguir e compreender a especificidade do trabalho educativo escolar. O critério trabalho produtivo/trabalho improdutivo é insuficiente, segundo o autor, para explicar o trabalho docente, a sua natureza, uma vez que esta atividade se enquadra nos dois pólos da contraposição. Diz ele:

"Trata-se de produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação se situa nessa categoria de trabalho não-material"

Assim, é com a característica de trabalho não-material que o trabalho docente se insere no conjunto das demais práticas sociais.

O trabalho humano vai adquirindo inúmeras formas, como desdobramento do trabalho produtivo material. Contudo, a sua realização requer a incorporação dos conhecimentos, técnicas e instrumentos já produzidos e consolidados no processo sócio-histórico. É necessário que o Homem adquira uma "segunda natureza" (idem, 1991:21), o que a natureza não lhe dá. "O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens" (idem, idem). Equivale dizer que a produção da existência é também um processo de reprodução em níveis sempre mais desenvolvidos não só no aspecto biológico, material, mas também não-material, espiritual da existência.

À atividade pedagógica — tendo no trabalho docente uma de suas manifestações — cabe a tarefa de identificar e tornar os bens culturais acessíveis e assimiláveis, bem como conduzir a sua assimilação (idem, idem), forjando em cada indivíduo o cidadão "contemporâneo de sua própria época" (Macnorda, 1986:62, citando Gramsci). Assim, as características

humanas do homem, como se vê, são socialmente herdadas não só sob o aspecto biológico, mas também espiritual. É por isso que se diz que os homens ao produzirem sua existência também produzem e reproduzem a si mesmos.

Este processo de produção do homem em homem é finalidade última do processo educativo, em sentido amplo, e do processo de ensino, em sentido estrito. Assim, o processo educacional significa propiciar o desenvolvimento do homem através da potencialização de suas qualidades específicas para uma relação cada vez mais produtiva com o meio. O processo de ensino, mais especificamente o escolar, é o espaço para o processo de instrução e educação de maneira formal e sistemática, através de instituições, métodos e técnicas próprias, tendo como meio e finalidade a transmissão do saber sistematizado. Enfim, o processo de ensino escolar tem uma especificidade própria, no contexto social, a transmissão e assimilação do saber, visando a instrução e educação do aluno.

O trabalho docente situa-se como atividade não material vinculada e, ao mesmo tempo, condição para o trabalho produtivo material, uma vez que é mediação para este trabalho, em função da necessidade sócio-histórica dos homens de transmissão e apropriação ininterrupta dos conhecimentos e modos de agir consolidados. "A atividade docente — assim como outros tipos de atividade pedagógica — não se dirige imediatamente à transformação material de estruturas e formas de objetos ou processos sociais..." (Libâneo, 1990:135). Nesse sentido, não se aplica a ela o conceito de prática objetiva material, no seu sentido mais estrito. Uma vez que no ponto de partida desta prática está a mudança concreta, material da realidade (independentemente dela acontecer ou não) (Rozental, 1980:11).

Esta limitação da atividade docente, em relação à prática produtiva material, não lhe subtrai os elementos constitutivos de todo processo de trabalho. Ela, como todo trabalho, é uma atividade orientada para um fim, possui um objeto de trabalho e meios de sua realização. A atividade docente possui pelo fato de se fundamentar no trabalho produtivo material, ser um trabalho não-material e, pelo fato de propiciar e compor o processo de mentalização dos objetos do trabalho, é uma exigência do e para o trabalho.

Este processo de trabalho, entretanto, se desenvolve conforme a natureza específica do trabalho escolar. A sua vinculação ao trabalho produtivo material não lhe subtrai a natureza específica e o dinamismo próprio. É um processo de trabalho onde concepção e execução não se separam essencialmente, uma vez que o saber e o saber sobre este trabalho também são conteúdos do trabalho docente. Este aspecto, na prática, se mostra na relativa autonomia do professor na sala de aula, na possibilidade de aceitar ou não orientações ou determinações para a condução do ensino.

Além do aspecto da concepção se dar concomitantemente à execução, no trabalho docente lida-se com o homem, com a capacitação humana para a prática social. Assim, é um trabalho, como já dissemos, de mediação para a prática social, uma vez que não transforma diretamente a realidade, mas tem finalidade de propiciar o desenvolvimento das energias cognitivas, as forças mentais do homem para atuar praticamente (Libâneo, 1990: 139).

A conceituação da natureza e especificidade do trabalho educativo e, em particular do trabalho docente, não deve significar buscar desvinculá-los do trabalho material. Ao contrário, significa compreendê-los ainda mais vinculados, à medida que se explicita as "características" desta vinculação, o papel desenvolvido pelo trabalho educativo e docente para o desenvolvimento do trabalho material, sob a primazia deste último.

Estes aspectos impedem que se analise o trabalho educativo com os mesmos referenciais com que se analisa o trabalho produtivo material, o trabalho fabril, por exemplo. Vale o mesmo referencial, porém, estabelecidas aquelas distinções. Voltaremos a esta questão no item 3 deste capítulo.

A compreensão da natureza de trabalho não-material do trabalho educativo, de atividade inserida na prática social dos homens e como condição do e para o trabalho constitui-se em referencial para o processo de formação e, especificamente, de capacitação docente em serviço.

Uma outra questão posta anteriormente referia-se à formação política do professor. Não estaria faltando aos cursos de capacitação docente em serviço conteúdos e formas mais politizados?

Há uma tendência, em oposição às práticas anteriores de treinamento de professores — onde os conteúdos das matérias e as técnicas de ensino eram dados de forma fragmentada, como se fossem neutros politicamente, com finalidade de superar deficiências imediatas do professor — de enfatizar aspectos de formação da consciência política do professor, em detrimento da especificidade desta atividade educativa. Dessa maneira, a prática da capacitação se transformava, às vezes, em discurso repetitivo, enfadonho e totalmente ineficiente. Não que este entendimento seja errôneo pelo fato de denunciar a opressão, a injustiça existente. Como se o pedagógico só devesse ser suavemente político. Mas, pelo fato da dimensão política ser destacada impropriamente. Como se a relação pedagógica e, por extensão, todas as relações sociais, tivessem sempre um caráter prioritariamente, ou até exclusivamente político.

Saviani (1983), a quem se deve o mérito de ter introduzido no Brasil a discussão sobre as relações entre educação e política, afirma: "A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa" (1983:92). A relação pedagógica possui dimensão política, econômica, religiosa, mas seu elemento básico, constitutivo é o pedagógico.

A difusão intensa desse entendimento se dá muito em função da precária formação pedagógica da maioria dos profissionais da educação. Isto tem contribuído para que, muitas vezes, os conteúdos específicos da formação do profes-

... sor e os conteúdos das disciplinas deixem de ter, no decorrer dos cursos, a sua especificidade de elementos culturais com fins formativos e ganham especificidade política; tornem-se meios de 'conscientização' política direta e imediata. Como se a formação e a completa compreensão dos conteúdos tivessem como pressupostos a opção e o engajamento políticos do professor.

A postura de privilegiamento do político em detrimento do profissional é recorrente, a partir dos últimos anos da década de 70, na capacitação docente em serviço. Observa-se, em geral, que os Instrutores, principalmente aqueles com formação em Ciências Sociais, fazem com que esse entendimento perpassa o processo de treinamento. Os demais instrutores — principalmente de áreas mais técnicas — relutam sem muita clareza, ou adotam um 'posicionamento político' geralmente artificial.

Este direcionamento da capacitação docente em serviço leva a uma antinomia inconciliável entre formação profissional e formação política e à secundarização da atividade profissional em relação à atividade política, segundo Libâneo (idem, 152ss), dando antecedência a esta, frente à prática produtiva material.

Quando se pensa no trabalho docente concreto — nas aulas do 1º grau — nas muitas atividades que o antecedem e sucedem, nas habilidades exigidas do professor para conduzir o processo docente, principalmente em salas repletas, em más condições de trabalho, tendo de coordenar inúmeras atividades e lidar com problemas os mais diversos em pouco tempo (sabendo que se levar muito serviço para casa não sobrevive nem mesmo profissionalmente)... fica difícil aceitar que nas condições históricas atuais a formação profissional não seja a

base, não preceda sua formação política, sob pena de inviabilizar a possibilidade de um trabalho docente politicamente consciente. Com isto não se quer negar a dimensão política em si da prática docente. Reafirmando este ponto de vista, diz Mello:

"... vejo na capacitação profissional o ponto crítico a partir do qual imprimir um caráter político à prática docente (...). Porque o saber, fazer constitui uma das necessidades imediatas para sua imagem de profissional, para uma percepção mais crítica e menos assistencialista do valor do seu trabalho" (Mello, 1982:146).

Após discorrer sobre a dependência das práticas política e pedagógica e das demais práticas em relação à prática produtiva material; reafirmar a atividade profissional como mediação para realização de um dos sentidos políticos em si da educação, Libâneo (idem, pp 144 a 155) amplia a discussão sobre o caráter político inerente à atividade docente e o significado de práxis política que esta atividade pode adquirir para o professor.

É inegável o caráter político em si da atividade docente — uma vez que ela se dá numa totalidade concreta em que interesses estão em jogo — independentemente da consciência que o docente tenha dele. Contudo a aquisição da consciência do caráter político de sua ação e a tomada de posição a respeito não é um processo natural, espontâneo, depende de "um processo de formação pelo qual a atividade profissional passa a ser reconhecida e impregnada de seu sentido político" (idem, p.149). Ou seja, a formação política se dá não pela descaracterização da atividade docente em ação política, mas pela sua vinculação, enquanto "ação cultural de preparação e transformação das consciências dos agentes sociais" (p.150), tendo em vista a construção de um projeto de sociedade. Esta

"vinculação", no caso da formação do professor, não se dá simplesmente pelo 'tratamento politizado' dos conteúdos e das formas especificamente da capacitação em serviço. Diria que o 'tom' e o 'andamento' do processo de formação política se dá com base no processo de atendimento das exigências concretas' da atividade docente e das finalidades da educação escolar, tendo como arcabouço teórico os conteúdos e os modos de ação' específicos da formação profissional. Assim, a ação política' do professor, enquanto professor, se realiza pela sua atividade profissional competente e compromissada.

Seguindo a linha de raciocínio de Libâneo, mesmo que a prática docente seja base e possa se elevar à consciência da prática (ação consciente das várias dimensões, inclusive da dimensão política, da atividade profissional) e esta possa contribuir para que a prática docente se torne mais eficaz — processos que não se dão espontaneamente —, não é correto afirmar que só há atividade profissional competente se houver consciência da prática, incluindo aí compromisso político. Não se está negando a necessidade de formação e ampliação da consciência profissional do professor. Ampliar inclusive a consciência dos limites do seu preparo profissional frente aos determinantes sociais. Caso contrário podemos cair na panacéia da formação e do compromisso político que tudo resolvem. Embora competência seja mediação para o compromisso e até adesão política, e vice-versa, como presença desejável, guardadas as especificidades, na ação do professor, não significa que façam parte de um contínuum necessário, que sejam pré-requisitos mútuos. O que significa dizer que não são atividades contraditórias.

Vejam^{os} mais especificamente a questão do treinamento em serviço enquanto via de formação profissional do professor.

A atividade docente se constituiu historicamente como uma atividade além dos limites de simples 'ocupação'. É uma profissão. Entendendo-se que "uma profissão é uma forma de controlar uma ocupação", segundo Freitas (1991 : 13).

A capacitação docente em serviço para se tornar via efetiva de formação profissional pressupõe que seja compreendida e assumida com esta finalidade, desenvolvida por equipes de profissionais que busquem sempre maior compreensão desta atividade e tenham parceria das instituições e profissionais envolvidos. Isto equivale dizer que é preciso que sejam definidos programas e projetos vinculados a uma Política de Capacitação Docente em Serviço. Isto deve propiciar as primeiras condições para que esta atividade deixe de ser algo 'formal', burocrático e necessariamente 'atividade alvissareira' a que os professores se submetem a cada ano, depois "jazem espalhados e esquecidos em escolas plenas de necessidades", na expressão de Martins (p. 153). O que estamos entendendo por Política de Capacitação Docente em Serviço?

A formação e, especificamente, a capacitação do professor é algo muito complexo. Envolve lidar com inúmeras mediações, tais como: a reconhecida formação precária dos nossos professores, aspirações salariais, sociais, de estima e prestígio dos profissionais envolvidos; lidar com as representações que os profissionais fazem do seu trabalho, dos seus alunos, da sua profissão; lidar com opções (neste limite) sobre o destino formativo de professores e alunos; envolve vinculações com entidades de classe e com instituições formadoras;

pressupõe conhecimentos específicos para a sua viabilização; lidar com falta de recursos e adotar prioridades, etc. Como se vê, é algo complexo. Ultrapassa o 'dar cursos'. Demanda uma política, que para nós significa: um conjunto de diretrizes Teórico-Práticas, elaboradas a partir de necessidades reais, que articulem as várias ações rumo à superação dos problemas identificados. Não existe, nem existirá uma política de capacitação docente acabada. (O que não significa que qualquer elenco de ações de treinamento seja uma política incipiente). Uma política de treinamento em serviço deve representar, em cada período, o instrumento teórico-prático capaz de elevar as ações ao limiar da solução dos problemas a que se propôs resolver.

Insistimos com Fusari (p. 193), que a explicitação de uma política de capacitação deve ser, além de um processo de atuação política, um processo já de capacitação.

Neste sentido, alguns elementos devem estar explícitos numa política de treinamento. Entre outros: (A ordem dos itens não tem grande importância. Devem ser ações concomitantes e interdependentes, em sua maioria)

. Perfil desejado do profissional, tendo em vista uma concepção de educação e de papel do professor. Esta não é uma proposição idealista. Este perfil deve ser elaborado a partir da realidade educacional brasileira e local; ter a transformação desta realidade como referencial.

. Dados da realidade (principalmente quanto à formação, desempenho e condições concretas de trabalho). Neste item estão incluídos os 'levantamentos de necessidades' de capacitação. Estes, por sua vez, devem ser desenvolvidos de modo a se constituírem já um processo de capacitação (idem, p.193).

. Vinculação do treinamento com a carreira profissional (Estatuto do Magistério).

. Articulação (durante o planejamento, execução e avaliação das ações) principalmente com: Categorias Profissionais envolvidas, Instituições Formadoras, Conselho Estadual de Educação, Conselho de Pais (ou equivalente) e ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

A profissionalização — entenda-se basicamente formação profissional e organização profissional — da classe trabalhadora ocorre a duras penas, a custa da superação de logros ideológicos historicamente construídos. A alienação — no sentido de expropriação do trabalhador em relação ao conhecimento, ao produto e às condições do seu trabalho — é uma realidade presente em nosso sistema de produção.

A educação escolar e o seu profissional — em função da especificidade e da natureza dessa atividade não se caracterizar como um trabalho proletário, no sentido imediato e estrito do termo — também sofre, se não expropriação em relação ao produto do seu trabalho, processo de degradação profissional.

Vejamos esta questão mais de perto. A educação escolar, além dos aspectos de atividade não-material e de prática mediadora já discutidos, é uma atividade que, por desenvolver implícita e explicitamente um projeto de homem e de sociedade, possui sempre um intermediário entre o profissional que desenvolve o trabalho educativo e o usuário deste trabalho. Este intermediário é o Estado (Freitas, 1991 p.14). Não é o profissional da educação quem determina o projeto de Homem e de Sociedade, ou, em outras palavras, não é o profissional da educação quem produz nem determina as necessidades a serem sa

tisfeitas, mas o Estado (Idem, idem).

O projeto de sociedade que o Estado possui é o projeto da classe que o controla. E é com base nele que é feita a mediação entre o profissional da educação escolar e a sociedade usuária desses serviços, ainda segundo Freitas (p.14).

As intervenções do Estado no sentido de adequar o sistema educacional ao modo de produção se insere neste contexto. A Lei 5.692/71 e os projetos de "Capacitação de Recursos Humanos para a Educação" exemplificam de forma transparente esta intenção.

Os discursos grandiloquentes de palanque sobre a prioridade da educação e a prática leviana posterior, na expressão de Mello (1990:62), a degradação da profissão e do profissional da educação têm o sentido de fazer valer o projeto de sociedade do Estado. Em contrapartida "o profissionalismo pode ser uma forma que os profissionais utilizam para se contrapor à própria mediação do Estado, contrapor à mediação do Estado um projeto histórico alternativo"(Idem, idem).

A degradação profissional parece, hoje, se corporificar em algumas estratégias principais: baixos salários, má formação e precárias condições de trabalho. O desgaste da imagem vem a reboque, consolidada pelos meios de comunicação: trabalha-se pouco e nada ensina porque é mal formado, assim sendo, deve ser mal remunerado. Não se quer com isso afirmar que a degradação profissional seja só do professor, nem tampouco que haja uma trama que a engendra e administra. Mas, neste momento histórico é sob a degradação salarial, da formação e das condições de trabalho que se degrada esta profissão.

Silva Júnior (1990), referindo-se à "proletarização do professor" (proletário entendido como profissional 'desqualificado, como no senso-comum), acena para a "função escatológica" desse processo:

"A 'proletarização do magistério' cumpre em alguns universos explicativos uma função escatológica. 'Degradado' por sua 'proletarização', o professor estaria 'purgado' e dispensado de qualquer compromisso com a realização efetiva da 'finalidade da Escola Pública"(p.22).

Esta discussão ajuda-nos a compreender melhor a amplitude e complexidade que envolve a prática docente. O desafio da profissionalização do professor, também sob a ótica da formação em serviço, exige além dos ingredientes teórico-práticos já extremamente complexos, o entendimento dessa profissão também sob a dimensão de categoria profissional. A interdependência desses dois aspectos — formação profissional e organização profissional —, com precedência da primeira, na profissionalização do professor é evidente. O aspecto organização em categoria profissional, no contexto da profissionalização, é um desdobramento, ou mesmo a dimensão política da prática docente, em sentido específico. A profissionalização, assim, é uma questão, além de formação, também de categoria profissional.

A constituição e o fortalecimento da categoria profissional revelam o nível de profissionalismo; pressupõem clareza quanto aos deveres do Poder Público e consciência da importância social do desempenho profissional competente. Estendendo para a formação do professor: é dever do Estado propiciar tanto formação inicial, quanto treinamento em serviço de qualidade. Este, especificamente, deve se constituir em "valor a ser negociado nas relações de trabalho (Fusari, idem, p. 182).

A profissionalização e o profissionalismo em qualquer área, também no magistério, é uma conquista, uma vez que, a rigor, não interessam ao poder constituído, pois ampliam as possibilidades de proposição, no caso da educação, de um projeto alternativo de sociedade.

As mudanças aceleradas em todos os setores, as novas necessidades e aspirações dos profissionais da educação, o processo de socialização da educação escolar e outros desafios postos pela prática docente exigem boa formação inicial e capacitação em serviço do professor. Estes profissionais não podem ser responsabilizados pela proliferação e má qualidade dos cursos de formação inicial, nem tampouco ser duplamente penalizados tendo que se submeter a processos descontínuos de capacitação que não contam efetivamente com a sua participação e nem contemplam as suas necessidades tanto de capacitação, quanto de prestígio e ascensão profissionais.

Cabe a estes profissionais e suas associações a mobilização para exigir do poder público, seu empregador, a iniciativa e o empenho de minimizar os efeitos da formação inicial inadequada ou insuficiente (quando for o caso) e a garantia efetiva de capacitação em serviço.

Estas são condições necessárias, ainda que não suficientes, para alteração do quadro de ensino escolar de baixo nível, das altas taxas de evasão e repetência.

2) A capacitação docente em serviço é um processo de ensino.

O treinamento, ou as ações de capacitação, possuem, fundamentalmente, características de processo de ensino. É um processo de conhecimento pelo professor/aluno, sob a direção do instrutor. É o espaço em que acontece a ação do(s) instrutor(es) e do professor/aluno visando a formação deste, pela mediação dos conteúdos, tendo em vista o desenvolvimento de qualidades e capacidades, habilidades cognoscitivas, operativas e profissionais.

A experiência sócio-histórica da humanidade de produzir materialmente sua existência vai potencializando nos homens a produção dos instrumentos materiais e conceituais necessários àquela atividade, como também vias de transmissão desses instrumentos. A via especial para esse processo de transmissão é o ensino. Assim, ele se insere na prática sócio-histórica da humanidade como atividade necessária, enquanto via de transmissão da experiência humana acumulada.

A transmissão da experiência social acumulada ocorre, entre outras instâncias, na educação escolar, vale dizer, no ensino, como processo de instrução e educação. A instrução e a educação, diz Klingberg (1978:15), são dois fenômenos e dois processos sociais universais, inerentes e necessários a toda sociedade. Já o ensino "é o campo principal da instrução e da educação". O ensino é o espaço de tempo e lugar, psicológico e social em que se dá a instrução e a educação.

À medida que as formas espontâneas de ensino se mostram insuficientes, processos intencionais (formais, ou

não-formais) vão sendo constituídos. Dentre estes processos de ensino destaca-se o ensino escolar, como espaço intencional, convencional e formal para o processo de instrução e educação. Na escola o ensino apresenta-se na sua forma mais desenvolvida e sistematizada, constituindo-se, inclusive, em objeto de pesquisa de cientistas e, obviamente, de estudo indispensável na formação de profissionais da educação escolar.

Qualquer processo de ensino, mais especificamente o escolar, se estabelece e se desenvolve num contexto de oposição e integração de pólos distintos e, ao mesmo tempo, inseparáveis que se corporificam na pessoa e ação do professor e do aluno, a saber: instrução/educação, transmissão / assimilação, ensino/aprendizagem, entre outros.

A instrução só se completa se é educativa; se se conduzir pedagogicamente para a construção de um determinado Homem, de uma determinada Sociedade. A educação, por sua vez, dificilmente se efetiva com solidez sem a instrução.

A transmissão do conhecimento só tem sentido e só se completa à medida que desencadeia atividade cognoscitiva para a assimilação desse conhecimento por alguém. Nesse sentido pode-se dizer que a transmissão se configura como um processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento.

O processo de aprendizagem, efetivamente, é um processo de ensino (em sentido estrito), visto na perspectiva do aluno. Assim, só se concebe o processo de ensino em referência à aprendizagem e esta, a rigor, é produto de processo de ensino.

São pólos que se contrapõem, mas é na superação constante dessa contraposição que se desenvolve o processo de ensino.

Assim, discorrer sobre o processo de ensino escolar equivale a falar sobre o confronto e a harmonizaçãõ num processo crescente de ações, como: docência e estudo, direção e auto-atividade e ensino e aprendizagem. De um lado está o empenho do professor para conjugar, no interior da sala de aula e da escola, o conteúdo das matérias, suas capacidades pessoais (de persuasão, empatia, autoridade...), seus valores e ideais, sua história de vida, os recursos de que dispõe visando ativar e desenvolver capacidades cognoscitivas do aluno para a aprendizagem. De outro, está o aluno com sua história, suas disposições físicas e psíquicas, sua imaturidade, traçando o processo de aprendizagem delineado pelo professor.

Verifica-se aí: a) duas faces do processo de ensino. Uma face externa — os conteúdos culturais, os métodos e técnicas, as características do professor e da maneira de conduzir o processo de ensino... enfim, o que se propõe ao aluno — e uma face interna — o nível de desenvolvimentõ, as condições e disposições do aluno para a auto-aprendizagem; b) a atividade inter-relacionada de dois sujeitos: professor e aluno (Libâneo, 1990:427).

Segundo Klingberg (op.cit.p.129), este "é um processo dialético, contraditório, complicado e às vezes até conflitivo". Nele o professor estrutura, conduz o processo de ensino, mas é o aluno o sujeito do processo de conhecimento. O que significa dizer que o processo de ensino é ação de professor e aluno. Como a ação do professor em organizar e conduzir o processo impulsiona a aprendizagem do aluno, esta também impulsiona a condução do processo de ensino. Assim, ensino e aprendizagem se imbricam, como ação do professor e

ação do aluno se interdependem.

Ensinar e aprender não tem a mesma relação linear de dar e receber (Klingberg, idem, 129). Ainda segundo o mesmo autor, a essência do ensino é o ser caráter de processo (idem). É um processo irrepitível onde são criadas e resolvidas, recriadas e desenvolvidas contradições (Libâneo, 427). É um processo que, inserido no desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, possui dinâmica e lógica interna próprias.

Ensinar é dominar este processo e dirigi-lo ci entificamente (Klingberg, 126).

Da mesma forma que nos processos sociais há uma contradição fundante (as classes sociais) que se manifesta em inúmeras outras, com múltiplas combinações — como branco e negro, homem e mulher, rural e urbano, centro e periferia, chefe e subordinado — (Ianni, 1984:19), também a contradição básica, a força motriz do processo de ensino (as tarefas resultantes do confronto 'forças externas' X condições internas) se mostra nas formas de contradições, digamos, secundárias. Tais como: Contradição entre a transmissão para o grupo, feita pelo professor e a necessidade de assimilação individual pelo aluno; contradição entre as convicções do aluno e sua conduta' (Klingberg, 130); contradição da relação professor/aluno e ' dos alunos entre si (idem, idem); contradição entre o desejo ' de aprender e os limites pessoais (idem, idem); contradição ' entre a conduta pessoal (comportamento, linguagem, postura) fora da sala e a conduta exigida pelo grupo; contradição entre ' a atenção coletiva dispensada pelo professor e o desejo de a-tenção individual pelos alunos; etc.

Estas e muitas outras contradições integram a contradição básica do processo de ensino que, conduzidas dida

ticamente, se constituem forças motrizes da aprendizagem ativa dos alunos.

Usualmente o processo de ensino é associado somente à 'transmissão da matéria', transmissão dos conteúdos das disciplinas escolares. Mesmo que a instrução (de que a transmissão é parte) seja um aspecto fundamental que integra o processo de ensino, este não se reduz a ela. O ensino envolve necessariamente instrução e educação. A instrução, sem o propósito de educar, sem a direção pedagógica, é algo formal, periférico. E a educação, sem uma base instrutiva torna-se algo vazio, voluntarioso, destituído de maior sustentação.

É necessário que a instrução e a educação envolvam, de forma planejada e intencional, toda personalidade do educando, tornando-se, assim, um acontecimento pedagógico. Só assim o ensino será o espaço em que, pela direção pedagógica, se explicita o caráter educativo da instrução.

Na aula, — uma das formas mais comuns de se organizar o ensino — por exemplo, as tarefas cognitivas decorrentes do confronto do conteúdo novo colocado pelo professor, com o conhecimento e o desenvolvimento dos alunos constituem as forças propulsoras do processo de ensino. Segundo Vigotski (citado em Libâneo, idem, p. 401), o processo de aprendizagem do aluno pressuõe seu desenvolvimento; contudo, o processo de aprendizagem contribui, sob determinadas condições, para a maturação e desenvolvimento do aluno. Assim, é tarefa da mediação docente verificar, no processo mesmo de introdução de cada novo conteúdo, os conhecimentos, as experiências dos alunos a respeito. Um processo de conhecimento pelo aluno, no contexto escolar, impõe ao professor a utilização de recursos didáticos adequados e variados, propiciando novas

aprendizagens e o estabelecimento de ligações entre o velho e o novo conhecimento, tornando a aprendizagem um desafio, uma tarefa subjetiva do aluno.

Relação Ensino e Aprendizagem

Dizer que o processo de ensino é o espaço de tempo e lugar em que ocorre a ação do professor e a ação do aluno para que este assimile ativamente os conteúdos culturais e modos de agir acumulados pela humanidade, equivale dizer que há uma relação recíproca entre ensino e aprendizagem; que a plenitude do processo de ensino está na correspondente aprendizagem ativa do aluno.

Esta reciprocidade, contudo, não é automática, mas a combinação da atividade de transmissão de conteúdos e da condução desse processo pelo professor com a atividade de assimilação do aluno. De modo que a 'estimulação', os 'desafios' postos pelo professor propiciem, ou estejam ao nível do desenvolvimento e adequadas às disposições atuais do aluno. As disposições e o processo de cognição do aluno devem suscitar 'respostas' adequadas (do tipo: instrumentalização pelos conteúdos, indicação de leituras, elogio, novos desafios...) por parte do professor.

Vê-se que não se considera esse processo nem como um enfadonho monólogo pelo professor, nem como um diálogo insípido e linear entre professor e aluno (ou entre alunos), nem tampouco um purgatório de dúvidas suscitadas e não-respondidas pelo professor.

Isso significa dizer que é um processo imprevisível, irrepetível e 'sui generis'. O que evidencia a necessidade de se compreender essa reciprocidade como algo a ser buscada em cada situação didática concreta.

Processo de Ensino e Processo de Conhecimento

O ensino, visto historicamente, aparece como manifestação peculiar entre as variadas formas de prática educativa pelas quais conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de ação humana são transmitidos, assimilados, recriados pelos múltiplos agentes educativos. Entre as práticas educativas, o ensino se distingue por impingir uma intencionalidade e certa racionalidade ao processo de transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e experiências acumuladas, em condições específicas e adequadas conforme exigências objetivas das matérias de ensino, objetivos a atingir, nível de desenvolvimento físico e mental dos educandos, sempre em atendimento a necessidades sociais. O essencial do processo de ensino é a transmissão e assimilação ativa de conhecimentos e modos de agir — estes como resultados, produtos, do processo de conhecimento do mundo objetivo. Há portanto, vínculos indissociáveis entre o processo de ensino e o processo de conhecimento, ambos imprescindíveis ao desenvolvimento da sociedade; especificamente, o ensino é integrante do processo de conhecimento, da atividade cognoscitiva.

A unidade ensino/processo de conhecimento não exclui suas diferenças. O ensino opera com os resultados do processo de investigação científica, isto com o saber sistematizado que resulta da atividade de pesquisa. Os conhecimentos científicos, as capacidades e habilidades humanas convertem-se em conteúdos de ensino. Conforme Libâneo (1990), "o processo de ensino reflete as leis do processo do conhecimento genérico, mas se manifesta em condições didáticas específicas". Ou seja, o processo de ensino é subordinado ao processo de conhecimento, mas distingue-se deste pelo seu caráter pedagógico uma vez que orienta intencionalmente a formação e a transformação da personalidade dos educandos através da

instrução e do desenvolvimento de capacidades cognoscitivas.

Por outro lado, o ensino visa a aprendizagem do aluno, a apropriação ativa de conhecimentos, habilidades, modos de ação. O que ocorre no ensino é uma ação do professor no sentido de criar condições e modos que estimulem, suscitem, orientem a atividade cognoscitiva do aluno. Dessa forma, pode-se dizer que o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, sob a direção do professor. Se há, pois, diferenças entre o processo de investigação científica do conhecimento e o processo de ensino, há agora uma semelhança pois o aluno, ao confrontar-se com os objetos de conhecimento das matérias, acha-se numa situação muito semelhante à do investigador (Libâneo, 433). Nesse sentido, a aprendizagem implica processos de descoberta, de reelaboração de conhecimentos que guardam estreita relação com o processo de investigação científica. Contudo, o ensino mantém suas peculiaridades e sua dinâmica própria, uma vez que sua finalidade é a socialização dos conhecimentos e modos de ação mediante a direção da atividade cognoscitiva do aluno.

Em síntese, o processo de conhecimento científico e o processo de ensino formam uma unidade, mas não são idênticos. O processo de produção de conhecimentos requer o ensino, uma vez que a apropriação de conhecimentos já disponíveis é condição para a produção de novos conhecimentos. Processo de investigação científica e processo de ensino são diferentes, por mais que o processo de ensino inclua, em sua essência, as leis do processo de conhecimento científico. Isso significa que o ensino envolve teoria, princípios, campo de conhecimentos próprios e requer conhecimentos específicos e habilidades de exercício profissional.

Características do processo de ensino

O processo de ensino se desenvolve em meio a relações sociais reais que engendram interesses que impulsionam o processo educativo. Isto mostra a importância dos objetivos e dos conteúdos da educação. Eles estão repletos das relações de poder existentes na sociedade em que se dá a ação educativa. Assim, "a educação é uma atividade intencionalmente impulsionada conforme fins que se estabelecem dentro do quadro de interesses e práticas das classes sociais" (Libâneo, 1990b, p.6). Cabe à Pedagogia a investigação destes fins e dos meios para viabilizá-los (Saviani, 1985:28). O pedagógico se configura como este caráter de orientação consciente, intencional e sistematizada do educativo para fins sócio-políticos concretos.

O caráter pedagógico é fundamentalmente o que diferencia o fenômeno educativo nas diversas relações sociais. Em outras palavras, é esta direção consciente e teoricamente fundamentada que eleva a prática educativa informal, difusa nas relações sociais à condição de práxis educativa.

Os conteúdos (compreendendo-os amplamente) são a matéria prima, a base informativa do processo de instrução educativa pelo ensino, tendo em vista a viabilização dos objetivos pedagógicos. Estes, por sua vez, explicitam as tarefas do processo didático, o tipo de homem e sociedade a formar e o modo de realização desse processo. Os objetivos vinculam o ensino a uma Teoria Didática e a uma Teoria Pedagógica (Libâneo, 1990:415).

O processo de ensino, como vimos, envolve ação de dois sujeitos indispensáveis: o professor — na sua atividade de organizar didaticamente, ao nível dos alunos, os conteúdos e os vários elementos capazes de favorecer a aprendizagem, tais como expor, propor atividades, avaliar, etc — e o aluno, efetivamente o sujeito do processo de conhecimento propiciado pelo ensino. Este processo se dá na unidade dialética da ação do professor e da atividade do aluno visando a assimilação ativa dos conteúdos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas.

Estes elementos: conteúdos, ensino e estudo, integrantes do processo de ensino, são articulados pelos objetivos em condições determinadas — tanto aquelas inerentes ao processo social, quanto aquelas criadas pela ação do professor, em função do processo de ensino.

A mediação do professor se constitui exatamente em: a partir das condições dadas, propiciar um contexto didático que conjugue objetivo/contéudo/ensino e se contraponha, em forma de desafio, à capacidade do aluno, levando-o a se apropriar da cultura e, no mesmo movimento, assumir subjetivamente o processo de conhecimento e de auto-formação.

Este é um processo complexo, em função das inúmeras relações em que se desenvolve. Mesmo sendo um processo peculiar de instrução e educação, irrepetível e imprevisível nos seus detalhes, possui alguns princípios gerais "que expressam os fundamentos teóricos de orientação do trabalho docente" (Libâneo, 1991:155). Ainda segundo o mesmo autor, os estudos nesse sentido estão apenas iniciando (idem, idem).

Não vamos abordar os 'princípios' do processo de ensino. Para as necessidades deste trabalho julgamos sufi-

ciente tratar aqui, — com base em Danilov, Klingberg e Libâneo — das 'características' deste processo. São alguns pontos básicos que julgamos mais evidentes no ensino. Atentar para estas características é uma das maneiras de se elevar a compreensão e a prática do ensino à condição de um processo mais complexo, superando, entre outros, o entendimento tão comum de ensino como processo de transmissão de conhecimentos, como dar e receber algo.

a) Caráter de processo - O ensino possui fases e etapas que precisam ser tratadas cientificamente (Danilov, 1978:22) para cumprir suas finalidades de transformação, também gradativa, das capacidades e habilidades dos alunos. Pressupõe planejamento das atividades de condução docente, da aprendizagem dos alunos e avaliação.

b) Caráter bi-lateral - Não é só ação do professor, nem só do aluno, nem de ambos numa sincronia que possa ser prevista. Mas, ação do professor e ação do aluno que se interpenetram dialeticamente. A ação de P. pressupõe, mas suscita a ação de A. e vice-versa. O ensino pressupõe a ação do professor na proposição e condução do processo de ensino, mas o sujeito da aprendizagem é o aluno.

c) Desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, mediante os conteúdos científicos tratados pedagogicamente - Os conteúdos transmitidos no processo de ensino são a matéria-prima deste processo. O desenvolvimento cognoscitivo e dos modos de ação do aluno — principal objetivo do ensino — ocorre no decurso do processo de apropriação ativa desses conteúdos (Libâneo, 1991:159) apresentados de maneira instigadora, ao nível do desenvolvimento, do conhecimento e disposições dos alunos. Assim, os conteúdos do processo de

ensino não são simplesmente os mesmos da ciência respectiva, embora esta seja sua base. Não são os mesmos porque o tratamento que recebem e a forma que adquirem também são conteúdos do processo de ensino.

d) Garantia da Relação conhecimento-Prática - O processo de ensino é processo de conhecimento pelo aluno. A necessidade de conhecer decorre e tem como finalidade última, ainda que nem sempre imediata, a ação prática, a transformação da realidade. O critério básico para avaliar a solidez da aprendizagem é a sua adequada aplicação nas situações reais. Ressaltando-se que muitos conteúdos de ensino têm vínculos somente indiretos com a prática. A mediação do professor no processo de ensino deve buscar a vinculação, ainda que mediata, conhecimento-prática.

e) Ser o espaço para o desenvolvimento integral da Instrução e da Educação- A instrução se refere à face do desenvolvimento cognoscitivo desse processo e a educação, ao aspecto da formação da personalidade, das convicções. Não se identificam. O processo de ensino é pleno à medida em que propicia a interpenetração desses fenômenos. A instrução deve visar e se subordinar à educação; e esta pressupor aquela.

f) Direção e Auto-Atividade- O processo de ensino escolar é um processo de conhecimento do mundo objetivo pelo aluno. Esse processo, contudo, não se dá espontânea ou autonomamente, nem tampouco pela simples ação do professor. A relação pedagógica consiste na condução desse processo de modo a superar a contradição direção do professor/auto-atividade do aluno, propiciando o processo de conhecimento por este último.

O Treinamento é educação formal ou não-formal?

Que modalidade de educação é a capacitação profissional em serviço? Mencionamos anteriormente que a capacitação em serviço insere-se como forma de formação continuada, distinguindo-se da formação inicial e da formação especializada. Em artigo recente de circulação restrita, Libâneo (1990) faz uma tentativa de esclarecer a terminologia comumente empregada para designar as diferentes modalidades de educação. Propõe a distinção entre educação informal, não-formal e formal, enquanto setores do sistema educativo que atuam interligadamente de forma que uma perpassa a outra. A educação informal incluiria as manifestações educativas não situadas num quadro institucional e sem caráter de intencionalidade e sistematicidade. A educação não-formal definiria atividades educativas com objetivos explícitos, implicando relações pedagógicas intencionais, porém com baixo grau de estruturação, sistematização e formalização. A educação formal seria aquela atividade intencional, planejada, organizada, sistemática, implicando algo estruturado, 'formalmente' configurado.

O autor discute em seu texto as várias interfaces entre essas modalidades, alertando que suas definições não podem ser tomadas rigidamente. Por exemplo, questiona se a educação formal se aplicaria somente à escola convencional e se em modalidades não-formais também não existiria um caráter formal. Procura, ainda, verificar se no marco propriamente escolar não existiriam modalidades específicas de educação não-formal. O texto mostra, finalmente, a dificuldade de situar instituições e ações educativas nos marcos estritos das definições colocadas, exatamente pela interpenetração entre as várias modalidades de educação. Escreve o autor:

"Poderíamos situar numa linha contínua, num extremo a educação informal e noutra a educação formal e, no meio, a educação não-formal. (...) A educação formal e não-formal são sempre perpassadas pela educação informal. (...) Por sua vez, educação formal e não-formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não-formal não podem prescindir da educação formal e as de educação formal não podem separar-se da não-formal já que os educandos não são apenas 'alunos', mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, na cultura, na política, etc"(p.15).

A despeito dessa complexidade de setorização do sistema educativo, tentaremos situar a formação continuada de professores nesse quadro. Está claro que ela se situa no marco do 'escolar', portanto, da educação formal. Se aceitarmos que o termo 'formal' implica objetivos explícitos, de determinadas condições previamente preparadas para atingir esses objetivos (conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos etc.) assim como conteúdos, métodos, procedimentos, formas específicas de organização, há que se entender que a formação continuada é modalidade de educação formal. Teríamos, na verdade, uma justaposição entre as atividades específicas da escola — a docência e a aprendizagem dos alunos —, e as atividades específicas de formação continuada — igualmente envolvendo a docência e a aprendizagem, com aquele grau de intencionalidade, sistematização e programação próprio da educação formal. Por outro lado, queremos patentear que há outras modalidades de capacitação dentro da escola que não são propriamente 'formais'. E aqui é inevitável considerar essas modalidades como 'não-formais' que, como dissemos, têm caráter intencional, envolvem relações pedagógicas e organizacionais, mas com baixo grau de 'formalidade'. É o caso, por exemplo, de reuniões pedagógicas, semanas de planejamento, assistência pedagógico-didática ao professor (dentro

ou fora da sala de aula).

Cumpra esclarecer que falamos aqui dessas modalidades de educação tal como se dão na escola, caracterizando especificamente essas atividades paralelas aos elementos formais da formação continuada. Não se quer excluir que formas de educação extra-escolar (informais ou não-formais) também tenham efeitos diretos no processo de formação continuada. Mesmo porque os objetivos e conteúdos dessa formação não se restringem ao âmbito do profissional stricto-sensu, ampliando-se para aspectos mais amplos da práxis social.

Alguns traços do ensino no treinamento de professores.

Situar a formação continuada e o treinamento de professores no quadro do sistema educativo, como tentamos fazer acima, é muito importante para compreendê-los melhor e também para possibilitar a delimitação de traços que caracterizam o ensino conduzido nesses dois processos, especificamente no treinamento.

Vejamos melhor esta questão. O treinamento de professores é uma via de educação formal, cujos desdobramentos implicam presença às vezes expressiva da via não-formal de educação, desenvolvido com profissionais do ensino. Esta caracterização do treinamento e a clientela à qual ele se destina traz algumas implicações para o ensino e para as motivações do ensino que aí se desenvolve.

Tudo o que se disse anteriormente sobre o ensino vale também para o treinamento. O treinamento é um processo de conhecimento pelo professor, sob direção do instrutor. Contudo, no treinamento este processo adquire também feições,

motivações específicas.

Os cursos (genericamente falando) de treinamento, geralmente fora da unidade escolar, são momentos propulsores dessa modalidade de capacitação em serviço. Contudo, em função da natureza e especificidade do trabalho docente, as diretrizes daqueles cursos exigem processos, ora formais, ora não-formais, constantes de reforço, de redirecionamento, de acompanhamento. Isto envolve necessariamente o trabalho do especialista, ou de quem o substitua; e implica em política explícita de capacitação docente em serviço.

Não se quer afirmar que o especialista seja o 'professor do professor'. Mas, sendo ele um profissional que lida com a coordenação do pedagógico na escola, está necessariamente envolvido também com a formação continuada do professor. As decisões, as orientações, o modo de conduzir os vários 'eventos' internos, o tipo de relações que estabelece com o professor tem impacto na formação dos professores, na condução do ensino.

Assim, o processo de capacitação em serviço deve se estender a todos os envolvidos no trabalho escolar e, especificamente, ao especialista. Esse treinamento, além das tarefas e conhecimentos próprios da coordenação pedagógica do trabalho docente, deve explicitar as vinculações entre este trabalho e a formação em serviço do professor.

Este trabalho implica, como dissemos, numa política explícita, definida com a participação de todos os envolvidos. Esta é uma condição para se evitar que capacitação docente em serviço se resuma a cursos; para aumentar a possibilidade de se aproveitar as inúmeras circunstâncias, os vários momentos de reuniões, de orientações, para a capacitação

docente em serviço, e para a viabilização de um processo de ensino realmente produtivo. Caso contrário, corre-se o risco de que todos estes eventos internos não aconteçam, ou continuem burocratizados; de que as orientações e as discussões 'especialista/professor beírem a 'opiniões' de bom senso e meramente circunstanciais, expressando a ausência de diretrizes para o ensino e, especificamente, para a formação em serviço do professor.

Assim, um aspecto importante nesta via de educação refere-se aos seus desdobramentos em várias modalidades também não-formais de educação.

Outro aspecto, já discutido no início deste trabalho, que contribui para que este processo de ensino tenha traços e motivações também diferentes é o fato de envolver profissionais 'já formados' e atuantes. Vamos nos estender um pouco mais quanto a esta questão.

O ensino desenvolvido na capacitação docente tem uma motivação definida; é direcionada para a melhoria, a transformação de uma prática docente real, viva. Isto deve direcionar o estudo, a reflexão enfim, o processo de ensino nessa atividade educativa. O professor, como todo cidadão e todo profissional, tem necessidades, aspirações, preocupações concretas e imediatas em relação ao seu trabalho, em relação à sua vida em sociedade. Para este professor a capacitação para o trabalho, queiramos ou não, é uma das possibilidades de tornar possíveis aqueles anseios.

O fato do professor ser um profissional da educação escolar impõe que sua experiência seja levada em consideração na elaboração, na execução e avaliação de planos e programas de treinamento. É necessário que sua experiência

seja um componente da proposta pedagógica que se elabora e não aparecer aí meio por acaso, como acontece em grande parte dos processos de treinamento (Fusari, idem, p. 97).

A nossa experiência e a literatura indicam que muitas vezes instituições e instrutores deixam de levar em conta as solicitações e sugestões dos professores por achá-las muito pragmáticas e imediatistas. Isto cria um certo impasse, principalmente no interior dos cursos, entre os pedidos de 'mais prática', de um lado, e o entendimento de que é necessário 'formar a consciência' do professor, de outro.

Todos nós sabemos hoje que este é um falso dilema; que estes dois aspectos precisam compor uma unidade dialética em qualquer processo de ensino. A necessidade de instrumentalizar o professor quanto ao conteúdo da matéria e maneiras mais adequadas de transmití-las vincula-se à compreensão dos nexos sócio-políticos desses conteúdos e técnicas.

Da mesma forma que é um desrespeito para com o professor convocá-lo para cursos de 'técnicas de ensino' que, muitas vezes, culminam com o aprendizado de ornamentação da sala e da escola, com a confecção de lembranças para efemérides, também não tem muito sentido uma programação 'somente teórica', de enfoque 'puramente globalizante', sem que estes se traduzam em diretrizes de atitudes, de práticas profissionais.

Esta questão certamente demandaria outros estudos, tal é a sua importância e complexidade. Pensamos que os pesquisadores e, principalmente, os 'formadores' do professor precisam ter esta preocupação. Porém, tratando-se de profissionais já 'formados' e atuantes, concordamos com Cardoso (1988:63): cabe ao processo de treinamento e ao instrutor também o papel de intermediário entre os pesquisadores e os professo-

res; de contribuir para propiciar ao professor a compreensão teórico-prática das bases da educação e das demais ciências; compreensão teórico-prática da técnica e da tecnologia.

Observa-se que os resultados das investigações científicas em geral não chegam aos professores que estão nas salas de aulas do 1º grau (no caso). Ou chegam em migalhas vulgarizadas na forma de 'palavras de ordem'. Efetivamente, o que é, ou deveria ser representações elaboradas da experiência prática, contribuir para o aprimoramento da prática e da teoria, torna-se algo que parece estar em oposição ao trabalho docente cotidiano.

É necessário que a experiência docente e os anseios de 'como fazer', sejam levados em conta e não aparecer nos eventos como algo que não se pode evitar. Os pedidos de 'como fazer' expressam, no mínimo, "o bom senso do professor, sua vontade de acertar e de manter sua imagem de profissional competente" (Martins, op.cit.p.158). Demonstra certa auto-crítica, predisposição para a profissionalização.

É claro que estas solicitações estão muito ligadas ao emocional; podem até, às vezes, ser meio irracionais, em função das dificuldades que o professor tem e da vontade de conduzir bem o processo de ensino na sala de aula. São estas solicitações, estas representações sobre educação, escola currículo, o ponto de partida, os elementos a serem problematizados, elevados a um nível de maior organicidade, maior coerência e racionalidade.

São estes sujeitos, com suas representações que estão fazendo a história da educação escolar. Não valorizá-los, também individualmente, na sua aparente 'irrationalidade', nas suas histórias cotidianas que podem parecer 'meio

desconexas', significa não querer atingí-los coletivamente .

Dizíamos que a 'força motriz' do processo de ensino está nas tarefas cognoscitivas decorrentes do confronto entre o que é proposto pelo professor e o nível de desenvolvimento, a capacidade e disposições internas do aluno para a auto-aprendizagem. Este princípio fundamental do processo de ensino ganha características bem específicas na capacitação docente em serviço, muito em função do profissional que o professor é. O treinamento implica mexer num aspecto muito significativo do ser humano, no seu trabalho; de alguma forma, mudar a maneira do professor produzir sua existência.

Este fato, vinculado à questão do poder que Instituição e instrutores representam — considerando-se, ainda, que o instrutor é tão professor quanto o professor treinando — contribui para desencadear atos de Resistência. Trataremos desta questão mais à frente. Por enquanto é preciso afirmar que também estes atos compõem traços que diferenciam este ensino e, assim, devem ser assumidos como tendo um potencial educativo, uma indicação para a emancipação. A já citada busca de explicações para sua prática e a curiosidade intelectual que os professores demonstram em relação aos cursos (Martins, 1983:189) comprovam sua disposição em discutir e mudar sua prática.

Ainda quanto à questão do treinamento lidar com profissionais 'já formados'. A capacitação docente deve buscar a continuidade da formação inicial do professor. Isto, para atualizá-la, corrigí-la ou completá-la. Daí, a necessária recorrência a conteúdos e práticas tratados na formação inicial. O que implica o envolvimento, ou até o aval (I CEPFE: 1990:14) das instituições formadoras às políticas de capacita

ção docente em serviço. Este deve ser um processo que contribuirá para a 'reciclagem' tanto da capacitação, quanto da formação inicial, ministrada pelas Faculdades e cursos de Magistério de 2º grau.

Vamos ao último aspecto. No processo de treinamento em serviço, o ensino, além de uma via especial de mediação entre o professor e o objeto de conhecimento, se configura também como objeto específico de conhecimento pelo professor. O fato de o professor ser profissional do ensino, estar se capacitando também sobre e para o ensino, diferencia muito este processo na capacitação em serviço. O processo de ensino é também o conteúdo, neste caso.

A experiência parece demonstrar ser este um 'conteúdo' que se tem aprendido mais pela observação de modelos do que pela explicitação dos conhecimentos sobre esta prática. "Os professores ensinam como viram ensinar e não como lhes ensinaram a ensinar", diz-se comumente.

A consequência da aceitação do que se disse acima, para o nosso caso, é que os eventos de capacitação precisam — além dos conteúdos específicos das matérias, da didática e das metodologias, das discussões sobre política educacional, profissionalização etc, — ser exemplos de condução do processo de ensino.

3) O treinamento e o processo de organização do trabalho escolar.

A organização da escola, como de qualquer instituição, deva ter o caráter de mediação, para se atingir os seus objetivos. O que significa dizer que a organização não é um fim em si mesma (Pimenta, 1986:31). O mesmo se poderia dizer de todos os demais recursos materiais e conceituais vinculados ao trabalho na instituição escolar.

A escola, instância erigida e consolidada historicamente tem como finalidade nuclear a mediação entre o aluno e o saber científico, pedagogicamente sistematizado. Mediação que se dá fundamentalmente através de processos sistematizados e intencionais de instrução e educação. O que equivale dizer, através do ensino.

Assim, questões específicas da sala de aula, da constituição de turmas, da capacitação em serviço do professor, das relações sociais dos profissionais aí envolvidos etc, precisam ser entendidas como interligadas, como constituindo um todo (idem, idem) e, sobretudo, em relação ao trabalho de condução do processo de ensino.

Como a instituição escolar está inserida numa sociedade capitalista, sua organização reflete tanto as determinações, quanto as contradições desta sociedade. Contudo, da mesma forma que nenhuma instância de prática social se constitui e subsiste imune a estas determinações, também estas não são diretas, imediatas e inexoráveis. Elas penetram as instâncias de prática social num processo histórico e através de inúmeras mediações, tais como: natureza e objetivos da organização, dinâmica e meios do trabalho, prática social dos trabalhadores aí envolvidos etc.

A instituição escolar e sua organização também contribuem para a produção e reprodução da sociedade capitalista, contudo a natureza e a especificidade da atividade pedagógica inviabilizam a generalização do modo de produção capitalista para a escola e sua organização. Exigem que a utilização do referencial de análise do modo fabril, para a escola, seja acompanhada das distinções inerentes à natureza e especificidade desta atividade. Estes dois aspectos foram abordados no ítem 1, deste capítulo. Vamos retomá-los aqui e acrescentar-lhes outros dados que contribuem para o esclarecimento da especificidade também da organização do trabalho escolar. Vamos eleger, para isto, alguns 'pares antagônicos' do referencial Marxista para análise do processo de produção.

A natureza de trabalho não-material da atividade docente (Saviani, 1991:14) "impede que aí se generalize' o modo de produção capitalista" (Paro, 1988:140). Assim sendo, pares antagônicos como: Concepção e execução, apropriação e expropriação, dominação e submissão não se caracterizam genuinamente no trabalho educativo. Esta compreensão é fundamental para se produzir na escola uma organização que propicie melhoria da ordenação de vários elementos que compõem esta instituição, propiciar processos de treinamento dos professores para e através da organização do trabalho e, por fim, contribuir para que a escola cumpra seus fins. Na abordagem desses 'pares antagônicos' abaixo retomaremos aspectos da natureza e especificidade do processo educativo.

. Concepção e execução - A existência em separado de quem 'concebe' e de quem 'executa' seria um requisito indispensável para se configurar a generalização da lógica

ca do Modo de Produção Capitalista na escola e na sua organização. A divisão de tarefas na escola é uma realidade: uns dirigem, outros coordenam pedagogicamente, outros ensinam. etc. Contudo, concordando com Carvalho (1989:119), não há uma divisão de trabalho intelectual e manual, "mas, sim, divisão do trabalho intelectual".

O papel do saber no processo de trabalho educativo e fabril não é o mesmo (Paro, op.cit. 147). Nesta, "o saber entra como instrumento", na atividade pedagógica é também conteúdo deste processo. Devido à dinâmica, natureza e especificidade do trabalho docente a concepção deste processo se dá também no próprio processo de execução. O próprio modo de ser, as opções e convicções pessoais, o modo de conduzir o ensino pelo professor é conteúdo do processo instrutivo e educativo. O saber, no processo educativo não se separa do trabalhador (idem, idem), ou só o faz de forma muito reduzida e não essencial. Parece residir aí o núcleo da autonomia relativa do professor neste processo.

Na prática, os professores colocam inúmeros entraves para a burocracia considerada desnecessária, descartam ou adaptam orientações 'complicadas' (Martins, op.cit. 189 e 190); quando os especialistas não são competentes acabam tornando-se burocratas da escola, ou passam a necessitar da aquiescência dos professores para trabalhar...

'Órgãos que pensam a escola' existem e cumprem muito mais uma função de ocupação de cargos políticos, para manter um burocracia funcionando. Na verdade a escola, no seu dia-a-dia, submete-se muito pouco às diretrizes emanadas desses órgãos. Há, de fato, uma subordinação formal, não real (Cury, op.cit.p.36; Gomes, 1985:55; Teixeira, 1985:438ss).

Estes órgãos e seus dirigentes estão muito mais preocupados com questões conjunturais das suas instituições, do que com problemas do ensino, sua organização etc. (Silva Júnior, 1990:82).

. Apropriação e expropriação - O processo de produção material, sob este aspecto, se caracteriza pela produção coletiva e pela apropriação individual de bens e produtos. O que significa existir aí, segundo Saviani(1984:81/2), comentando Marx, um intervalo entre a produção e o consumo. Produtor e consumidor não são pares presentes no processo de produção.

No processo educativo a produção é concomitante ao consumo. A aula, se considerada como produto do trabalho docente, é 'consumida' no próprio processo de sua produção (idem, idem). Além do mais, é da natureza do processo educativo a atividade do aluno. O que descaracteriza ainda mais a contraposição 'produtor/consumidor'.

No processo de produção material, diz Cury(idem, idem) o proprietário dos meios de produção tem na expropriação, condição (embora aconteçam concomitantemente) para exploração. No processo educativo ocorre o contrário: o professor é explorado na sua capacidade de trabalho (carga horária excessiva, má remuneração, más condições de trabalho), com isso é expropriado — não do saber — mas da condição de aprimorá-lo a contento, de (re)produzirá-lo e conduzir melhor sua produção pelo aluno. Há uma exploração efetiva, o que propicia uma expropriação quanto à qualidade, quanto à inapropriação desse saber.

. Dominação e submissão - No processo de produção material a dominação pelo capitalista e a submissão do trabalhador são processos decorrentes da divisão do trabalho e da expropriação do trabalhador do seu saber sobre o trabalho, da sua força de trabalho e do produto do seu trabalho. O que não se efetiva na escola e na sua organização, em razão do que se disse anteriormente.

Se a educação, principalmente a escolar carrega consigo como elemento de sua própria essência (substantividade) o caráter de força reprodutora, essa reprodutividade contém ao mesmo tempo sua negação. O saber é componente do educativo e, inevitavelmente, educação gera mais educação; o processo educativo estimula-se a si mesmo, exige cada vez mais educação. Tomada como bem de consumo, a par de ser também instância para a produção, ela não é um bem de consumo, como qualquer mercadoria. Esta se desgasta, a educação como produto, não. Ela tem efeitos multiplicadores, gera possibilidades novas para quem a conquista, ainda que não seja este o propósito dos que a regulam (como seria o caso de capital, que efetivamente quer a educação para formar trabalhadores no interesse imediato da produção). Ainda que supondo isto, a educação fornece instrumentos, equipamentos científicos-culturais, pode incitar critérios de valoração e com isso tem um papel de transformação. Inversamente ao princípio que põe todo peso na reprodutividade da educação, afirma-se seu contrário, sua negação dialética: educação pode gerar mais energia crítica e criativa.

-:-:-:-:-

Dissemos que a organização da escola é mediação para o encontro formativo do aluno com o saber. Como a

escola existente está organizada para o cumprimento desta finalidade?

Como nos indica André (1990:68) "a estrutura que usualmente predomina em nossas escolas é a de um poder centralizador que é exercido, via de regra, pelo Diretor". Esta centralização não significa que a Direção imponha uma diretriz pedagógica para a escola. Significa muito mais o controle, a falta de espaço, a burocratização que contribuem, que impedem que ela exista. Não havendo espaço para planejamento, estabelecimento de diretrizes pedagógicas coletivamente, também não haverá motivo para reuniões de avaliação e replanejamento. É comum os professores e especialistas reclamarem da falta de espaço para discussão e de diretrizes pedagógicas na escola. Este é o depoimento de uma professora entrevistada por Martins.

"As reuniões pedagógicas, além de geralmente pouco atraentes, não têm uma pauta que trate de assuntos educacionais propriamente ditos. Os professores resolvem seus problemas escolares em encontros rápidos com colegas na entrada, no recreio" (Op.cit.p.83).

Esta estrutura de organização escolar caracterizada pela centralização, que circunscreve a atividade do professor à sala de aula, com excessiva jornada de trabalho (muitas vezes distribuída em várias escolas) e baixa remuneração tem impacto na capacitação em serviço do professor (André, op.cit.p.68). É através desta exploração que se dificulta ao professor criar, na expressão de Cury, o seu 'próprio' (idem, idem). É que se dá a desmobilização, torna o professor um executor de ordens, descaracterizando o seu trabalho.

É uma estrutura que propicia o conformismo, a paciência 'pois as coisas são assim mesmo', quando a saída

"exige decisão, determinação, impaciência, firmeza" (Martins, p. 78). Esta exploração dificulta a resistência à expropriação, induz à inapropriação do saber.

Considerando que a organização escolar é mediação para que esta instituição cumpra o seu papel sócio-político, pode-se afirmar que esta realidade "tende a se reproduzir exatamente na forma como é organizado o ensino na sala de aula" (André, idem, idem).

Estes são aspectos pouco animadores da organização do trabalho em nossas escolas. Diria que é um aspecto da concretização das múltiplas determinações sociais em relação à escola. Esta determinação, porém, não se dá em direção única, nem tampouco é inexorável.

Como dissemos, as determinações penetram as práticas sociais não diretamente, mas mediatizadas por inúmeros fatores. No caso da escola: a natureza, a especificidade, a dinâmica e os meios do trabalho escolar; a prática social dos trabalhadores aí envolvidos, entre outros.

O caráter de contradição é inerente a todos os espaços da prática social. E as estruturas sociais são historicamente criadas e mantidas pela ação humana. Sendo assim, a ação de grupos sociais, no caso de trabalho — onde estão presentes experiências sociais, aspirações e modos de agir diferentes — desencadeia processos de Resistência e Acomodação frente às estruturas de organização daquele trabalho e à estrutura social. Também no caso específico da organização escolar estão presentes ações individuais e coletivas tanto para a mudança da estrutura de trabalho vigente, quanto ações — expressas pela não-ação, pela passividade e conformismo e também pela reação a propostas de mudanças —

que visam ou contribuem para a conservação, reprodução da estrutura social.

A constituição e manutenção do poder, assim, não é algo estático. Da mesma forma que existe um poder constituído e ações que o mantêm, também existem movimentos de Resistência que, de alguma forma, significam algum poder que se opõe ao poder constituído (Giroux, 1986:147).

A escola e, especificamente sua organização, "é um local marcado por processos de acomodação e resistência" (Machado, 1989:30), é uma instância onde reprodução e resistência, profissionalismo e pusilanidade confrontam-se, alternam-se e interpenetram-se dialeticamente.

Nestes termos, a busca da contextualização da escola, da compreensão da natureza e especificidade da sua ação devem contribuir para o desenvolvimento de Pedagogias que conduzam ações — entre elas a organização escolar e a capacitação docente em serviço — em direção à emancipação dos homens, evitando-se tomar esta instituição como "baluarte de dominação (...), ou locus de revolução" (Giroux, 1986:157).

Um componente necessário deste esforço de apreender a escola e sua organização no seu movimento interno e nas suas relações com estruturas mais amplas é a compreensão da Resistência*, enquanto constructo teórico e ideológico, e dos "Atos de Resistência", enquanto ações que contêm uma função crítica e reveladora da dominação e fornecem elementos para a auto-emancipação e emancipação social (idem, p. 148).

* Segundo o mesmo autor, "a Resistência é um constructo teórico e ideológico que fornece um foco importante para se analisar as relações entre a escola e a sociedade maior". (p. 145).

O treinamento e a organização do trabalho escolar.

O treinamento — via não-convencional de formação do professor — é integrante do processo de organização do trabalho escolar.

Reafirmando, o treinamento como está sendo entendido aqui é sinônimo de processo de capacitação em serviço. Processo que deve integrar a organização do trabalho escolar, deve ser meio para favorecer a Administração da Rede, a Direção da escola, a Coordenação Pedagógica e os Professores na melhoria das relações, nas ações individuais e coletivas de planejamento e avaliação do processo de ensino, nas ações de organização e capacitação profissionais.

O treinamento e a organização do trabalho são processos que se completam. Como o treinamento é processo integrante e meio para a organização do trabalho escolar, esta (principalmente através das ações que a compõem) deve se constituir em processo de capacitação docente em serviço. A este processo que impregna o cotidiano da escola e da sala de aula, que é impulsionado por programas de ações internas e externas de treinamento e norteado por uma política ampla que estamos denominando Capacitação Docente em Serviço.

Neste sentido, um trabalho consistente numa Rede Escolar demanda uma Política Educacional e uma Política de Capacitação coerentes que articulem a organização do processo de trabalho na escola e a capacitação docente em serviço, em função das prioridades do trabalho escolar. Lembrando-se que a capacitação do professor é meio para a escolarização dos alunos, mas o professor — na condição também de aluno — deve ser beneficiário, fim e não apenas meio deste

processo.

O treinamento é meio para a organização do trabalho escolar e esta deve propiciar e se constituir em processo constante de capacitação docente em serviço; isto vale não só para a unidade escolar, mas também para a Rede Escolar.

Compreender melhor a questão da organização do trabalho e a sua relação com a capacitação do professor deve contribuir para se evitar alguns equívocos de projetos relacionados com a escolarização das camadas majoritárias.

Às vezes, a ênfase na necessidade da escola e do professor cumprirem seu papel de ensinar bem a todos, resvala para decisões quanto à organização escolar que, ao invés de ajudar, prejudicam aquele objetivo. Toda organização da escola deve convergir para a relação ativa aluno/saber. Mas esta relação pressupõe (entre muitas coisas) imediatamente a qualidade da condução daquele processo pelo professor. Assim, por exemplo, orientações muito comuns do tipo: restringir ao máximo o espaço do professor à sala de aula, centralizar as decisões nas mãos do Diretor, implantar medidas pedagógicas para melhorar a escolarização (sem a efetiva participação do professor), nem sempre somam para a escolarização popular. Mesmo que estas decisões tenham o intuito de garantir maior eficiência na sala de aula, controlar o processo de trabalho ou garantir o que há de 'mais novo' para a Rede, em termos pedagógicos.

A capacitação docente em serviço, tanto Rede quanto na Unidade Escolar se concretiza na construção coletiva de uma diretriz para o trabalho pedagógico que, por sua vez, se dá nos espaços criados na escola para ações como dis

cussão do trabalho e das questões profissionais, planejamento e avaliação do trabalho escolar. A este respeito diz André (idem, p. 69); citando Muramoto:

"Professores que vivem situações partilhadoras, co-responsabilizadoras, favorecedoras da visão de totalidade, de real participação, tendem a organizar o trabalho em sala de aula, com os alunos, em moldes análogos".

A capacitação docente em serviço, assim, deve impregnar o cotidiano da escola e da sala de aula. "Toda escola é (...) uma instituição de formação contínua do seu professorado" (Gomez, 1976:38), ao mesmo tempo que neste processo vai se concretizando uma sempre nova organização do trabalho escolar.

CAPÍTULO III

O desenvolvimento da pesquisa

Neste capítulo pretendemos apresentar a pesquisa , ou seja: fornecer dados que a contextualizem; apresentar as instituições mediadoras que desenvolvem a capacitação docente em serviço nas escolas públicas de 1º grau do Estado e do Município de Goiânia, bem como as ações desenvolvidas por estas instituições; apresentar as escolas observadas e as principais ações internas aí desenvolvidas e que contribuem para a capacitação do professor.

O treinamento de professores da Rede Estadual de Ensino está sob responsabilidade da SUPEF - Superintendência do Ensino Fundamental (no caso do ensino de 1º grau) e das Delegacias de Ensino, em suas respectivas regiões. Assim, esta pesquisa refere-se a atividades de treinamento desenvolvidas pela Superintendência do Ensino Fundamental e Delegacia Metropolitana de Ensino, para as escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino; e pela SME - Secretaria Municipal de Educação, para os professores do Município de Goiânia.

O objetivo deste trabalho foi o de investigar a capacitação docente em serviço desenvolvida por essas duas redes de ensino, tendo-se como critério de análise a qualidade em si das ações de treinamento, sua coerência com uma política de capacitação, vinculações com o processo de organização do trabalho escolar e os possíveis reflexos desse trabalho de capacitação no cotidiano da escola e sala de aulas.

O período da pesquisa empírica coincide com o interregno entre a eleição e a posse do novo Governador do Estado de

Goiás. Fatos como o atraso no pagamento dos salários dos servidores da Secretaria Estadual de Educação, distribuição, ou pelo menos especulações sobre possíveis ocupantes de postos de comando e rumos de mudança na estrutura de organização da Secretaria, indicativo de greve dos professores antes mesmo da posse do novo Governador, sem dúvida refletiram na programação e desenvolvimento da capacitação docente em serviço pela SUPEF e DEME.

As atividades de treinamento de professores de 1º grau da rede estadual desenvolvia-se nos moldes da reestruturação administrativa implantada na Secretaria Estadual de Educação em 1987. Este processo tinha como princípio a descentralização também das atividades de treinamento dos professores da rede estadual.

A pesquisa de campo foi realizada no período compreendido entre os meses de dezembro/90 e abril/91. Após este período de pesquisa empírica mais intensa, o trabalho de capacitação desenvolvido nas duas redes foi acompanhado através de visitas à SUPEF, DEME e SME e às escolas "A", "B" e "C", observadas anteriormente. Estas visitas, além do acompanhamento, tiveram também a finalidade de completar dados referentes às instituições pesquisadas.

Foram realizadas observações em várias modalidades de ações de capacitação docente em serviço: 4 cursos, perfazendo um total de 100 horas; 3 oficinas pedagógicas, 12 horas; 5 reuniões, totalizando 20 horas; 8 reuniões de planejamento, 30 horas. O que significa que foram observadas mais de 160 horas de atividades de capacitação docente em serviço.

Além das atividades de observação, foram entrevistados: 02 dirigentes, 5 instrutores, 2 supervisores e 4 professores. Ou seja, foram feitas 13 entrevistas (Ver roteiros de entrevistas no Anexo I).

Foram também gastas 105 horas de observação do trabalho de 7 professores. Sendo de 5 atuantes no ensino de 1ª à 4ª série e 2, no ensino de 5ª à 8ª. Foi dada absoluta prioridade à observação da atuação do professor nas primeiras séries do 1º grau, uma vez que também a SME priorizou o treinamento desses professores.

Com relação à observação das ações de capacitação — cursos, reuniões, oficinas pedagógicas — no âmbito da administração, foram observados os eventos que aconteceram. Uma vez que estes eventos, à exceção das oficinas pedagógicas, ocorrem geralmente no início do ano letivo.

Quanto à duração do período de observação do trabalho do professor na sala de aula, talvez caiba aqui alguma explicação, uma vez que é dedicado período mais longo de observação dessa atividade, em pesquisas deste tipo.

O desenvolvimento deste trabalho teve algumas limitações das quais não se poderia fugir:

- . O fato de ser um trabalho individual de pesquisa;
- . Precisar ser desenvolvido em um período de tempo exíguo (3 anos) que inviabilizava uma permanência mais longa (1 ano, por exemplo) em atividades de observação em sala de aula;
- . Não dispor de nenhum recurso financeiro, a não ser a bolsa de estudos.

Para compensar estas limitações procuramos, além de desdobrarmo-nos para cobrir todas as atividades, nos valer de nossa experiência no treinamento e no trabalho escolar e do recurso de voltar às instituições no decorrer do ano de 1991 para acompanhar o desenrolar do processo de treinamento e buscar informações que completassem a coleta de dados realizada anteriormente.

Foram previstas as seguintes etapas para o trabalho de coleta de dados:

. Estudo das políticas e das ações de capacitação desenvolvidas ao nível das duas redes de ensino — consulta a arquivos, entrevistas com dirigentes, observação de atividades de capacitação e entrevistas com instrutores.

. Estudo das ações referentes à capacitação docente desenvolvidas na escola — observações de reuniões, períodos de planejamento etc, entrevistas com Supervisores e/ou Orientadores Educacionais.

. Estudo das atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aulas — observação da ação do professor que passou pelas ações de capacitação; entrevistas com professores.

Estas etapas da pesquisa de campo serão detalhadas mais adiante. Visavam a coleta de dados para análise do treinamento de professores de 1º grau desenvolvido pela SEE/SUPEF e SME, buscando assim percorrer o 'ciclo' que vai da política de capacitação docente em serviço, às ações na sala de aulas, passando pelas ações de capacitação desenvolvidas no âmbito dos sistemas de ensino e da escola.

N SUPEF este 'ciclo' não se completou. O trabalho de campo se restringiu à consulta a documentos, observação de curso e entrevistas com dirigentes e instrutores. Como o curso observado era para "repassadores", o próximo passo seria um outro curso onde a DEME (no caso) faria o "repasso" ao professores das escolas estaduais de Goiânia. Este "repasso" não aconteceu. Não se desencadeando o processo de observação nas escolas e nas salas de aulas.

O trabalho de capacitação que a DEME desenvolveu em 1991 — independentemente da SUPEF — se resumiu a Oficinas Pedagógicas. Julgamos desnecessário acompanhar os desdobramentos dessas oficinas na escola e nas salas de aulas. Isto porque essas atividades foram realizadas apenas 1 vez por ano em cada núcleo (estes possuem em média 15 escolas), duraram apenas 4 horas, atingiram um contingente muito pequeno de professores, sem controle nenhum quanto aos professores que iriam ou teriam participado das oficinas. Além do que, não se percebeu empenho institucional para que as oficinas existissem, não sendo, portanto, a proposta de capacitação docente em serviço da SEC/SUPEF/DEME. Assim, o "ciclo" completo foi percorrido apenas na SME.

Escolhemos, juntamente com a Coordenadoria de Ensino da SME, para observação, escolas que tivessem certa proximidade uma da outra — pelo fato de que a observação seria feita nos três turnos —, todas possuindo um nível de desempenho considerado médio pela SME e que tivessem o quadro de lotação completo (além de professores, Diretor, Supervisor e Orientador). Para a escolha dos professores, cuja ação em sala seria observada, adotamos 2 critérios básicos: o professor consentir com o processo de observação e ter passado pelos cursos do início do ano.

Adotou-se para esta pesquisa de campo a observação e o registro etnográficos. Quanto ao grau de participação do pesquisador no processo de observação, pode-se dizer que foi adotada a postura do "observador como participante" (Ludke, p.29). Em todos os momentos da observação foi esclarecido ao grupo o que se fazia ali. A coleta foi consentida, as ra-

ras excessões (como se verá) foram pronta e respeitosamente acatadas. Não nos furtamos à participação quando fomos convidados a participar ou julgamos oportuno fazê-lo.

As entrevistas foram pré-estruturadas, dirigidas e gravadas. Como já dissemos, em decorrência do próprio desenvolvimento do trabalho, julgamos necessária a volta às instituições para complementação de dados. Neste caso, as entrevistas, quando necessárias, foram menos formais, embora marcadas com antecedência e esclarecidos os seus objetivos e tendo seus dados registrados por escrito.

As Instituições

Na rede estadual a responsabilidade pelo ensino de 1ª grau e pela capacitação dos professores deste nível de ensino é da Superintendência do Ensino Fundamental, no Estado, e das Delegacias de Ensino, em nível regional. As Delegacias executam e avaliam a educação escolar e a capacitação dos seus professores, subordinando-se às Superintendências do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Especial, nos seus respectivos níveis.

Na SME cabe à Coordenadoria de Ensino, principalmente através do Núcleo de Orientação e Supervisão, o planejamento e execução e avaliação do ensino e da capacitação em serviço dos professores.

A SUPEF - Superintendência do Ensino Fundamental.

Com a extinção do CENTREFOR (Dec. 861/76), as atividades de:

"planejar, executar, supervisionar e avaliar cursos destinados à formação, atualização, aperfeiçoamento e/ou especialização de pessoal técnico, docente e administrativo da SEC" (Dec. 861/76)

ficam ao cargo da URH — Unidade de Recursos Humanos — vinculada à Superintendência de Apoio Técnico Pedagógico da SEC. A partir do início de 1984 estas atividades passam a ser desenvolvidas pelo CRH - Centro de Recursos Humanos, em função de processo de reestruturação da SEC. Em 1987 a Secretaria de Educação é novamente reestruturada (Lei 10.160/87), visando a "descentralização, democratização e participação". O CRH é extinto pelo Decreto 1.748/87. Suas atribuições são assumidas pelas Superintendências e pelas Delegacias de Ensino, no âmbito de sua jurisdição.

A Superintendência do Ensino Fundamental passou a ter, oficialmente, com a Portaria 5.496/89 a seguinte estrutura:

.Superintendência do Ensino Fundamental

Departamento Pedagógico

Divisão de Currículo

Divisão de Alfabetização

Divisão de Pesquisa Educacional

Departamento de Organização e Funcionamento Escolar

Departamento Técnico Operacional

Entre outras atribuições, compete à SUPEF, através do Departamento Pedagógico:

"...

- V - coordenar a elaboração de diretrizes norteadoras para o trabalho técnico-pedagógico das Delegacias Regionais de Educação;
- VI - participar da política de seleção e aperfeiçoamento de recursos humanos, bem como do planejamento, execução e avaliação de cursos;
- VII - estabelecer diretrizes para o acompanhamento e avaliação do ensino fundamental e pré-escolar; (Portaria 5.496/89, art. 44).

Em relação à capacitação docente em serviço, a SUPEF atua principalmente através de equipes que ministram cursos nos municípios do Estado e cursos na Capital. Estes são geralmente para "repassadores"; têm o propósito de desencadear processos de multiplicação dos cursos.

Em 1991 a SUPEF ministrou em Goiânia apenas um curso. Teve duração de 40 horas, visava treinar professores/repasadores para a implantação da proposta curricular de Geografia. Foram ministrados outros cursos no interior.

Delegacia Metropolitana de Ensino/DEME

Com a reestruturação administrativa de 1987, as Delegacias de Ensino assumiram as atribuições de "implantar e/ou complementar cursos, programas e projetos, segundo diretrizes das Superintendências de Ensino" (Port. 5.496/89, Art. 82, § VII). Estas atividades são desenvolvidas, na DEME, pelo Departamento Pedagógico.

Este departamento é constituído de um grupo de professores e Pedagogos. Os professores (em média 2 de cada disciplina e de cada área de estudos) e os Pedagogos (1 para cada núcleo)* se incumbem da assistência pedagógico-didática às escolas.

Sob a responsabilidade da DEME estão 179 escolas (incluídas as conveniadas), subdivididas em 11 núcleos e 10.550 professores.

Embora haja oficialmente uma subordinação hierárquica da DEME em relação à SUPEF, de fato não se verificou esta subordinação, quanto ao treinamento, em 1991. O que se constatou foi uma ação independente.

* Nem todas as áreas e disciplinas estavam com este número de profissionais.

Secretaria Municipal de Educação/SME

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia tem sua estrutura administrativa estabelecida pelo Decreto nº 224, de abril de 1977 (Diário Oficial, 28.12.77), que aprova o seu regimento interno.

Além dos órgãos de Assessoria, Planejamento e Apoio Administrativo que compõem a SME, os que mais diretamente planejam e coordenam o ensino são a Coordenadoria de Ensino e o Núcleo de Orientação e Supervisão (NOS). A primeira cabe "coordenar, orientar e controlar as atividades pedagógicas das Unidades de Ensino" do município (Regimento Interno, p.53). O Núcleo de Orientação e Supervisão é subordinado à Coordenadoria de Ensino e composto de 9 equipes: Alfabetização, Ciências, Ensino Especial, Estudos Sociais, Inglês, Matemática, Português, Programa de Saúde e (Escolas de) Zona Rural.

A Coordenadoria de Ensino e o NOS, legal e praticamente, assumem a responsabilidade pelo planejamento e condução pedagógico-didática da SME. O Decreto citado acima atribui ao NOS : Planejar, organizar, executar e avaliar as atividades técnico-pedagógicas na rede do município, supervisionar, analisar material didático junto às escolas, divulgar pesquisas, promover reuniões com Diretores, Pedagogos e Professores, treinar o pessoal, assessorar diretores, elaborar gráficos, avaliar planos de cursos e promover a integração curricular (Op.Cit. at. 21 e seus XX incisos). " Na prática, diz um componente da equipe, o NOS também desenvolve muito trabalho administrativo e burocrático, como: encaminhamento de crianças com deficiências auditiva e visual, elaboração de calendário escolar, modulação de professores, revisão de grade curricular..."

A SME possui um total de 127 escolas. Dessas, 109 estão situadas na zona urbana (87 municipais e 22 conveniadas) e 18, na zona rural. No 1º bimestre de 1991 estavam matriculados 55.117 alunos. Desses, 43.050 são de 1ª à 4ª séries, 11.432 de 5ª à 8ª, 169 de 2º grau e 466 em escolas especiais. Possui um quadro de 2.442 professores, a maioria absoluta trabalha no ensino de 1º grau.

Atividades de capacitação desenvolvidas pela SUPEF/DEME e SME.

A Superintendência ministrou apenas 1 curso em Goiânia, no ano de 1991. Tinha o objetivo de treinar "repassadores" para a implantação da proposta curricular mínima de Geografia. Cada participante tinha o compromisso de reproduzir o curso nas suas cidades e regiões (P. 18, p. 1).

Este curso aconteceu na semana de 04 a 08 de fevereiro de 1991, com duração de 40 horas. Participaram 30 professores de 20 cidades do Estado. O critério de escolha destes "repassadores" é a indicação feita pela Delegacia de ensino das respectivas cidades. Havia apenas 1 representante da Delegacia Metropolitana.

Dois instrutores eram professores lotados na própria SUPEF e coordenavam o curso, 1 instrutor era professor da Universidade Federal de Goiás, um da rede particular de ensino e o último era funcionário administrativo e mestrando da UFG.

Quanto ao modo de condução, o curso foi basicamente expositivo, com utilização de cartazes e algumas dinâmicas de grupo por 3, dos 5 instrutores.

O conteúdo foi o enfoque da "Geografia Crítica", os tópicos dos programas curriculares mínimos de Geografia de 5ª à 8ª

séries, sugestões de dinâmicas de grupo para o trabalho docente em Geografia e fornecimento de textos e livros de apoio.

Após a observação desse curso entrevistamos um dos instrutores e um dirigente da SUPEF.

-:-:-:-:-:-:-:-

A Delegacia Metropolitana não desenvolveu ações convencionais (cursos, seminários, encontros...) de capacitação docente, em 1991. "Após uma radiografia das 179 escolas, feitas em 30 dias pelos Pedagogos e Professores do Departamento Pedagógico, diz uma professora, chegou-se à conclusão que todo mundo queria reci-clagem". Como "os cursos tradicionais de capacitação, de até 40 horas, se tornaram inviáveis este ano, já que implicam na suspensão de aulas", optou-se por reciclar os professores através de "Oficinas Pedagógicas" (Declaração de uma Profa. ao Jornal do Popular de 26.06.91, p.5).*

As Oficinas Pedagógicas se constituíam do encontro de vários professores (média de 22), sob a coordenação de um profissional da DEME, onde se discutiam, apresentavam sugestões de recursos e formas de trabalhar, conforme a temática da Oficina. Aconteciam numa das escolas do núcleo, com duração de 4 horas. A mesma Oficina era apresentada à tarde, na mesma escola.

A DEME montou, em 1991, 8 Oficinas, a saber: Alfabetização, Matemática, Ciências, Português, Confeção de Materiais, História, Educação Física e Ensino Religioso.

* As informações a seguir, quando não citada a fonte, foram coletadas através de entrevistas semi-estruturadas com profissionais do Departamento Pedagógico. Esta "radiografia" foi feita espontaneamente e assistematicamente; não foram feitos registros a respeito. Sobre as Oficinas, os únicos registros que encontramos foi um artigo de jornal (O Popular, 26.06.91; p. 6), o cronograma e as breves avaliações (feitas em folhas de caderno) que os professores participantes fizeram das Oficinas.

Foram realizadas 84 Oficinas em 1991. Isto equivale dizer que (22 X 84) foram atingidos aproximadamente 1.848 professores. Ou seja, 17,5% do total, sob a responsabilidade da DEME.

Todos os professores, em suas respectivas áreas ou disciplinas, são convidados para a Oficina Pedagógica que vai ocorrer no Núcleo, conforme um calendário previamente estabelecido. Estas atividades acontecem durante o período letivo e não é permitido ao professor se ausentar da sala de aulas para frequentá-las. Participam das Oficinas os professores que se interessam e não trabalham os dois turnos, ou aqueles que conseguem (por conta própria) substitutos; também há casos em que o próprio Especialista (em geral um Supervisor) vai à Oficina, ou assume a sala, quando tem muito interesse que o professor participe (P. 65, p.4).

Após a Oficina, os professores participantes faziam uma breve avaliação, não direcionada, da experiência. Posteriormente passou-se a dirigir a avaliação: solicitava-se que o participante dissesse os pontos positivos e negativos da experiência e desse sugestões para as próximas Oficinas.

O material utilizado nessas atividades demonstra empenho e criatividade dos profissionais do Departamento Pedagógico e, pela escassez e precariedade, ausência de efetivo apoio institucional. Um exemplo, na Oficina "Confecção de Materiais", os próprios participantes tinham que trazer todo o material (Cartolinas, papel, cola, carbono...) para copiar as sugestões dos instrutores. Não era fornecido nem pela DEME, nem tampouco pelas escolas.

Essas atividades, como dissemos, pareciam ser desenvolvidas com a permissão, mas sem apoio efetivo das instâncias superiores da SEC. A ausência de uma proposta efetiva de capacitação docente em serviço, o discurso enfático e a rigorosa exigência

da permanência do professor em sala de aula fizeram com que o Departamento Pedagógico — antes já muito carente até mesmo de pessoal — começasse a perder esta sua função de treinamento docente. Segundo um componente do Departamento, as Oficinas Pedagógicas foi uma maneira que encontraram para trabalhar com os professores sem que fossem suspensas as aulas, mostrar serviço e manterem-se, enquanto Departamento.

A experiência não foi avaliada formalmente pela equipe. Apenas arquivadas as folhas com as avaliações feitas pelos professores.

As entrevistas e a observação evidenciaram a não-subordinação, a ausência de intercâmbio — quanto à capacitação docente — da DEME em relação às Superintendências, especificamente, à SUPEF. "Subordinação de fato não existe. As Oficinas foram feitas aqui, sem o conhecimento da Superintendência", afirmava um professor do Departamento Pedagógico.

---:---:---:---:---:---:---:---

A SME realizou no período de 7 a 18 de janeiro/91 4 encontros, de 20 horas cada um, com os professores da 1ª fase do 1º grau. Dois encontros no período matutino e dois no vespertino. Todos tinham a mesma programação e o mesmo conteúdo: "trabalhar com as quatro questões básicas que envolvem o desempenho educacional nas unidades escolares, sendo estas: os pressupostos filosóficos do Bloco Único de Alfabetização, a questão do papel do Supervisor/Orientador Escolar, o programa curricular mínimo das disciplinas de 1ª fase e o processo de avaliação" (Relatório do Encontro, p.1, mimeo).

Cada professor e especialista participava de um dos encontros, conforme seu turno de trabalho. A convocação se estendeu a todos os professores e especialistas de 1ª à 4ª séries. Havia

controle diário de frequência.

Quanto à metodologia, o trabalho foi mais expositivo, envolvendo às vezes trabalho de grupo. Os instrutores apresentavam os pressupostos da proposta, os conteúdos de cada área de estudos, o novo processo de avaliação e o entendimento de papel do Supervisor/Orientador à discussão (às vezes áspera, principalmente por parte dos professores). Após a apresentação e discussão de cada questão, os professores se reuniam em grupos menores para 'críticas e sugestões'. Estas ensejaram uma avaliação mais ampla e a alteração de pontos da proposta, pelo NOS.

Ciências foi dada juntamente com as demais áreas, também pelos instrutores do NOS, mas este trabalho está sendo desenvolvido de forma vinculada a um convênio estabelecido entre a UFG/UCG/SEE/SME/ENCIDEC/Rádio Universitária. A capacitação dos professores em Ciências é parte deste projeto amplo.

Os instrutores do NOS participam do projeto de pesquisa. Assim, são realizados outros encontros com professores e pedagogos em função da capacitação docente em Ciências.

A equipe de Língua Portuguesa do NOS apenas anunciou que seu trabalho seria desenvolvido no decorrer do ano letivo, com pequenos grupos de professores.

Destes 4 encontros, observamos 2. Optamos por fazer a observação em turnos e semanas diferentes. No segundo encontro não ficamos apenas em uma sala. Mudávamos para observar exposições em número mais ou menos iguais de todos os instrutores.

Foi realizado apenas um encontro com professores de 2ª fase, somente em Estudos Sociais. O objetivo do encontro era "Estruturação do Currículo Mínimo e Metodologias das Disciplinas His-

tória, Geografia, DSPB e EMC" (Programa, p.1) . O encontro durou 20' horas e foi realizado no período de 21 a 25 de janeiro de 1991 .

Além dos encontros acima, foram realizados mais dois eventos no âmbito do sistema municipal de ensino, ambos no início do ano letivo: o primeiro envolvendo professores representantes de cada escola e secretários escolares para discutir o novo processo de avaliação e divulgar a ficha — agora descritiva e diária — para esta finalidade; o segundo, envolvendo supervisores e orientadores escolares para discutir o conteúdo mínimo de ciências. Este promovido pela equipe de ciências, juntamente com o "projeto" de pesquisa.

A Observação nas escolas.

Esta fase do trabalho de campo — entrevistas e observação da capacitação no âmbito da escola — ocorreu no mesmo período da observação em sala de aula: nos meses de fevereiro, março e abril/91, em 3 escolas do Município. Duas escolas de 1ª à 4ª séries, uma no período matutino, outra no vespertino. A terceira, de 5ª à 8ª séries, no período noturno.

A escola "A", onde fizemos observação no turno matutino, foi construída em 1966, com duas salas de aulas. Em 1978 foram construídas mais 02 salas de aulas e improvisada uma terceira. Em 1990, com a construção de mais uma, a escola passou a ter 6 salas de aulas.

A escola funcionava, em 1991, nos três turnos, assim distribuídos:

Matutino: BUA(2), 3ª, 5ª, 6ª e 7ª séries

Vespertino - BUA, 2ª (2), 3ª(2) e 4ª séries

Noturno - de 4ª à 8ª séries.

No 1º semestre letivo de 1991 estavam matriculados na escola 559 alunos, nos três turnos.

A escola está situada na região sul da cidade, em setor de classe média. No primeiro semestre sua clientela era constituída quase só de alunos de camadas populares, vindos de bairros circunvizinhos. No segundo semestre a clientela se modifica um pouco, matriculam-se também alunos vindos das escolas particulares.

Além das salas de aulas a escola possui atualmente as instalações para secretaria, diretoria, sala de professores, sala de leitura (muito pouco utilizada para esta finalidade) e depósito/cantina.

O trabalho de Supervisão Escolar funciona apenas no turno matutino; a escola "está com um déficit de dois especialistas", diz a Diretora.

Dos três professores que atuam na 1ª fase no turno matutino (2 do Bloco Único de Alfabetização e 1 da 3ª série) apenas 1 tem jornada dupla de trabalho, as outras trabalham apenas um turno. Todas as professoras são normalistas.

Nesta escola observamos o trabalho das 3 professoras de 1ª fase. Ao final entrevistamos uma delas e a supervisora escolar:

A escola "B" foi construída em 1978. Possuía, à época, 4 salas de aulas. Foi ampliada em 1986. Passou a ter 10 salas de aulas. Uma delas foi dividida, servindo de sala da Direção e Secretaria. Outra é ocupada como sala de professores e Supervisão/Orientação.

Até 1982 a escola "B" oferecia, além da 1ª fase do 1º grau, nos períodos matutino e vespertino, também 5ª à 8ª séries no noturno. De 1982 a 1989 passou a oferecer somente 5ª e 6ª séri-

es no período noturno, quando deixou de funcionar à noite.

Em 1991 estavam matriculados 218 alunos de período matutino e 234 no vespertino, distribuídos em 8 turmas por turno.

Mesmo que esta escola situe-se em bairro considerado, atualmente, de classe média, sua clientela é de alunos de camadas populares, provenientes principalmente de bairros circunvizinhos.

A escola possui 1 especialista por turno. Todas as professoras possuem o curso normal, a Diretora e Especialistas, o curso superior. Duas professoras "dobram" horário na própria escola, 3 trabalham os três turnos e três trabalham só um turno. A escola está situada também na região sul da cidade.

Nesta escola observamos o trabalho de 2 professoras, uma de 3ª e uma de 4ª série. Não observamos o trabalho de 3 professoras, como queríamos. Duas professoras deram a entender inicialmente, depois explicitaram, que não gostariam que assistíssemos suas aulas. Uma terceira professora entrou em licença saúde e sua substituta não havia passado pelo curso do BUA, no início do ano. Como dissemos, foram estes os critérios adotados para escolha do professor a ser observado.

Também nesta escola entrevistamos uma das professoras observadas e a supervisora escolar.

Na escola "C" fizemos observação no período noturno; observamos aulas de História, Geografia, DSPB e EMC de 2 professores.

Esta escola foi construída em 1981 com 4 salas de aulas. Em 1988 foi ampliada em mais 4 salas. No período matutino funcionam as 8 salas com turmas de 2ª à 6ª séries, com um total de 260 alunos. No período vespertino a escola atende 250 alunos do BUA à 4ª série, com oito turmas ao todo. No período noturno funcionam 7 salas de 5ª à 8ª séries, com 260 alunos.

Além das salas de aulas a escola possui, ainda, instalações para sala de professores, gabinete dentário, sala de supervisão e biblioteca. Esta funciona nos três turnos, porém sem bibliotecário; o próprio professor acompanha, orienta e se responsabiliza pelos seus alunos, quando na biblioteca.

Dos professores que atuam no período noturno, apenas 1 trabalha só um turno. Todos os demais trabalham dois ou três.

A clientela do ensino noturno dessa escola é proveniente de camadas populares. São alunos do próprio bairro e adjacências. No 2º semestre de 1991 este perfil da clientela sofreu uma leve mudança. A escola fica também na região sul da cidade.

Ações de Capacitação nas escolas.

Vamos às atividades relacionadas com capacitação docente realizadas nas escolas "A", "B" e "C".

O planejamento anual em ambas as escolas foi realizado nos dias 30 e 31 de janeiro/91. A escola "B" retomou esta atividade no dia 16.02.91, após maior conhecimento dos novos alunos. O processo de planejamento foi o mesmo nas duas escolas: As professoras de mesma série se reuniram para planejar seu trabalho. Raramente trocavam alguma idéia, mesmo porque há quase sempre uma única turma de cada série por turno. Não houve em nenhuma das escolas qualquer reunião, leitura de texto, discussão, orientação anterior para o planejamento. Houve, na escola "B" uma reunião cuja pauta era: acertos administrativos (pontualidade, assiduidade...) e, principalmente, determinar quais professores ficariam com quais turmas.

No decorrer do período de observação, em ambas as escolas, os alunos eram liberados na 2ª metade dos períodos matutinos.

no e vespertino de 6ª feira para que os professores planejassem o trabalho semanal. Na escola "A" era a primeira vez que isto acontecia. A liberação aconteceu como uma "experiência", caso não desse certo (se os professores não utilizassem bem o tempo, ou planejassem em casa) "tudo voltaria como era antes", disse a Diretora À Supervisora.

Estes períodos de 6ª feira eram avidamente aproveitados pelas professorás em preparar individualmente seu material, escrever seus planos de trabalho da semana. Também nesses momentos não havia nenhuma orientação, discussão ou qualquer intervenção dos especialistas.

Esta liberação para planejamento, contudo, parecia ser feita meio à revelia da SME. O Protocolo de Registro nº 3, p.9 registra referência ao "legalismo" da SME e "artimanhas para se fugir dele ... como deixar sala para planejar" — referências feitas por uma supervisora que auxiliava nos cursos. "Infelizmente, segundo a Diretora, a Secretaria não quer que a gente reúna", dizia uma supervisora entrevistada (Entrevista 10, p.13).

Parece não haver conhecimento por parte dos supervisores e professores de que este é um direito garantido no Estatuto do Magistério — o artigo 18, § 2º prevê que "20% da carga horária será destinada a atividades extra-classe" — desde que regulamentada pela SME.

Durante o período de observação estivemos presentes em mais duas reuniões, uma em cada escola. Estas reuniões, de alguma forma, compõem o processo de formação em serviço do professor. A primeira delas, na escola "B", foi entre Direção, professores e pais. Visava tratar do rendimento dos alunos, no ano anterior e outros assuntos como: uniforme, pontualidade dos alunos, mutirão para limpeza do terreno da escola... A segunda, na escola "A", reali

zada entre Direção e professores, além dos pedidos de assiduidade, pontualidade feitos pela Diretora, tinha como item de pauta (informal) pedir "maiores esclarecimentos" sobre quem eu era, o que fazia na escola. Embora tudo isso tivesse sido explicado no primeiro encontro que tivemos com Direção e Professores, suspeitavam que eu fosse "fiscal da Secretaria de Educação". Estavam intrigados porque eu "anotava tudo". Novamente foi explicado o que fazíamos. Algumas professoras não dispensaram examinar nossa Cédula de Identidade Funcional. Por fim, lemos o último Protocolo de Registro na Reunião para que vissem o que anotávamos. Ficou acertado que continuaríamos a observação, mas que as anotações estariam à disposição da professora observada. No transcurso da observação nenhuma vez as anotações foram solicitadas para leitura.

Como este, outro fato chamou-nos a atenção. Ao final da entrevista com uma professora da escola "B", foi-nos solicitado que fizéssemos uma crítica, uma avaliação do trabalho dela em sala, "já que você observou tanto o meu trabalho". O detalhe é que a professora exigiu que o seu pedido fosse também gravado junto com a entrevista.

Na escola "C" não houve um período de planejamento anual, para o ensino noturno, nem tampouco foi concedido espaço durante a semana para que esta atividade fosse desenvolvida. Nesta escola não houve qualquer evento, individual ou coletivo, no período noturno, que se caracterizasse explicitamente como processo de treinamento em serviço.

Ao final entrevistamos os dois professores cujo trabalho fora observado. O Supervisor e o Orientador Educacional não haviam participado do curso de Estudos Sociais.

A assistência pedagógica é prestada, nas três escolas observadas, pelos Pedagogos aí lotados. Em nenhum momento esta assistência foi prestada de maneira formal, estruturada. Sempre de maneira não-formal. Não houve em nenhuma das escolas uma atuação dos Pedagogos que merecesse destaque, algo que se caracterizasse como, de fato, Orientação Pedagógica Escolar.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo procuraremos analisar os dados coletados na pesquisa de campo a partir de uma concepção de treinamento e seu papel na formação continuada do professor.

Os dados empíricos serão analisados com os parâmetros da teoria delineada anteriormente. Os três tópicos centrais do capítulo I — O treinamento enquanto via de formação profissional continuada, enquanto processo de ensino e enquanto atividade integrante do processo de organização do trabalho escolar — serão utilizados como referenciais para esta análise.

Delineamos alguns pontos básicos, a partir do referencial teórico para nossa orientação no processo de análise e interpretação. Estes pontos não chegam a se constituir "categorias de análise"; a interdependência desses tópicos não permite que sejam divididos rigorosamente, nem tampouco serão necessariamente confrontados um a um, detalhadamente com os dados empíricos. São norteadores da análise.

Para apresentação, análise e interpretação dos dados agruparemos as duas Redes de Ensino — sabendo-se que na SEC (SUPEF e DEME) o 'ciclo' previsto no projeto não se completou. Faremos as devidas ressalvas quando determinado aspecto da análise referir-se somente, ou prioritariamente a uma das Redes. Seguem os tópicos que nortearão a análise dos dados empíricos.

- A) O treinamento enquanto via de formação continuada
- . A política de capacitação docente em serviço;
 - . Capacitação e carreira profissional;
 - . Articulação com as categorias profissionais dos professores e dos especialistas, instituições formadoras e entidades representantes dos pais;
 - . Rumos e perspectivas de profissionalização, tal como vistos pelos professores;
 - . Consistência dessa política no cotidiano da escola, através, por exemplo, de sequência de ações, acompanhamento, controle etc.

- B) O treinamento enquanto processo de ensino
- . Concepção que os agentes (dirigentes e, principalmente, instrutores) evidenciam ter do processo de ensino;
 - . Relação ensino e aprendizagem (ação dos Instrutores e ação do professor nos processos de capacitação em serviço);
 - . Articulação objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino;
 - . Os conteúdos, os métodos e procedimentos de ensino — desafios à capacidade cognoscitiva e estímulo à criatividade do professor;
 - . A experiência prévia do professor — tratamento que recebe nas ações de capacitação;
 - . A participação do professor — como é considerada e contribuição que traz para dinamizar o processo de ensino.
 - . Relação Conhecimento/Prática — a "tradução" da teoria em diretrizes para a ação do professor no cotidiano da sala de aula.

C) O treinamento enquanto componente da organização do processo de trabalho escolar

. A organização do trabalho pedagógico na escola e seus efeitos na capacitação em serviço do professor;

. As formas de organização do trabalho escolar e atitudes de aceitação e Resistência;

. Efeitos das ações 'externas' de capacitação (enquanto componente da organização da Rede Escolar) promovidas pela Secretaria nas diretrizes do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula.

--:--:--:--:--:--:--:--:--:--

A) O treinamento enquanto via de formação continuada*

As ações de capacitação docente em serviço somente se constituem em meio de formação profissional continuada à medida que estão vinculadas a uma política de capacitação.

Buscar a política que norteia a capacitação docente numa Secretaria Estadual ou Municipal de Educação não é tarefa muito fácil. Estas diretrizes geralmente não existem de forma explícita, documentada. Além do mais, a memória pedagógica do nosso país é sabidamente muito tênue. Até parece que "não há interesse em preservar os documentos sobre educação no Brasil" (Fazenda, op.cit.18). Quando existem, estes documentos "não se constituem em memória pedagógica capaz de prover retro-alimentação para projetos futuros" (Domingues, op.cit.p.30).

Para suprir esta lacuna aceitamos a sugestão de Ludke (p.40): procuramos completar estes documentos "esparços", "pouco representativos", com entrevistas e observação etnográfica.

* Queremos reafirmar que os itens delineados na página anterior não serão abordados em separado. São "chaves de leitura" que norteiam a interpretação dos dados empíricos.

Referindo-nos especificamente ao Estado de Goiás, as entrevistas, as pesquisas de arquivo e a observação autorizam-nos a afirmar que a SEE não possui uma política de formação e treinamento em serviço dos seus profissionais do ensino: Faz-se uma programação de cursos para um determinado período, visando instrumentalizar os professores — muitas vezes através de "repassadores" — com base em cada programa curricular mínimo para o ensino fundamental. Paralelamente elaborou-se em 1990 uma "Sistemática de Avaliação: Projetos e Cursos" (SEE/SUPEF, 1990), com finalidade de "... estruturar e acompanhar o processo, bem como os resultados de suas ações na área de projetos e cursos de capacitação de recursos humanos, tendo em vista a mudança na prática educativa dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental" (p.11). Ainda segundo a própria Sistemática: "Trata-se de uma proposta de avaliação embasada no paradigma de avaliação emancipatória, cujo enfoque privilegia o estímulo à reflexão e à análise crítica da realidade para transformá-la" (p.11).

Os programas mínimos de cada disciplina e área de estudos e a própria "Sistemática de Avaliação" foram elaborados por equipes compostas de profissionais da SUPEF, algumas Delegacias e UFG.

Não há grande novidade na afirmação que fizemos: "A SEE não possui uma política explícita de formação e capacitação do docente em serviço". Fusari (p.113) em pesquisa que envolveu muitos Estados da Federação, inclusive Goiás, concluiu que existe sim uma política, a política da não-política: "A aparente ausência de uma política, entretanto, já reflete que esta é a política: a política da fragmentação, da desarticulação e da descontinuidade, coerente com a dinâmica de funcionamento da própria sociedade brasileira e suas contradições...".

A ausência de uma política de capacitação não é "privilégio" do Estado de Goiás. Martins (p. 199) analisando o desenvolvimento de recursos humanos na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (80/82) conclui que estes eventos "são esporádicos e restritos não se caracterizando uma ação extensiva planejada e constante. Planos existem, mas não consubstanciam uma política".

A própria "Sistemática de Avaliação: Projetos e Cursos", relatando as constatações dos 2 seminários de educadores das Delegacias, Secretarias Municipais e Setores da SEE, coordenados pela DIPA — Divisão de Pesquisa e Avaliação, entre outros pontos, afirma:

"- falta de acompanhamento e avaliação das ações relativas a projetos e cursos;

- descontinuidade entre projetos e cursos, etc.

- falta de uma política de recursos humanos comprometida com as mudanças qualitativas dos problemas educacionais"(p. 14).

As entrevistas, a observação e a pesquisa em arquivos evidenciam que esta Sistemática não é conhecida pelos instrutores da SUPEF, como também não encontramos documentos, relatórios de avaliação de cursos direcionados por ela. Talvez porque esta Sistemática tenha sido publicada em 1990 e em janeiro de 1991 foi empossado o novo Governo Estadual e, em final de março, alterada a equipe dirigente da SUEPF.

Também nas observações registradas nos Protocolos existem dados que confirmam a inexistência de uma política explícita de treinamento do professor. Os dados citados abaixo são da observação do curso de Geografia para "repassadores". Mostram que os professores desejam um trabalho mais consistente. Mesmo na condição de 'aliados', de "repassadores", rejeitam a possível fal

ta de continuidade, de acompanhamento dos desdobramentos deste curso.

Vejamos o trecho do Protocolo de Registro abaixo. A exposição era sobre o currículo mínimo de Geografia. Também a coordenação do curso estava presente na sala. Um professor interrompe a aula e (segue cópia do Protocolo)

"Sugere avaliação do 'repasse' à Coordenação do Curso... 'Um seminário global para avaliação com elementos que fizeram o curso'. Todos concordam. Outra Profa. fala da 'falta, da necessidade de controle' do Estado sobre o repasse ... sabe-se que o Estado está investindo no professor... Se controla pagamento, livro... por que não controlar o essencial?" (P. 22,p.2).

Esta discussão desencadeou outras sugestões de continuidade do trabalho. A coordenação do curso saiu da sala (para consultar seus superiores sobre a sugestão), uma Profa. se levantou e disse à turma "para tomar cuidado para não ficar do jeito que ela (a Dirigente) quer" (idem, idem).

Até o final do curso não foi dada nenhuma resposta à solicitação dos professores. Nem estes pediram qualquer explicação. Confirmou-se o temor da professora, citado acima.

Confirmando Fusari (p.86), os dados coletados (Entrev. 7,p.11, P.18,p.5) indicam a falta de critérios mais rigorosos na escolha do "repassador". Em geral são pessoas que já têm parentes, amigos, ou outros interesses a resolver na Capital; em função mesmo da minguada ajuda de custo que recebem. "Nos cursos (de Geografia), às vezes, tem só Pedagogos que vetam (a continuidade do trabalho)" (P.20,p.5), diz um professor participante do curso.

A observação e as entrevistas mostram que os currículos das disciplinas e áreas de estudo determinam os treinamentos.

"Nós temos o programa curricular das diversas disciplinas do Núcleo Comum, então, uma vez discutido democraticamente esse programa e elaborado, então os treinamentos são a partir desse programa, são pra fortificar, ou solidificar essa reformulação do currículo. Então os treinamentos são em Português, Matemática..." (Entr.2, p.1 - com Dirigente da SUPEF).

É louvável trabalhar os conteúdos das disciplinas com os professores. Sabidamente, esta é uma deficiência grave dos nossos profissionais. Contudo, a ausência de uma política de formação em serviço dá ao treinamento, baseado no programa curricular, uma característica de somente satisfazer necessidades imediatas de treinamento dos professores.

O currículo de uma escola, ou de uma Rede não pode ser os conteúdos em si. Mesmo que nestes conteúdos estejam subentendidos métodos de ensino e objetivos. Muito menos os conteúdos podem ser determinantes da capacitação em serviço dos professores. Os conteúdos, por serem de ensino, têm uma dimensão pedagógica, por isso pressupõem e subordinam-se aos objetivos da educação.

São falhas — expressam ausência de uma política explícita e consistente de capacitação que se traduza em programas de trabalho — as ações de capacitação cujo objetivo seja ensinar 'conteúdos e métodos' aos professores. Subjacente a este propósito está uma concepção tecnicista, de neutralidade político-pedagógica dos conteúdos e métodos.

Mesmo a louvável intenção de ensinar métodos para a transmissão desses conteúdos, esconde uma concepção simplista de ensino e de sua relação com a aprendizagem.

É necessário que antecipemos, por meio de uma política explícita e de programas consistentes, nossos propósitos em relação à educação, à capacitação dos professores para o trabalho que irão desenvolver e quanto às suas perspectivas profissionais.

Tentemos' compreender estas constatações nas históri
as da educação e, especificamente, da formação e capacitação em
serviço do professor no Estado de Goiás. Já discorremos sobre as-
pectos desta questão. Vamos agora acrescentar mais alguns elemen-
tos necessários à sua melhor compreensão.

O modelo de desenvolvimento assumido pelo país na
década de 60 começa a ter reflexos mais explícitos no ensino de 1º
e 2º graus a partir da década de 70. O primeiro e mais significati
vo desses movimentos foi a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, pela
Lei 5.692/71. A escola precisava ser mais competente, se engajar
na marcha para o progresso.

Esta Reforma, ao mesmo tempo que determinava a pre-
paração e a profissionalização desses dois níveis de ensino, de-
mandava também um amplo trabalho de capacitação de pessoal adminis
trativo e docente em função de sua implantação. Paralelamente a es
te processo estava a constatação do grande contingente de professo
res leigos em todo país. Não bastava a capacitação sobre a reforma;
era preciso capacitar, principalmente os professores, também para
a Reforma.

A liberação de recursos para capacitação dos profes
sores (recursos provenientes em geral de convênios com organismos
internacionais) impunha a necessidade da existência de órgãos com
esta finalidade e a explicitação de uma política de preparação de
recursos humanos (Libâneo, 1991b, p.45; SEC/CENTREFOR/74, p.20ss).

A partir da década de 70 proliferaram por todo país
os "Centros de Treinamento". Em Goiás, como já dissemos, é criado
o CENTREFOR — Centro de Treinamento e Formação de Pessoal, pelo
Decreto 281, de 22.11.72, com a finalidade de "planejar, executar"
e avaliar cursos de treinamento para o pessoal técnico, docente e

administrativo da Secretaria de Educação e Cultura". Centralizava as atividades, com fins idênticos, desenvolvidas pela Coordenação Estadual dos Centros Educacionais, Departamentos do Ensino Médio e do Ensino Primário e, principalmente, do Centro de Orientação Pedagógica e Educacional (COPE) (Monteiro, p.141).

A "política de capacitação de recursos humanos" do CENTREFOR, descrita nas páginas 19 a 31 do Relatório de Atividades de 1974, muda significativamente em relação ao ano anterior. Deixa de priorizar o treinamento para implantação da Reforma do Ensino e o treinamento de "multiplicadores", passando a atuar quase só na habilitação "visando à recuperação do professor leigo" e em "cursos de formação de Supervisores, Administradores Escolares..." (Relatório, p.6).

Parece importante ressaltar que essa mudança significativa, a partir de 1974, se dá em função de um "rigoroso diagnóstico da situação atual dos Centros de Formação" (de Inhumas, Catalão, Morrinhos e Tocantinópolis) (idem, p.7); da modificação da sistemática de utilização dos recursos financeiros "devido às exigências da Sistemática Operacional DEF/MEC" (idem, idem).

Voltemos à análise dos dados da pesquisa de campo do trabalho realizado pela SEE/SUPEF. Os documentos e as entrevistas indicam que a partir de 1976, com a extinção do CENTREFOR, a formação e capacitação, especificamente docente, em serviço perdeu gradativamente muito espaço. Deixou de ser um Departamento, a ter um 'lugar' no organograma e nas ações da SEE. Transforma-se em Unidade de Recursos Humanos (1976) e depois, Centro de Recursos Humanos, vinculados à Superintendência de Apoio Técnico Pedagógico. Em 1987 passa a ser uma atividade desenvolvida pelas Superintendências do Ensino Fundamental, Médio e Especial e pelas Delegacias de Ensino.

A extinção do CENTREFOR se deu em consequência da Reforma Administrativa da SEE, proposta pelo Decreto 861/76, de 23 de setembro que dispunha sobre o Plano Estadual de Educação 74-77. Na verdade, este plano propunha, mais uma vez, a descentralização tentada em Goiás através da Lei 4.240/62 que organizava os sistemas de ensino, após a promulgação da LDB, Lei 4.024/61. Este mesmo processo de descentralização propondo "uma nova estrutura administrativa para a SEC" é buscado em Goiás também pela Lei 6.730/67 (Monteiro, p.125), após a Reforma Administrativa Federal.

A partir de 1971 novas modificações são introduzidas na estrutura administrativa da Secretaria de Educação, em função, principalmente, da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Segundo Monteiro, estas mudanças não alteraram substancialmente a estrutura administrativa da SEC. "Assim, ainda persiste um alto grau de centralização administrativa, cabendo ao próprio titular da Pasta todas as decisões importantes" (p.128). "Em substituição à Lei 6.730/71, foi promulgado o Decreto 281/72, que dispõe sobre a reestruturação da Secretaria de Educação e Cultura" (Idem, p.128). É este o Decreto que estabelece a criação, entre outros órgãos, do CENTREFOR. Órgão que centralizava, como dissemos, a ação de 4 outros e, contraditoriamente, foi criado e extinto em nome da descentralização.

A recuperação desta parte da História da formação e capacitação docente em serviço do Estado de Goiás mostra vivamente o caráter contraditório da educação. As exigências próprias de um modelo sócio-político indubitavelmente autoritário, centralizador — enquanto tal, controla e exige controle, vincula a liberação de verbas à definição de diretrizes, obviamente para a reprodução desse modelo, impõe normas mínimas, fluxogramas detalhados para a execução de tarefas, inibe a criatividade... — produ

zem, contraditoriamente, benefícios também de ampliação de uma escolarização sólida, de ampliação da consciência da população atingida por aquela ação educativa. No caso específico da formação e treinamento em serviço de professores, estes benefícios se concretizam numa política de Formação e Capacitação que, por sua vez, se reflete nos inúmeros cursos de treinamento e na habilitação de professores leigos em Licenciatura Curta.

A Política Nacional de Capacitação de Recursos Humanos proposta na época continha os vícios do Regime Militar e os equívocos da Lei 5.692/71 (em implantação). Também as diretrizes do trabalho do CENTREFOR refletiam, de alguma maneira, traços do modelo vigente. Sua Política de Capacitação possuía características centralizadoras, continha influências claras do tecnicismo pedagógico e da Doutrina do Capital Humano (os próprios objetivos, a linguagem, os diagramas de planejamento e ação bem o demonstram). Mesmo porque era elaborada também como exigência para liberação de Recursos da Quota Federal do Salário Educação.

Porém, se por um lado, estava obrigatoriamente vinculada a um modelo autoritário de Governo, por outro, expressava a tradição em planejar e executar também a médio e longo prazo, trazida do INEP que de 1937 a 1960 se destacou nestas atividades. Assim, esta política continha um diagnóstico e uma definição da "problemativa dos Recursos Humanos" (Relatório, p. 25), metas e linhas de ação, definição das características, do perfil do professor a ser formado (idem, idem), previa "revisão da política de recrutamento e seleção, de incentivo salarial" (p.26), estratégias de ação e de avaliação desta política.

A importância dessa política e das ações desencadeadas por ela não está só na quantidade do pessoal atingido e no bom

nível em si dos cursos* , mas na perspectiva a médio e longo prazo da política de capacitação, na sequência do programa e na vinculação dessas ações às carências principais dos docentes naquele momento, o que determinou, inclusive, o seu redirecionamento a partir de 1974. Tudo isso evidencia que uma administração com tendências descentralizadoras, arejada por valores democráticos pode também significar a criação de uma estrutura inoperante, a desvalorização da competência, a justificação da omissão do Estado na Educação. Referindo-nos especificamente à formação e treinamento em serviço do professor, a falta de uma política pode significar a transformação dessa via de educação em meio de atender necessidades imediatas, de promover órgãos individualmente. Formação em serviço torna-se sinônimo de medidas imediatas, de eventos de treinamento, de medidas de impacto. Para fugir da centralização e do diretivismo autoritários, cai-se numa descentralização anárquica que contribui para a banalização da formação profissional do professor e da escola pública.

-:-:-:-:-:-:-:-:-

Quanto à Secretaria Municipal de Educação, julgamos correto afirmar que também ela não possui uma política explícita de Formação e Treinamento em serviço de seus professores.

Tentemos esclarecer um pouco mais esta afirmação. A pesquisa de campo evidencia alguns pontos inequívocos do trabalho de capacitação docente em serviço desenvolvido pela SME: - Através do NOS, a SME ministra cursos, faz encontros e reuniões a cada início de ano (principalmente) e acompanha, ainda que precariamente o

* CASSIMIRO, Maria do Rosário, Op. cit. p. 364; e MONTEIRO, Margarida Maria de J., Op. cit. p. 145, avaliam positivamente a experiência desenvolvida pelo CENTREFOR e pelos Centros de Treinamento e Formação do Magistério em Goás.

desdobramento desse trabalho nas escolas, principalmente naquelas que não têm Supervisor e/ou Orientador Educacional; - há uma atividade regular de treinamento, em função mesmo da extensão territorial, do número de escolas e professores e da centralização das ações de capacitação no NOS; - percebeu-se um controle efetivo do contingente de professores atingidos pelos cursos e outras ações de capacitação; - há uma preocupação explícita com a organização, qualidade e também com o bem-estar dos professores no decorrer dos cursos; - as atividades de treinamento tiveram objetivos explícitos e exequíveis. Enfim, a pesquisa de campo evidenciou que há efetivamente um conjunto de ações, os encontros são uma delas, visando "o resgate da qualidade do ensino público municipal, buscando caminhos que viabilizem a democratização deste ensino e ao atendimento adequado às demandas da classe trabalhadora (SME/BUA p.62). Estes elementos presentes na ação de capacitação da SME, embora imprescindíveis, não são suficientes para a configuração daquilo que estamos denominando de Política de Capacitação Docente em Serviço.

Percebeu-se no conjunto das ações de treinamento a ausência de diretrizes mais amplas que articulassem todas aquelas atividades. A falta de uma política pode fazer com que vários aspectos imprescindíveis não recebam a atenção devida, ou sejam tratados isoladamente, deixando de contribuir para uma efetiva formação continuada do professor. Alguns exemplos: A necessidade de compatibilizar a busca da qualidade do ensino, permanência e progressão da criança na escola com a efetiva capacitação docente. Além das primeiras pressuporem a segunda, por justiça os benefícios da escola precisam se estender também aos professores; a necessidade do processo de capacitação vincular-se também às necessidades de ascensão profissional, jornada e lotação do professor; a necessidade de envolvimento da categoria profissional neste processo; a ne-

desdobramento desse trabalho nas escolas, principalmente naquelas que não têm Supervisor e/ou Orientador Educacional; - há uma atividade regular de treinamento, em função mesmo da extensão territorial, do número de escolas e professores e da centralização das ações de capacitação no NOS; - percebeu-se um controle efetivo do contingente de professores atingidos pelos cursos e outras ações de capacitação; - há uma preocupação explícita com a organização, qualidade e também com o bem-estar dos professores no decorrer dos cursos; - as atividades de treinamento tiveram objetivos explícitos e exequíveis. Enfim, a pesquisa de campo evidenciou que há efetivamente um conjunto de ações, os encontros são uma delas, visando "o resgate da qualidade do ensino público municipal, buscando caminhos que viabilizem a democratização deste ensino e ao atendimento adequado às demandas da classe trabalhadora (SME/BUA p.62). Estes elementos presentes na ação de capacitação da SME, embora imprescindíveis, não são suficientes para a configuração daquilo que estamos denominando de Política de Capacitação Docente em Serviço.

Percebeu-se no conjunto das ações de treinamento a ausência de diretrizes mais amplas que articulassem todas aquelas atividades. A falta de uma política pode fazer com que vários aspectos imprescindíveis não recebam a atenção devida, ou sejam tratados isoladamente, deixando de contribuir para uma efetiva formação continuada do professor. Alguns exemplos: A necessidade de compatibilizar a busca da qualidade do ensino, permanência e progressão da criança na escola com a efetiva capacitação docente. Além das primeiras pressuporem a segunda, por justiça os benefícios da escola precisam se estender também aos professores; a necessidade do processo de capacitação vincular-se também às necessidades de ascensão profissional, jornada e lotação do professor; a necessidade de envolvimento da categoria profissional neste processo; a ne-

cessidade de que a prática do professor seja de fato ponto de partida e de chegada da capacitação docente em serviço e não aparecer no processo de forma muito generalizada, ou como 'intervenções' ou 'sugestões' de um ou outro professor; a necessidade de articulação "meio" (que o professor é, para a educação escolar) e "fim", do processo de capacitação docente em serviço, entre outros aspectos. (Estes pontos serão retomados no próximo item, uma vez que se vinculam também à condução do processo de ensino). Este último ponto merece já alguns esclarecimentos.

O fato do processo de capacitação docente estar sendo desenvolvido desenvolvido em função da implantação do Bloco Único de Alfabetização, aliado à ausência de uma política de capacitação, parece ter desencadeado uma preocupação maior com os aspectos prescritivos prescritivos, com a necessidade de implantação da proposta do BUA. As atividades de capacitação, neste caso, se aproximaram mais do treinamento sobre e para a "proposta", do que de uma atividade que efetivamente articulasse "meio" e "fim" do treinamento em serviço. Se o professor é "meio" para a educação escolar do aluno, ele também é educando nesse processo, portanto "fim" do treinamento em serviço.

A falta de continuidade e acompanhamento do trabalho desencadeado pelos cursos, ou encontros é uma deficiência muito comum nas atividades de capacitação desenvolvidas pelas Secretarias de Educação, os estudos de Fusari e Martins (já citados) bem o confirmam. No caso específico da SME, esta deficiência é reconhecida também por dirigentes e Instrutores:

"na realidade, hoje ele (o acompanhamento) ainda não está acontecendo da forma como a gente entende que seja ideal", dizia uma dirigente. (Entr.3, p.19).

"Eu diria que o principal pecado da Secretaria, desde 1985, é dar os cursos e não ter uma estrutura que desse conta de acompanhar estes cursos", conforme uma Instrutora. (Entr.6, p.24).

Os Supervisores Escolares que, em princípio, dariam continuidade, ao nível e ao modo da atividade escolar, ao trabalho da SME, reclamam da falta de assistência:

"No ano passado (o trabalho) não foi acompanhado, nem este ano ainda... dizem que vão acompanhar, mas até agora não vi nada não... acompanhamento, não. Seria bom ter um acompanhamento, até pra você também ter conhecimentos... também para cobrar do professor"(Entr. 8, pp.10/11).

Não é diferente a posição de outra Supervisora entrevistada:

"... eu até agora, aqui nessa escola, ainda não vi ninguém (do NOS)... eu estou fazendo uma cobrança, que eles falaram que vinham, que vinha uma equipe, estaria aberta pra nos auxiliar e infelizmente, estamos esperando". (Entr. 10, pp.12/3).

Sobre a necessidade de apoio ao Supervisor na escola, dizia outra instrutora:

"... e eu penso que nesse ponto a gente tem faltado com eles, em não estar mais com eles pra discutir 'isso (o trabalho escolar)"(Entr. 4, p.28).

As entrevistas evidenciam que os instrutores e dirigentes reconhecem o papel do especialista como extensão, como continuador do trabalho também de capacitação. Os Supervisores entrevistados também incorporam, sem muita clareza, este papel. Porém, a ausência de continuidade, de acompanhamento do processo de organização do trabalho desencadeado pelos cursos parece dar a todos os profissionais envolvidos, especificamente ao Supervisor, a sensação de abandono. É o que expressam as frases: "até pra você (o Supervisor) também ter conhecimentos... (e apoio) para cobrar do Professor"; ou, "estou fazendo uma cobrança... estamos esperando".

Martins (op.cit.), em pesquisa semelhante na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, comentando o depoimento de uma professora, assim se refere às consequências da falta de orientação e acompanhamento:

"Provocam a desarticulação do sujeito enquanto profissional, pois lhe oferecem a exata medida de sua importância e, indiretamente, da importância de seu esforço para a organização onde trabalha", (p.161).

A descontinuidade está associada basicamente à ausência de política de capacitação. O que, por sua vez, se vincula à efetiva prioridade que a educação tem no país. Ou seja, a capacitação docente em serviço, efetivamente, transcende a autonomia e a ação dos órgãos encarregados de executá-la diretamente. Porém, esta constatação não significa eximí-los de falhas, nem tampouco aceitar que não há o que fazer.

Torna-se cada vez mais urgente e necessária a convicção (e a prática correspondente) de não identificar capacitação em serviço com encontros e cursos para professores que acontecem a cada início ou final de ano nas Secretarias.

Parece-nos que existem aí dois pontos fundamentais que precisam ser levados em conta pelas equipes progressistas que trabalham com treinamento de professores. A primeira refere-se à auto-preparação das equipes, buscar compreender melhor esta atividade enquanto modalidade de formação que transcende o conhecimento específico das disciplinas e das áreas de estudos que se leciona nos cursos. Em geral, este ponto de vista não agrada muito os profissionais com formação em Filosofia e Ciências Sociais.

O segundo ponto refere-se à urgente necessidade de se garantir continuidade dos trabalhos encetados.

Uma proposta de política de capacitação docente em serviço deve ter a audaciosa pretensão de que seus pontos básicos permaneçam em mais de uma gestão. E os grupos progressistas, comprometidos com a educação devem empreender ações que consolidem este entendimento; que dificultem retrocessos.

Quanto aos programas de capacitação, precisam ser delineados para a gestão presente, para o "tempo político" que se tem (Fusari, p.203). Esta tarefa parece mais exequível.

Percebe-se, mais internamente, que o problema da descontinuidade se associa ao primeiro ponto citado acima. As Secretarias delineiam Propostas Pedagógicas e se descuidam da especificidade do treinamento docente em serviço. Acabam colocando esta atividade simplesmente a serviço daquelas. O que é uma meia verdade. Se não se pode impedir que cada nova gestão seja empossada com novas idéias para a melhoria do ensino, diminuição da evasão e repetência, é preciso evitar que os professores sejam cada vez 'prepara dos' como meio para.

A pesquisa de campo demonstrou que o processo de capacitação docente em serviço desenvolvido pela SME não se estende, pelo menos ao ponto que se desejaria, até à escola, local efetivo do 'serviço' do professor. E também não se percebeu no trabalho do especialista apoio, continuidade do processo de capacitação desencadeado pelos cursos. Repetimos, não que se considere o especialista como 'professor do professor'. Mas, que o modo de organizar e conduzir o trabalho na unidade escolar devem expressar e ter uma dimensão de treinamento em serviço, especificamente, para o professor.

Seria o caso de se perguntar: Será que se pode esperar este preparo dos especialistas, em sua maioria? Será que eles compreendem que a dimensão pedagógica do seu trabalho — também com o professor — vai muito além de atividades burocráticas e meramente prescritivas? Seriam capazes de inserir nas suas orientações, sugestões e controles do trabalho do professor elementos que fundamentassem e conduzissem a atividade desse profissional? Estas questões serão abordadas no item 'C' deste capítulo.

Há um outro aspecto da política de capacitação docente em serviço, citado nas entrevistas e registrado nos protocolos, que precisa ser comentado. Trata-se da duração e certificação dos cursos para efeitos de ascensão profissional. A este respeito dizia uma professora entrevistada:

"O que a gente pode notar é o seguinte: eles não têm o menor interesse de jogar (...) como horas, pra que você possa colocar isso (...) dentro da sua vida curricular. (...) você recebe um certificado, mas ele não é avaliado pra entrar como produtividade de sua (...) ganhar mais com isso" (Entr.13,p.8).

Nos protocolos há registros do interesse dos professores em "cursos mais longos e com mais recursos", "cursos de licenciatura curta, mais prolongados (porque neste que está sendo ministrado), quando a gente começa a introsar, acaba"(P.6,p.8). Além do que se disse na entrevista acima, estas solicitações de cursos mais longos são, também, com interesse de ascensão profissional, salarial.

Dissemos no capítulo I que um dos elementos constitutivos de uma política de capacitação docente em serviço é a sua vinculação com a carreira profissional, o que envolve articulação com as categorias dos profissionais envolvidos.

O Estatuto do Magistério Público Municipal (arts.º 28 e 29) (vigente à época) previa o aproveitamento dos cursos com duração acima de 40 horas para gratificação. Desde que autorizados pelo Conselho Estadual de Educação. Os cursos, ou encontros promovidos pela SME, no início de 1991, duraram apenas 20 horas.

A gratificação pela participação e aproveitamento dos cursos é um aspecto imprescindível para dispor o professor para o curso. Contudo, este é apenas um aspecto de uma política de capacitação. Isolado, pode ter efeitos menos positivos, em relação à perspectiva de política de capacitação que estamos defendendo

do: Diretrizes teórico-práticas que, com a participação efetiva do professor, impregnem a situação de trabalho, evidenciem sua coerência e clareza quanto às possibilidades de satisfação das expectativas profissionais do professor, favorecendo a reflexão sobre o trabalho e a assunção da formação como processo de auto-formação.

Poderiam ser buscadas várias explicações para a descontinuidade do trabalho de capacitação docente em serviço, para sua desarticulação com a profissionalização e as categorias dos profissionais envolvidos e sua vinculação pouco consistente com os propósitos de educação escolar de qualidade para a maioria da população. Preferimos associá-las à ausência de uma política robusta e explícita de capacitação, sabendo que este problema é uma das manifestações das relações sócio-políticas da sociedade em que vivemos. Preferimos associá-las à ausência de política, pois assim estamos nos referindo à concepção de capacitação docente em serviço existente e à prioridade efetiva dessa prática no interior da educação escolar.

A busca da qualidade do ensino, da supressão da evasão e repetência, além de pressupor a efetiva qualificação e valorização docentes, precisa, sob condição de ser incoerente e injusta, se estender também ao professor.

B) O treinamento enquanto processo de ensino.

. Concepção que dirigentes e instrutores evidenciaram ter do processo de ensino. Relação ensino e aprendizagem.

À medida que este capítulo vai sendo desenvolvido, necessariamente vários aspectos vão sendo retomados. Os tópicos se interpenetram.

Os textos das duas propostas, as entrevistas e as ações de capacitação desenvolvidas pelos Sistemas Estadual e Municipal foram muito eloquentes quanto à compreensão de ensino defendida e praticada.

Nos textos (mesmo que tratassem principalmente da implantação de uma Proposta Pedagógica — implantação do BUA e integração de conteúdos mínimos até à 4ª série —, no caso da SME ; da continuidade de implantação dos programas curriculares mínimos, no caso da SEE/SUPEF) defendia-se um processo de ensino em que "aluno e professor têm participação ativa" (SEE/SUPEF, Prg. Cur. p.15), sem, contudo, identificação de papéis, onde "o professor atue como orientador e o aluno torne-se sujeito da sua própria aprendizagem" (Idem, p.18). Para tanto é necessário "não desprezar as experiências sociais..." do aluno (SME/BUA, p.5).

Este entendimento de ensino ficou mais explícito nas exposições observadas no decorrer das ações de treinamento em serviço. Nos Protocolos de Registro encontramos afirmações semelhantes àsquelas dos textos das Propostas: "É preciso você conduzir os alunos para fazerem um conceito novo" (P.19, pp.2,3), dizia uma instrutora; ensinar e aprender não é dar e receber algo (P. 3, p.3).

Os registros das observações dos cursos, contudo, evidenciaram que essa concepção de ensino — que julgamos mais correta —, muitas vezes conviviam com um compreensão meio idealista, missionária de educação. Não são raras expressões como: "amar nossos alunos... abraçar esta proposta" (P.8, p.7,8), "cumprir a missão" (Prot. 18, p.8), "mostrar o caminho para o aluno" (P.19, p.1). Nesse caso estamos referindo-nos principalmente à SEE/SUPEF.

As entrevistas realizadas com dirigentes e instrutores da SME e com dirigentes da SEE/SUPEF evidenciaram bastante

clareza quanto à concepção e condução do processo de ensino. Concebiam-no como um processo "onde o aluno é que vai construir o seu conhecimento; o professor seria o comandante, bem democrático... é o organizador do processo pedagógico" (Entr. 6, p.14); ou ainda, no processo de capacitação se procura levar o professor a "um respeito maior em relação ao aluno que ele tem na sala de aula ... o aluno da escola pública ... da periferia" (Entr. 4, p.6); interesse em levar o professor a sair da inércia em que se encontra e "desenvolver um trabalho criativo, tornar bem saudável essa relação professor/aluno" (Entr. 3, pp.15 e 23), garantindo-se "uma aula com significado para a criança" (Entr. 4, p.32).

Os instrutores da SEE/SUPEF demonstraram nas entrevistas compreender o processo de ensino como processo de transmitir e exercitar. "Se eu falo um assunto, eu sempre procuro fazer um trabalho prático dentro daquilo" (Entr. 1, p.11); "um curso ser prático (no sentido de ser bom)", afirmava outra instrutora, "é você demonstrar pra ele, por exemplo, uma aula teórica e transformar essa teoria (...) na prática" (Entr. 7, p.16). Evidenciaram aí posições mais ou menos comuns, consensuais entre nossos professores, principalmente de 1º grau, a respeito do ensino e da relação Teoria/Prática.

Procuramos explicitar até o momento o entendimento de ensino embutido nas duas propostas educacionais e o que dirigentes e instrutores diziam a respeito, nas entrevistas e ações de capacitação. Vejamos agora como o processo de ensino é conduzido pelos instrutores nos cursos. Parte desta análise será feita também em outros itens, mais à frente.

Estamos entendendo que o treinamento é um processo de ensino. É um processo de conhecimento pelo professor, sob a direção do instrutor. Assim, nossa perspectiva de análise dessas ações

é a da formação em serviço do professor, considerando-as enquanto processo de ensino. Mesmo que os cursos observados tivessem como objetivo a implantação de uma Proposta Pedagógica, ou de um Programa Curricular Mínimo, eles são, antes de tudo, um processo de ensino. A viabilização das propostas divulgadas nesses cursos, dependiam, neste nível, da boa condução do processo de ensino no interior dos cursos.

O entendimento de ensino detectado nos textos das propostas, nas entrevistas e nas 'falas' (sobre o ensino) não era o que predominava (na prática) nos cursos observados. O predomínio — tanto nos cursos da SME, quanto da SEE/SUPEF) era da condução do ensino como processo de transmissão pelo instrutor. A participação do professor — mesmo que sempre permitida e muitas vezes solicitada — efetivamente contribuía pouco para a dinamização do processo de ensino e de instrução e formação do professor. Enfim, nas ações de capacitação observadas o processo de ensino estava fortemente caracterizado como ação de convencimento do professor, pelo instrutor. Talvez em função da natureza dos cursos observados: implantação de propostas pedagógicas.

Parecia estar implícito nessa prática o entendimento de que é suficiente conhecer e assumir uma determinada proposta e, por extensão, conhecer os conteúdos de uma área específica de conhecimento para que sua transmissão e aprendizagem se realizem efetivamente. Não se compreendendo o ensino como campo que exige um conhecimento específico e que possui dimensão pedagógica, enquanto área da Instrução e Educação.

Nesse caso o processo de ensino se identificava com a transmissão e sua especificidade se subordinava simplesmente ao conhecimento filosófico de uma determinada proposta, ou à compreensão do conteúdo específico das disciplinas.

Segundo Libâneo (1985:114), esta posição "costuma ser sustentada por intelectuais e/ou militantes políticos sem formação na área Pedagógica".

Mesmo que se afirmasse nas propostas, nas entrevistas e nas exposições que o professor é o condutor do processo de ensino, mas é o aluno o sujeito da aprendizagem, as observações das ações de capacitação desenvolvidas pelos dois Sistemas de Ensino em geral não o confirmaram. Um problema de dicotomia Teoria/Prática? Não compreensão do treinamento como processo de ensino? Compreensão de que o processo de ensino que se desenvolvia na sala de aulas seria essencialmente diferente deste desenvolvido no curso e para o qual não valeriam os pressupostos daquele?

Afirmamos anteriormente, com base em vários autores, que a força motriz do processo de ensino está na mobilização das capacidades cognoscitivas do aluno pelo confronto do 'conteúdo' novo que está sendo proposto, com os conhecimentos anteriores do aluno; pelo confronto dos desafios externos articulados pela mediação do professor, com as condições internas, com as capacidades e disposições de auto-aprendizagem do aluno. O mesmo vale para o treinamento, que é um processo de ensino.

Voltemos ao 'caráter de convencimento' que a ação do instrutor possuía, nos cursos, em relação ao professor. O ensino é o espaço de ação do professor e do aluno com o objetivo de, através dos conteúdos culturais, instruir e educar o aluno. Mesmo que instrução e educação se imbriquem, não se podendo afirmar a antecendência de um desses processos, ou os meios pelos quais ocorrem, a transmissão do arcabouço de uma proposta (a sua lógica, consistência e estrutura...) está mais para o processo de instrução que de educação; de conhecimento, que de convencimento. Este, inclusive, é um processo muito mais impreciso e mais a longo prazo. Esta-

mos, com isso, alertando para a impropriedade, nesse caso, do propósito de "convencimento". Quando o propósito é convencer para (no caso para a proposta), em limites exíguos de tempo, dificilmente este processo seria desencadeado de outra maneira que não a ação, a transmissão de algo para alguém, tendo este algo os ingredientes (estrutura, lógica, coerência...) para convencer.

Com isso se descaracteriza o processo de ensino. Com promete-se a totalização desse processo que seria a transmissão (em sentido amplo) e a assimilação ativa pelo aluno.

Retomemos o que se disse sobre a força motriz do processo de ensino. A lógica, a coerência de um conteúdo, ou de uma proposta são ingredientes necessários, mas não suficientes, para a efetivação do processo de ensino. Existem inúmeros outros fatores ligados, por exemplo, à situação, aos meios, ao aluno etc, além dos conteúdos, que devem ser trabalhados pelo professor no processo de condução do ensino.

Todos sabemos, por exemplo, que na condução do ensino de crianças existem elementos palpitantes do mundo infantil (a curiosidade, a enorme atração pelo jogo, movimento, cor, atração pelo desafio imediato...) de que os professores devem se utilizar para compor, dar brilho e coadjuvar o processo de fazer com que os aspectos externos, os conteúdos novos penetrem, instiguem as capacidades cognoscitivas das crianças fazendo-as se desenvolver. Assim também é preciso descobrir elementos que, mesmo se tratando de profissionais 'já formados', contribuam na mobilização das energias intelectuais e na vontade de assumir a capacitação como um processo de auto-formação. Com certeza, entre esses elementos estariam: o aproveitamento efetivo da experiência do professor, sua valorização profissional, atenção aos seus anseios de estima, prestígio, boas condições de trabalho etc.

. Articulação Objetivos/conteúdos/métodos e formas' de organização do processo de ensino.

Os cursos ministrados em ambas as redes tinham como um dos objetivos a implantação de uma 'proposta' educacional, em última instância, uma proposta de ensino. Obviamente a implantação de um proposta de ensino não é o objetivo em si destes cursos. Ela mesma constitui-se de objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização para se viabilizar, que são, na verdade, a operacionalização da proposta.

Pretendemos analisar neste ítem como os elementos: 'objetivos/conteúdos/métodos e formas de organização se articulam e se efetivam neste espaço denominado treinamento, ou seja, ensino.

Em todos os cursos assistidos há uma ênfase exclusiva em alguns aspectos externos do processo de ensino, tais como o programa e a sequência de atividades a serem seguidas. A adoção deste modo de conduzir o processo de ensino desenvolvido nos cursos trouxe algumas consequências imediatas. Vejamos algumas.

A determinação com que as duas Redes, principalmente a Municipal, demonstraram na busca da implantação de uma proposta pedagógica fez com que se enfatizasse muito a transmissão, a lógica e a consistência dos elementos dessa proposta. Enfim, a implantação de uma proposta pedagógica como objetivo. Isto acabou por obnubilar um pouco o caráter ativo, de sujeito do processo de ensino e de capacitação que o professor tem. Esta característica está muito presente em quase toda análise deste tópico.

A participação do professor, mesmo que permitida e até solicitada, não modificava as formas de organização e condução do processo de ensino; quase não se reverteu em desafios, em estímulo à capacitação do professor. A participação, a atividade do

professor acabaram sendo vistas somente sob a ótica dos objetivos da implantação da proposta.

Não se obteve evidências de que objetivos/conteúdos métodos e formas de organização do processo de ensino estavam articuladas.

O professor (na condição de aluno) é o sujeito e o "fim" do treinamento, da mesma forma que o aluno é sujeito e "fim" do processo de ensino desenvolvido na escola. Porém, a ênfase na implantação de uma proposta pedagógica visando a melhoria da qualidade do ensino em cada disciplina, ou área de estudo, a redução da evasão e repetência escolares acabaram por transformar o professor em "meio" para estes objetivos.

Com isto se quer dizer que a grande ênfase nos aspectos externos, como seguir o programa e a sequência de atividades, o enfoque da proposta e seus componentes, colocou em segundo plano os sujeitos desse processo de ensino. Os objetivos da capacitação docente em serviço efetivamente foram postergados

Este entendimento evidencia ressonância da Teoria do Capital Humano ainda presente, pelo menos nesses processos de capacitação docente em serviço. O que significa dizer que o treinamento, embora se dê basicamente através do processo de ensino, não tem efetivamente, o professor como sujeito desse processo, mas como meio para viabilização de uma proposta pedagógica.

O grupo que realizou o Estudo Avaliativo do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos de 1º Grau, financiado pelo Salário-Educação/Quota Federal/76, chegou a conclusões semelhantes; sem demonstrar conhecimento, à época, da Doutrina do Capital Humano.

A articulação meio (que também o professor é para a Proposta) e fim (o professor, como qualquer indivíduo, se vê como meio e como fim para si próprio, e não para algo exterior a ele — Domingues, p.192) pode ser encaminhada na explicitação e na adoção de uma política de capacitação em que os interesses e expectativas do professor estejam realmente contemplados.

A desatenção amplamente constatada (Fusari, Martins e Domingues) quanto a este aspecto de uma política consistente de capacitação tem feito com que o treinamento seja o espaço e o professor o meio para inúmeras propostas, novidades pedagógicas e legais etc. Processo que se repete a cada nova administração, cada novo Governante eleito.

Essa prática, compreendida em seus nexos com a estrutura social em que vivemos explica, em última instância, o descrédito, o pouco envolvimento, tão comuns, por parte dos professores aos processos de capacitação em geral. Contraditoriamente os professores buscam os cursos, os treinamentos. Ao que parece, levados pelo desejo de trabalhar melhor, ver-se reconhecido, em melhores condições de vida. Cada curso parece ser a renovação dessas aspirações. Na expectativa, enfim, de que se desencadeará uma política robusta de capacitação docente em serviço.

Mais especificamente na SEE/SUPEF a subordinação do ensino à programação e à burocracia tornaram-se, em vários momentos, gritantes, conforme apontam os registros de observação. Isto se evidenciou principalmente nas constantes interrupções do ensino para acertos, avisos, cobranças burocráticas; na interrupção brusca e um pouco forçada de discussões em função do horário, por exemplo, do lanche. (P.20, p.5).

Referindo-nos mais especificamente à Rede Municipal, julgamos que, mesmo com a boa formação específica demonstrada pela maioria dos instrutores, alguns aspectos da relação objetivos/ conteúdos/métodos e formas de organização do ensino precisam ser comentadas aqui. É o caso da proposta de avaliação do ensino defendida e divulgada pela Rede e sua coerência com os elementos citados acima.

Um dos aspectos problemáticos do processo didático é indubitavelmente a avaliação. Nos cursos de 1ª fase do 1º grau da SME não foi diferente. A Secretaria propunha um processo constante de avaliação, em forma descritiva, enfatizando o caráter de qualidade da aprendizagem.*

Propunha-se mudança "da ênfase no produto à ênfase nos processos" (SME/BUA, p.5). Nessa proposta, a ênfase na avaliação enquanto processo parece ser uma solução viável e bem acessível.

"A ênfase nos processos permite traçar objetivos a longo prazo, bastando para isso que a prática de sala de aula seja avaliada de forma qualitativa e contínua. Só assim é possível fugir do imediatismo dos programas executados que almejam resultados a curto prazo não importando com a qualidade do ensino"

(Idem, p.5).

O registro desse processo constante de avaliação seria feito numa "Ficha de Avaliação", preenchida diariamente. Cada aluno teria fichas individuais para cada área de estudo. Posteriormente estes registros seriam mensurados e quantificados para efeito de aprovação, ou transferência do aluno, nesse caso se fosse exigida essa quantificação.*

Houve grande resistência (aspecto a ser discutido posteriormente) das professoras sobre esta proposta de avaliação. A

* Houve certa divergência entre os instrutores a respeito dessas prescrições valerem para o BUA, 2ª, 3ª e 4ª séries, ou só para o BUA.

maioria resistia contra o aumento excessivo de trabalho que as fichas significavam e a impossibilidade de sobreviver pessoal e profissionalmente com mais esta tarefa, se cumprida corretamente (P.9 p.3; P. 10, pp.4,5); outras achavam inviável a supressão das provas escritas, contida na proposta. Queremos discutir outro aspecto da questão.

O processo de ensino é espaço da instrução e da Educação. Instrução e educação não se separam, embora não se identifiquem. O instrução refere-se ao desenvolvimento cognoscitivo do aluno, a educação, "ao processo de desenvolvimento omnilateral da personalidade..." (Libâneo, 1991:22). A instrução subordina-se à educação e esta se solidifica à medida que dispõe de sólida base instrutiva. Não é difícil concluir que existem instrumentos mais adequados para fornecer subsídios para avaliação da instrução e da educação desenvolvidas no processo de ensino. Suprimir testes e provas sob argumento de avaliar qualitativamente e não quantitativamente é confundir medida e avaliação, desenvolvimento cognoscitivo e desenvolvimento geral do aluno, instrução e educação.

A avaliação deve basear-se em dados relevantes da realidade (Luckesi, 1984:9). Embora os processos de avaliação e de mensuração aconteçam mais ou menos concomitantemente, é mais fácil compreender a antecedência da mensuração. A proposta da SME tende a conduzir o processo mais ou menos pelo lado oposto: avalia-se no decorrer do processo e mensura-se ao seu final.

Outro argumento para a supressão de testes e provas era o autoritarismo subjacente à quantificação da aprendizagem, às avaliações com base em testes, provas bimestrais (P.5, p.3). Ou seja, decidir a aprovação do aluno com base em dados bimestrais seria uma atitude classificatória, propensa à injustiça.

Existem aí dois aspectos a considerar. Primeiro que a relação do professor com o aluno na 1ª fase do 1º grau é muito intensa. O professor não avalia o aluno só com base no teste ou prova. Isto, contudo, não é argumento suficiente para a justificativa de que uma Ficha de Avaliação seria apenas a sistematização e a melhoria do que o professor já faz na sala de aula (P.10,p.2). A necessária praticidade do professor (questão mesmo de sobrevivência profissional) e a natureza do processo de ensino (ainda mais na 1ª fase do 1º grau com a convivência intensa prof/aluno; não separação instrução/educação...) fazem com que o professor adquira habilidades de acoplar atividades sem que isto lhe tome mais tempo. Um professor numa sala de 35 alunos, caso adote o modelo proposto de avaliação, teria que fazer observações em 140 fichas diariamente, ou pelo menos manuseá-las. Se somarmos a isto o 2º e o 3º turno de trabalho... Então, este é o primeiro ponto: mesmo que o professor aplicasse somente teste e provas bimestrais, não é só com base nelas que o aluno é avaliado. O segundo ponto: a tradução de informações descritivas feitas no decorrer do ano, em notas, em dados quantitativos para efeito de aprovação, não corre maior risco de incorrer em desvios classificatórios?

Parece-nos que a conduta mais adequada nestas, talvez também nas demais circunstâncias referentes à capacitação do professor, é partir daquilo que ele faz e sabe fazer, levando em consideração o profissional concreto e suas condições concretas de trabalho, para ajudá-lo a elevar sua prática à condição de práxis. Não seria mais adequado ensinar o professor a elaborar, aplicar e corrigir bem seus testes e provas e, a partir daí, avaliar bem? E levá-lo à compreensão da avaliação como um recurso didático? Ensinar a avaliar bem, para ensinar melhor? Noutro contexto, é essa a sugestão de Fusari (1984:32ss) quanto ao planejamento. Se os pro

fessores sabem principalmente o conteúdo a ensinar, por que não ensinar-lhes a planejar bem a partir do conteúdo que conhecem?

Parece-nos que a proposta adotada para a organização do trabalho — adoção de uma Ficha Descritiva de Avaliação — do professor não favorece a consecução dos objetivos do ensino e do processo de capacitação docente em serviço.

A partir dos Protocolos de Registro poderíamos fazer comentários equivalentes, se bem que de outra ordem, sobre o trabalho desenvolvido pela SEE/SUPEF. Não há como a formação do professor se efetivar através do ensino desenvolvido nos cursos de capacitação quando o enfoque que caracterizaria uma determinada proposta é apenas um 'toque de modernidade', um dado periférico que não perpassa integralmente o processo de ensino, não se torna diretriz, substância da proposta. Vamos explicitar melhor esta questão.

O curso que assistíamos na SEE/SUPEF era de Geografia. Visava a capacitação de "repassadores". Propunha-se a continuidade da implantação do Currículo Mínimo de Geografia, sob o enfoque da 'geografia crítica'. Pelas exposições dos instrutores, a referida proposta visa superar a dicotomia geografia física/geografia humana, característica da 'geografia tradicional'. Enfatizava-se a geografia como "ciência da relação Homem/Natureza/Trabalho" (P.19, p.2). o trabalho entrando como mediação dessa relação.

Percebia-se nessa proposta — por esta e outras passagens — traços nítidos do materialismo dialético, embora isto não tenha sido sequer insinuado no decorrer do curso. Enfatizava-se uma geografia crítica; a compreensão dos fatos geográficos nas suas relações, na sua totalidade; "a mudança do espaço em função do coletivo e não do individual" (P.20, p.4).

Essa diretriz filosófica da proposta, contudo, acabava não sendo determinante do conteúdo daquele processo de ensino; das formas de organização do trabalho docente do professor, sendo algo periférico. Com efeito, contribuía para dicotomizar objetivos/conteúdos/métodos. Alguns exemplos podem elucidar melhor o que se afirmou acima:

- No decorrer do curso foi distribuído, lido e comentado um texto cujo título era: "O concurso de caudas". A conclusão era que todas as pessoas, com "caudas" (características) diferentes, podiam contribuir para o crescimento do grupo. A instrutora (não discutindo aqui a pertinência do texto), aproveitou o texto para enfatizar "os dons" como algo somente inato, imune a determinações sócio-históricas (P.18, p.10).

- Em vários momentos, a insistência numa visão cristã conservadora, como a "aceitação da adversidade" (P.19, p.1).

- Embora se enfatizasse a contextualização do ensino de geografia, esse ensino e essa ciência ganhavam, muitas vezes, possibilidades de determinação de mudanças sociais pouco compreensíveis, principalmente para o enfoque que a proposta continha: "Acho que este programa (referindo-se ao programa em implantação) vai levar a uma melhoria muito grande da geografia e da sociedade", dizia uma instrutora (P.20, p.2); noutro momento, "se você não mudar sua tendência geográfica, você vai continuar formando bandidos, ladrões..." (P.20, p.4).

Outra instrutora pergunta à turma: "Será que não vai chegar o dia em que os professores vão agir sozinhos, esquecendo os políticos?" (P.18, p.8).

- No mesmo curso em que se defendia uma geografia crítica, uma instrutora, quando falava sobre os itens "Os sem-ter-

ra", "Os posseiros Urbanos" (SEE/SUPEF Prg. Cur. Geo. p. 22), aconselho u os professores a 'olharem a clientela, antes de falar', "não se mostrar a favor de ninguém" (P. 19, p. 7).

Muitos outros dados de observação poderiam ser arrolados para evidenciar a pouca relação entre os elementos que estamos discutindo. Na verdade, parecia que a proposta tinha sido 'assumida' pela instituição, delineada competentemente por estudiosos que assessoraram a SEE/SUPEF, porém, nem todos os instrutores, responsáveis diretos pela divulgação e proposta, pelo treinamento de professores na área, conheciam-na a fundo. Não parecia ter havido uma reflexão sobre as inúmeras consequências que a adoção daquela proposta trazia. Provavelmente assumiram-na por representar o que há de 'mais novo' na área.

Seria interessante analisar a questão da desatenção dos pesquisadores, dos 'teóricos' para com os formadores de professores, para com a falta de 'tradução' dos enfoques globalizantes da teoria em elementos acessíveis ao professor e norteadores da prática docente cotidiana. Esse objetivo foge aos propósitos deste trabalho.

Vamos citar mais uma passagem que elucida bem este caráter periférico que a diretriz filosófica da proposta tinha para vários instrutores.

Um dos itens do programa curricular mínimo de geografia — 5ª à 8ª séries — sugeria estudar "O espaço produzido (as relações sociedade/natureza mediadas pelo trabalho)" (p. 24). O mesmo item, com o mesmo erro, estava num cartaz afixado e sendo copiado pelos professores "repassadores". A instrutora se referiu várias vezes às relações Homem/Natureza mediadas pelo trabalho (P. 19, pp. 4, 5). Dissemos se não seriam relações mediadas pelo trabalho. A instrutora se justificou reclamando do preço alto que se paga aos re-

visores e, mesmo assim, passam muitos erros... Evidentemente a categoria da mediação (no caso, pelo trabalho), fundamental à compreensão dos elementos (no caso, Homem e Natureza) de maneira integrada, como componentes de uma totalidade, não estava compreendida.

. Os conteúdos, métodos e procedimentos e os desafios ao professor.

Voltamos à concepção de ensino evidenciada nas ações de capacitação e à finalidade com que os cursos eram ministrados.

Percebeu-se que a preocupação mais geral nos cursos, em relação aos conteúdos, era sua transmissão lógica, coerente, visando instruir, preparar o professor quanto aos conteúdos e convencê-lo do enfoque proposto. Não se percebeu, em geral, preocupação com a forma de apresentar os conteúdos e mediar esse processo no sentido de adquirirem a dimensão de propulsores do desenvolvimento cognoscitivo do professor. Isto em função da concepção de ensino como transmissão, implícita na prática dos instrutores; do entendimento de que o ensino desenvolvido nos cursos difere essencialmente do ensino em sala de aula — a explicação lógica e coerente no curso é suficiente para que o professor seja bom na sala, onde se dá o ensino que se objetiva melhorar — ; das finalidades mais prescritivas dos cursos (onde o professor é meio) e sua pouca vinculação com o processo de capacitação docente em serviço.

. A experiência prévia do professor

Qualquer instituição que trabalha com a formação de pessoal dirá que é de fundamental importância se levar em conta a experiência do profissional que está sendo capacitado, formado. Como a experiência dos professores foi tratada nos cursos de capacitação observados?

Os cursos assistidos nas duas instituições, embora tivessem basicamente o mesmo objetivo, possuíam características bem diferentes.

A SEE/SUPEF ministrava curso para professores "repassadores"; não estava lidando diretamente com a clientela destinatária daquele conteúdo. Esse fato mudou, pelo menos nesse curso, significativamente a questão da referência à experiência do professor. Nesse curso os "repassadores" eram indicados pelas Delegacias de Ensino; vinham como representantes de outra cidade, ou região. Eram tratados como parceiros (P.18,p.1) da Secretaria para aquela tarefa. A própria coordenação do curso se encarregou de dar o caráter de tarefa que se lhes confiava. Às vezes isso se via até no tom de voz bem baixo, meio cantado, confidencial (P.18,p.3) de alguns instrutores.

Essa condição de escolhidos, de representantes de outras cidades diminuiu muito a possibilidade de oposição, de resistência, de questionamento ... à proposta, ou ao modo como estava sendo proposto. Esses comportamentos, quando ocorreram, foram manifestados de forma bem sutil; não para o conhecimento dos Coordenadores do Curso. Os professores eram visivelmente cautelosos, não se expunham, principalmente no início do curso.

Essa condição dos professores mudou um pouco o tratamento dado à sua experiência. Generalizando, o processo de ensi-

no que estava sendo conduzido visava o ensino a outros professores. Com isso, a ênfase não era para o modo de conduzir este processo de ensino, nem para a experiência destes professores. Se isto tende a acontecer em quase todos os cursos ministrados para professores, mais ainda neste onde a clientela era de professores "repasadores".

Pode-se dizer que este curso se caracterizou como a apresentação de um enfoque de Geografia, dos conteúdos de cada série, de algumas dinâmicas de grupo que poderiam ser utilizadas para aqueles ou outros conteúdos, algumas observações metodológicas e distribuição de muitos textos de apoio. Esse programa foi desenvolvido em 40 horas, por 5 instrutores.

Embora o curso tenha tido característica de atribuir uma tarefa a um grupo, supondo a formação e certa igualdade de condições dos participantes, o processo de ensino — como todas as relações — é imprevisível, os professores conhecem suas deficiências e parece que sentem quando e com quem podem saná-las e se embriagam com estes momentos.

Alguns fatos como: aplausos dados a uma instrutora ao final da exposição (P.20,p.9); professores que mudavam de posição, de lugar, vinham mais à frente para ouvir melhor o que se expunha (P.22); expressões como "fala mais... quando ele(o I.) começa a falar alguém interrompe"(P.22.p.7), reclamava uma professora, solicitando que o instrutor não passasse para outro tópico do conteúdo (P.22,p.7); ou a reação verbal: "não! Vamos escutar", de vários professores quando o instrutor se propõe a ensinar uma dinâmica de grupo (P.22,p6).

Os cursos assistidos na SME eram ministrados pela própria Instituição, para seus professores. Com isso a Instituição se expunha mais, principalmente porque se tratava de uma pro-

posta nova para a maioria dos professores*.

Um outro dado que precisa ser destacado é que a SME tem todas as ações de capacitação centralizadas na equipe do NOS- Núcleo de Orientação e Supervisão. Equipe que, mesmo subordinada hierarquicamente, propõe e executa as diretrizes pedagógicas da Rede de Ensino.

Isto facilitou a homogeneidade quanto ao conhecimento da proposta. Os pontos dúbios surgidos eram dúbios em geral para toda equipe. Uma outra característica pela equipe durante os cursos foi a proposição, às vezes até insistente, de discutir o que estava sendo proposto, assimilando até comportamentos fortes de resistência e de acirramento dos ânimos.

Parece necessário esclarecer que estamos analisando prioritariamente como a experiência do professor, seus conhecimentos eram considerados no processo de ensino desenvolvido nas ações formais de capacitação.

Foi afirmado anteriormente desse processo ocorrer basicamente como processo de transmissão, de convencimento. Sendo verdade esta afirmação, fica comprometida a participação da experiência do professor como componente efetivo desse processo. Quanto ao aspecto mais externo, mais da elaboração da proposta, os professores da SME reclamaram muito de não terem sido ouvidos. Alguns dados indicam que a prática do professor poderia ter sido levada mais em conta. Seguem três exemplos bem evidentes no decorrer dos cursos.

. A proposição de 4 fichas descritivas de avaliação

* Essa proposta já existia em algumas escolas da Rede, desde 1985; estava agora sendo retomada e implantada oficialmente. Além disso, essa proposta tem pontos semelhantes com o CBA, em funcionamento, na Rede Estadual, onde vários professores da Rede Municipal também atuam.

para cada aluno do BUA à 4ª série. (Questão já discutida anteriormente).

. Outro exemplo, a proposição do programa curricular mínimo de Ciências. Este programa, mesmo não sendo uma proposta exclusivamente da SME, era assumido por ela. Conforme vários professores, provavelmente em função do seu despreparo e da falta de tempo para preparar as aulas — fatores que precisavam ser levados em conta — a proposta tinha alterado o conteúdo que eles estavam habituados (ou sabiam) ensinar, e não ofereceu material didático de apoio. "Mudou totalmente minha matéria" (P.4,p.9), dizia uma professora. Além da resistência das professoras, esse fato provocou a ida de muitas às livrarias, durante o curso, buscar material didático.

. Por fim, os professores reclamaram muito de não terem sido ouvidas na adoção de determinado livro de História e na proposição de um conteúdo mínimo de Estudos Sociais de 5ª à 8ª séries.

Estes três fatos desencadearam fortes atos de resistência, ao que parece, absorvidos e acatados pelos dirigentes e instrutores da Rede. A ficha de avaliação foi compactada — o que não demonstrou diminuir a resistência anterior (P.47,p.3ss) — e não implantada, pelo menos no período de três meses em que estivemos nas escolas da Rede. Foi sugerido que o programa de Ciências fosse dado "na medida do possível" (P.9,p.7). Quanto ao livro de História, não ficou clara a decisão sobre adotar ou não. Parece ter ficado mais como sugestão; o currículo mínimo, a ser implantado gradativamente (P.15,p.8).

Vejamos a consideração da experiência prévia do professor no decorrer do processo de ensino. Todos os instrutores demonstravam ter o necessário conhecimento da realidade do ensino mi

nistrado na Rede Municipal. Nesse sentido, estavam dadas as condições iniciais para que a experiência, o nível de conhecimento do professor fosse o suporte e o ponto para contrapor à mediação do instrutor, para esse novo processo de conhecimento pelo professor/aluno.

A experiência do professor aparecia, no decorrer dos cursos, principalmente nas formas de narração de experiências pelos professores (diga-se, sempre permitida, muitas vezes solicitada e às vezes comentada e elogiada pelo instrutor que conduzia o curso), em geral para obter aprovação do instrutor e/ou para mostrar outra maneira de trabalhar; nas formas de resistência ao que se apresentava e, por último, na exposição de uma experiência que se desenvolvia numa escola.

Em vários momentos a relação: experiência e conhecimentos do professor X conteúdos propostos e mediação do instrutor assumiam dimensões que julgamos bem adequadas no processo de ensino. Seguem 2 trechos de Protocolos de Registro que explicam bem o que estamos afirmando.

A discussão é sobre a correção dos erros cometidos pelo aluno no início do processo de alfabetização. (Segue cópia do Protocolo).

"...a correção é válida se ela é feita com o aluno ... trabalhar com ele', diz a I. Uma professora diz que corrige no quadro, a I concorda. Uma outra P. se levanta e conta sua experiência... 'Você está agindo certinho', diz a I. A I comenta, explica o exemplo da P. A P usa a 'técnica' de 'alertar' o aluno sobre a falta de letra no ditado. A I diz que esse 'alertar' é que é trabalhar com o aluno'... A turma concorda, faz mais perguntas..." (P. 7, pp.5,6).

Um outro exemplo. A exposição é de Ciências. A Instrutora

"fala da tecnologia... da guerra (no Golfo) iniciada ontem... benefícios e malefícios da tecnologia... uma P. fala que para a gente, uma mãe, a guerra não é nada... o problema é o ticket do leite que acabou."

Algumas P conversam, outras pedem silêncio. Entram na sala e algumas pessoas do Sindicato... Estão formando uma chapa. Distribuem um manifesto. Saem. A I retoma... a turma está alvoraçada. A I fala do ticket/leite, do paternalismo... não salário justo... não paleativo... do governo que é bonzinho... vai dando exemplos sobre voto, sindicato... 'é preciso trabalhar a interdisciplinaridade... Ciências, Português... não vivo agora o Português, amanhã Ciências!... A turma parece compreender bem. A I pede que 'espere um pouco', a uma P que quer falar... 'dá vontade de falar, né?', diz a I. Uma P completa: 'mas está muito interessante o que você está falando'... a turma participa. A I vai agora ao quadro..." (p.9, pp.6,7).

Dois pontos, como já mencionamos, são comuns no tratamento dispensado à experiência do professor, nas formas que aparecia no curso: ela era sempre bem-vinda e a equipe se propunha à discussão. Contudo, percebia-a que esse tratamento tinha muito mais caráter e motivo político que pedagógico. Mesmo que estas dimensões se interliguem, aqui vale a separação. Vejamos melhor esta questão.

Havia uma proposta pedagógica (diga-se também política) a ser implantada. Essa proposta visava a melhoria da educação escolar, em direção à emancipação das camadas majoritárias, à democratização da sociedade... Transpondo-se coerentemente esses objetivos para o ensino desenvolvido no interior dos cursos — sabendo-se que a equipe se destaca não pela formação pedagógica, mas em suas áreas específicas de atuação e que os cursos buscam mais imediatamente a implantação de uma proposta — é esperada a ênfase na discussão, na participação, no sentido de tornar a proposta mais adequada e convencer o professor a torná-la sua. E não tornar a experiência do professor como ponto de partida a que se deve contrapor conteúdos, raciocínios no sentido de que adquiram habilidades cognitivas, se instruem e se educam.

Este foi o caráter predominante dado à experiência do professor. Nitidamente enfatizado principalmente pelos instru-

tores com formação em Ciências Sociais.

. A participação do professor

A referência ao tratamento dispensado à experiência e participação do professor é uma maneira de concretizar a característica da bi-lateralidade do processo de ensino.

Observava-se que a participação do professor (ou a possibilidade de) nem sempre recebia o tratamento devido, ou era utilizada negativamente. Estamos referindo-nos à SME. Exemplos muito comuns eram as solicitações de participação a título de pedir silêncio, de conter comportamentos de insatisfação (P.3,pl; P.4,p. 12; P.10,p.3). Outras vezes essa prática parecia ter o intuito de exigir do professor mais racionalidade, evidenciar a inconsistência dos argumentos do professor. Como se o subjetivo, o 'irracional' (emocional), fosse simplesmente algo inconsistente e não pudesse ser objeto de estudos 'racionais' (Martins,p.87, citando Rodrigues). Juntava-se a isso a tendência de muitas vezes determinar momentos de críticas e sugestões que não durante a exposição, esta, por sua vez, (deveria) se dar após a leitura ... * Esta prática é decorrente da concepção de ensino, explicitada anteriormente. Estabelecia-se uma lógica, uma racionalidade que o processo não possuía. A força motriz do ensino passava a estar na sua lógica, na coerência do que se propunha e da forma que se propunha. Parece-nos interessante citar algumas passagens registradas nos Protocolos.

. Está acontecendo a explicação de uma Ficha Descritiva de Avaliação (Segue a cópia do Protocolo).

* Não que sejamos contra a organização da discussão. Ao contrário! Referimo-nos à tendência ocorrida algumas vezes de a 'organização' dissimular, ou postergar outros elementos presentes no debate.

"Diz uma P.:"*

"É que esta ficha não tá clara pra nós não..."

A I diz: para fazerem perguntas. Acontecem muitas 'pergunta ao mesmo tempo. A I diz às Ps. para dizer' à SME que

- 'preferem conceito, não gostam de escrever'.

- 'Não é por não gostar de escrever não. (Certo tu-
multo) A questão é que de cada aluno eu escrever, escrever, escre-
ver', diz a P.

A I, então, diz para

- 'fundamentar bem a argumentação ...' (P.10,p.5) e
encaminhá-la posteriormente à SME.

. No mesmo Protocolo, na página seguinte:

A I diz:

- 'Calma, gente, sei que vocês estão odiando a fi-
cha... vamos entender e depois botar esse ódio todo para fora' (P
10,p.6).

. Um outro exemplo. Discutia-se na sala a colocação
de um 'Delegado' para representar cada região junto à SME. (Segue '1
cópia do Protocolo:

"A I fala das particularidades das Regiões. Daí, a
necessidade do 'Delegado'. Alguém (uma P.) acha que
isso vai criar mais mão-de-obra. Mas, 'em críticas'
e sugestões' a gente discute isso', conclui a I. (P.
2,p.1).

Na SEE/SUPEF esse tratamento, às vezes negativo, apa-
recia como atenção apenas formal à intervenção do professor. O que
contribuiu para descaracterizar o caráter bi-lateral e empobrecer'

* As cópias de trechos dos Protocolos e as citações de 'situações'
são elementos isolados que, sem conhecimento do contexto, não
permitem tirar outras conclusões, além das que estão sendo pos-
as aqui.

o processo de ensino. A participação do professor é subsumida pela importância da programação. Seguem alguns exemplos.

Discutia-se a 'Geografia Crítica'. A necessidade de se mostrar a totalidade dos fatos geográficos. Um professor inter-
vem.

"Fala da internacionalização também das florestas, da Amazônia, Guianas, Suriname... Fala da Invasão da Amazônia, como invasão do Kwait... Outra P. fala da poluição também dos oceanos que contêm flores-
tas, algas... A I retoma, mas fala é do seu esquema Homem-Trabalho-Natureza" (p.18, p.6). Desconhecendo totalmente a discussão. que se entabulava.

Em outro Protocolo está registrada passagem equiva-
lente. A I apresentava um livro de Vital Darós. Antes, havia sido distribuído um outro texto cujo título era 'Posseiros e Fazendei-
ros'.

"... a I elogia o livro. Outra P. o conhece e con-
firma (...). I fala às pressas de tópicos que o li-
vro contém. 'Vamos ler o texto sobre Posseiros e Fa-
zendeiros', diz a I. A P. mostra a I uma parte do li-
vro (não do texto) de Darós que é muito boa. A I a-
gradece, pega o livro de volta e guarda-o. A P. diz
que 'é (estava mostrando) para ler. A I diz que 'é ó-
timo (o texto), muito bom!! Pede à P. para ler em
voz alta o texto de Posseiros e Fazendeiros" (p.19p.
7). Parecendo agir de forma pré-determinada.

O contraponto à mediação, que é a participação do professor, ficava em plano secundário. Mas, o tratamento mais co-
mum dispensado à participação do professor, ao pólo oposto à media-
ção era intermediário entre o tratamento negativo e aquele que es-
tamos julgando mais correto.

Os Protocolos de Registro indicam que modo mais co-
mum de lidar com a participação do professor era permitir, até soli-
citar a participação; ouvi-la atentamente, explicar quando se tra-
tava de pergunta, concordar ou não, conforme o caso. O que é alta-
mente positivo. Mas, tinha-se a sensação que o processo poderia
ir mais além. Não parar aí. Analogamente, 'a bola não era devolvi

da! Du melhor, era devolvida na mesma intensidade, com os mesmo ingredientes. Quando as 'respostas' do instrutor não deveriam ter sempre e somente a finalidade de sanar as dúvidas. Mas contribuir para novas questões, novos desafios no processo de pensar a própria prática, a própria formação.

Uma evidência disto era o desencontro muito comum entre as preocupações, o tipo de perguntas feitas pelos professores e as exposições, a argumentação de vários instrutores. Os professores' demonstravam uma extrema praticidade tanto nas contestações e per-guntas que formulavam, quanto nas suas ações no decorrer do curso. Estas contestações e perguntas, mesmo que ouvidas e, em geral, res-pondidas a contento, não contribuíam efetivamente para mudar a direção, a forma de organizar o processo didático.

Comentamos formas negativas de tratamento que a parti-cipação do professor recebeu no decorrer dos cursos. Nos Protocolos, contudo, existem muitos exemplos, mesmo que não seja o mais comum, qe de formas mais corretas de se lidar com a participação, com a inter-venção do professor. Esses momentos eram mais enfáticos; percebia-se que uma de suas características era a euforia intelectual do ins-trutor e principalmente do professor. Dois exemplos disso foram ci-tados na página ¹⁴⁰~~138~~, segue mais um desses momentos.

Explicava-se Matemática na alfabetização. São 2 ins-trutores. Uma é professora alfabetizadora (P), a outra é superviso-ra escolar (S). O Protocolo não registra tudo o que ocorreu. O pro-cesso, o diálogo era muito rápido. (Segue cópia do Protocolo).

"A P. fala do QVL. Algumas professoras pedem silêncio para ouvir melhor. 'O ir e o vir é o aluno ir de~~co-~~' brindo, dialogando com o aluno', diz P. Alguém dá um depoimento que o QVL, assim, corrige outros defeitos ... A S intervém dizendo que não precisamos de pres-sa, 'não podemos fazer o fruto se amadurecer antes da hora'... 'Nós não queremos caderno limpo, não, continua a S. Insiste em ir devagar, sem pressa. P retoma explicando o QVL. A S pede silêncio. 'Ela veio'...

'Vejam o voltar', diz S. P explica. A turma quer ou vir. Alguém diz baixo: 'não tenho paciência para ensinar assim não'. Algumas Ps imitam respostas de alunos. A S intervém: 'é importante você dar tempo' para o aluno elaborar o conhecimento na cabeça dele'... 'É o ir e o vir na Matemática', conclui S. P recomeça... aplica. S interrompe. Insiste que a 4ª série resgata todas as séries anteriores..."(P.3,p. 12/3).

Como dissemos, estes são momentos enfáticos, catárticos, diria Saviani. Obviamente não há como e nem convém que o processo de condução do ensino se mantenha assim. O certo é que a condução do processo de ensino dessa maneira faz com que a participação do professor supere em amplitude e dignidade as posturas descritas anteriormente.

. Relação Conhecimento/Prática

É conhecida de todos a grande reclamação e até a aparência de descaso dos professores quanto à teoria. Este é um lugar-comum também nos Protocolos de Registro.

Afirmamos no Capítulo I que as ações de capacitação devem ter a finalidade também de 'traduzir' os enfoques globalizantes, necessários à teoria, em diretrizes práticas do trabalho do professor. Uma finalidade também de 'elo' entre os teóricos e o professor, entre a teoria e a prática. As entrevistas com dirigentes e instrutores confirmaram este entendimento. Na prática das ações de capacitação garantiu-se um relação conhecimento/prática?

Dissemos que nem sempre a experiência do professor pareceu ser um componente de fato do processo de ensino desenvolvido nas ações de capacitação em serviço. Isto tanto na elaboração e montagem dos programas, quanto na condução do processo de ensino. Pelo desvínculo desses programas de uma política de capacitação e pela concepção de ensino subjacente a estas práticas.

Contudo, durante os cursos a referência, mesmo que às vezes irreal e inadequada, à experiência do professor era uma constante. Também era muito grande o interesse, a participação do professor quando as referências atingiam de fato sua prática. Quando lhes falavam coerentemente, de forma convincente de como trabalhar. Muitas vezes os professores chegavam a 'tumultuar' a aula com comentários, narrações de experiências.

Mesmo que os professores se refiram — o que ocorreu também nos cursos observados — com descaso à teoria, não nos parece que haja aversão dos professores à teoria e apreço à prática. As observações evidenciaram enorme interesse dos professores por sugestões, orientações e explicações que lhes ajudam a compreender e conduzir melhor sua prática.

As observações evidenciaram também que muitas vezes a ênfase na dimensão teórica parecia algo contra o professor. Algo que ele desconhecia e desdenhava do seu modo de trabalhar e da sua capacidade. Uma vez que o professor não via aquilo no seu dia-a-dia, nem sabe se expressar daquela maneira.

Ao que nos parece, os cursos e os instrutores deveriam, ao apresentar a teoria — no caso os pressupostos de cada proposta, disciplina ou área de estudo — buscar extrair dela sugestões de atitudes, de modos de ação no cotidiano da sala de aula.

"É preciso imaginar determinados momentos de um processo de reflexão que, partindo de discussões de natureza doutrinária ou teórica, se associe e se converta em discussões de natureza tecnológica, desdobrando-se e articulando-se com análise de natureza técnica e, finalmente, em atuação de natureza prática" (Nagle, 1987, 171).

Como a prática é o teste de veracidade da teoria, a tradução desta em atitudes teoricamente fundamentadas que contribuam para o equacionamento da prática profissional é o teste fundamen

tal do programa e do instrutor de treinamento.

Aceitas as afirmações de que o treinamento é um processo de ensino análogo ao que é desenvolvido na sala de aula convencional e que o professor geralmente ensina como viu ensinar e não como lhe ensinaram a ensinar, parece-nos existir duas maneiras básicas de se organizar internamente as ações de capacitação. Maneiras que podem até se sobrepor. Estas duas observações restringem o entendimento de capacitação docente em serviço que temos explicitado até aqui, centralizando o foco da atenção no ensino desenvolvido nas ações de capacitação, tendo em vista o ensino que o professor conduz na sala de aula. Precisam ser compreendidas assim. Caso contrário podemos cair na malfadada doutrina do Capital Humano e no TWI .

Uma primeira seria os cursos serem conduzidos no sentido de instrumentalizar o professor quanto ao método, quanto ao modo de mediar o processo de ensino; propiciar-lhe uma espécie de treinamento de sensibilização para a relação com o aluno, para a apreensão dos interesses, necessidades, nível de desenvolvimento dos alunos e para a condução destas situações concretas de ensino . E garantir aprendizagem ativa por parte do aluno.

A segunda forma organizativa que os cursos poderiam ter vem de uma reclamação de todos os professores e Supervisores entrevistados. Vamos antes citar alguns trechos de entrevistas para contextualizar o que estamos afirmando.

Dizia uma Professora de alfabetização:

"... porque lá no curso eles não dão a prática pra você, eles não fazem uma aula lá pra você, pra você ver como é que faz" (Entr. 11, p.2).

Esta também é a reclamação de uma supervisora

"Acho que o que falta mais é a prática; acho também que eles deveriam aproveitar os professores que têm mais experiência, pra passar essa prática..." (Entr. 8, p.4).

A citação abaixo, apesar de longa, é ainda mais contundente.

"Eu falei sobre os cursos... que a gente aproveita muita coisa no curso, mas que o curso é sempre uma repetição... todos os cursos são iguais... eu acho que não sou só eu, outros professores também, nós gostaríamos que durante o curso, os que ministram o curso não só falassem, falassem, falassem... que eles apresentassem também a maneira exata, eu não digo exata, mas a maneira que eles acham mais correta de como o professor se comportar na sala de aula... o que deveria fazer... porque falar não é solução. (...) Eu só sei que durante esses cursos que a gente faz (...) e fala, quando chega no próximo curso (...) tá tudo lá... então, eles (os instrutores) estão colhendo para o curso, tira da gente, é do professor que participa do curso (Entr. 9, p.8).

Então, a segunda maneira seria garantir que, além da cientificidade dos conteúdos ministrados, os cursos fossem exemplos, modelos de condução correta do processo de ensino. Como dissemos, estamos nos referindo aos cursos em si, internamente. Isto necessariamente deve ser precedido de programas coerentes com uma política de capacitação docente em serviço.

C) O treinamento enquanto um componente do processo de organização do trabalho escolar.*

Pretende-se com este título afirmar que, se o treinamento é atribuição da organização escolar, muito mais o modo de ser desta organização deve se constituir e ensejar um processo formal e não-formal constante de treinamento. Esta é a linha mestra que temos adotado para compreender a capacitação em serviço do pro

* Queremos reafirmar que os itens delimitados na página 102 não serão abordados em separado. São "chaves para leitura" dos dados empíricos.

fessor: a) o treinamento é basicamente ensino; essencialmente o processo de ensino conduzido pelo instrutor no curso é o mesmo que o professor conduz na sala de aula. b) Uma política de capacitação deve envolver o professor e impregnar seu ambiente de trabalho; esta é uma condição fundamental para que o treinamento se constitua formação continuada. c) O processo de organização escolar também como ensejadora de aprendizado individual e coletivo.

Compreendemos a escola como instituição inserida numa sociedade de classes, assim sendo, possuindo um caráter político; como instituição regida pela lógica capitalista, que reflete no seu interior as contradições dessa sociedade. Contudo, por ser a escola uma instituição educativa e a atividade docente um trabalho não-material de mediação, não se aplicam plenamente à sua organização as categorias de análise utilizadas para a organização do processo de trabalho fabril, como querem alguns. No trabalho escolar não se configuram, por exemplo, relações plenas do tipo: cisão entre concepção e execução do trabalho do professor, produção coletiva e apropriação individual dos bens produzidos, expropriação e dominação, questões sobre as quais já discorreremos no capítulo I.

Não há dúvida de que a organização do sistemas escolar e da escola é fator de capacitação docente em serviço. A estrutura de organização, o modo de exercício do poder numa rede e numa escola tem reflexos na formação do professor, na sua maneira de mediar o processo de ensino. (André, p.69).

Os cursos de ambas as Redes de Ensino são programados com base em levantamentos de necessidades feitos junto aos professores. As informações a este respeito foram coletadas através das entrevistas.

O que diz a pesquisa de campo sobre a relação organização/capacitação docente nas Redes e escolas observadas?

O processo de capacitação da Rede Municipal é planejado, desenvolvido e avaliado pelo NOS, sob coordenação da Coordenadoria de Ensino. A autonomia do Núcleo para propor e desenvolver coletivamente esta atividade é declarada em todas as entrevistas' com instrutores da SME.

Os cursos desta instituição, geralmente ministrados no recesso escolar de janeiro, são decorrentes de sugestões dos professores, feitas em cursos anteriores. Os cursos, ou encontros' do início de 1991, mesmo que visassem a implantação do Bloco Único de Alfabetização, contemplavam sugestões feitas pelos professores' em 1990.

A observação destes cursos, principalmente do BUA à 4ª série, evidenciou planejamento (definição de propósitos, providências quanto ao espaço físico e aos recursos materiais), preocupação efetiva com o andamento do trabalho, com o bem-estar e aprendizagem dos professores.

Na SEE/SUPEF o programa curricular mínimo estabelecido juntamente com Delegacias de Ensino e assessores das Universidades de Goiás (SEE/SUPEF, Prg. Cur., p.17) é o referencial para a definição dos cursos a serem ministrados. Estes visam sanar deficiências verificadas na formação dos professores, tendo em vista a implantação do Programa Curricular Mínimo. Estas deficiências na formação são verificadas principalmente através de solicitações das Delegacias e sugestões de temas feitas pelos próprios professores' (Entr. 2, p.9,10). Os cursos são ministrados por profissionais lotados na própria SUPEF, ou por profissionais de outras instituições, sob coordenação da equipe da SUPEF.

O NOS, da SME, sustentou nos cursos o propósito da discussão do que estava sendo apresentado e que somente assumiria a proposta caso também a maioria dos professores a assumissem (P. 6, p.3). O que evidencia interesse em discutir, identidade e solidriedade profissionais com os professores.

O curso observado na SEE/SUPEF visava a continuidade de da implantação de uma proposta curricular. Não caberia discutir, ou solicitar adesão dos professores, naquele momento, uma vez que sua elaboração contou com a participação das Delegacias. A organização do curso e a postura dos instrutores, contudo, mantinham ambiente para discussão.

Talvez fosse de se esperar pouca, ou nenhuma resistência dos professores a propostas apresentadas nos termos acima. Contudo, nos Protocolos estão registradas passagens que evidenciam resistência tanto declarada, quanto de forma dissimulada dos professores nos cursos. Vamos nos deter mais demoradamente na questão da Resistência, em função da sua grande incidência, principalmente nos cursos da SME.

Estes atos apareceram, nos cursos ministrados pela SME, na maior parte das vezes, na forma de protesto pelo acréscimo de trabalho e por novas dificuldades que certos aspectos da proposta traziam. Assumiam também formas de protesto por não terem sido consultados, forma de desdém à competência e autoridade do instrutor e/ou supervisor. Poucas vezes a Resistência se referia à inviabilidade em si, à inconsistência do que estava sendo proposto.

O nível de elaboração do projeto pedagógico em implantação, o bom preparo da maioria dos instrutores, os seus propósitos de discutir as questões nem sempre foram suficientes para conter certa rebeldia que parecia estar latente em alguns grupos de professores presentes nos cursos observados.

Às vezes, o ato de Resistência era velado. Isto parecia acontecer principalmente quando o professor não tinha como se contrapor à argumentação do instrutor. A situação abaixo exemplifica bem.

A I fala da associação de História e Geografia.... o autor é bom, "mas permanece a dicotomia"... "não mostra a natureza nos seus dinamismos próprios"... "Essa nova coleção aprofunda e avança mais, isso é comum em todas as ciências"... , conclui a I. Uma professora comenta, em voz baixa, com a colega: "Essa menina (a I) fica numa utopia danada... Se pelo menos a gente tivesse tempo e ganhasse bem..." (P.14, p.2).

Nestes casos, quase sempre o motivo da resistência parecia cristalizar-se no instrutor, nas suas características, no seu modo de ser. O componente muito presente nesses momentos era a argumentação lógica, mas difícil e enfadonha, às vezes inaccessível ao professor. Como este não é o modo como o professor interpreta a realidade, a argumentação parecia ser algo em oposição a ele; algo que desdenhava da sua capacidade.

Ainda no sentido de colocar o instrutor como motivo da Resistência, às vezes estes atos pareciam mostrar o apreço do professor ao seu trabalho e que o mesmo não era verdade em relação ao instrutor. Parecia questionar a autoridade do instrutor e a possibilidade de continuidade do trabalho; mostrar o desconhecimento do instrutor quanto ao trabalho do professor.

Primeira situação. A exposição referia-se à alfabetização. De repente uma P. pergunta à I: "Elizabeth, seus filhos estudam em escolas particulares?". "Sim", respondeu a I. "Você não os colocaria na Escola Pública?"... Antes que a I respondesse, a P completou: "Deveria ficar na Rede Pública". Algumas aplaudem. "Gostei", diz alguém. Reclamam que a I não está valorizando a Rede Pú-

blica. Há um certo alvoroço na sala. Uma P se levanta e diz: "bote i meus filhos na Escola Pública, com orgulho". Aplausos. (P.2, pp.9 e 10).

Segunda situação. Durante a exposição uma P interrompe e reclama ao I da insegurança que os professores ficam frente a uma proposta para a Rede. Isto porque "a equipe (esta de vocês) é nova...daí, vem outra equipe"... e eles (os professores) ficam... Quando o I retoma o conteúdo, outra P pergunta qual o critério para a escolha dos instrutores. I responde que "o critério é a formação; mas são pro-labore, não têm concurso" (P.13, p.4).

Este é um dos aspectos que contribui para o descrédito, para a Resistência dos professores em se submeter a mais um programa, a mais uma experiência provavelmente eventual.

Terceira situação. A discussão é sobre a ficha de avaliação. A proposta prevê a utilização de 4 fichas descritivas para cada aluno. "Toma tempo demais, Madalena. Dentro da sala a realidade é outra", diz uma P. "Du eu faço ficha, ou dou aula", completa outra. A I insiste na avaliação descritiva, qualitativa... "Acho que tá difícil!", diz uma P. "É ficha demais. Quem tem 40 alunos... 160 fichas! A aula agora vai ser preencher fichas", diz outra. Alguém conclui: "eu vou é dar minha aula" (P.5, pp.3,4,5).

No curso ministrado pela SEE/SUPEF não deixou de existir Resistência, ou melhor, atos de resistência dos professores "repassadores". Contudo, era de proporções muito menores e de forma muito velada. Como dissemos, a condição dos professores presentes era de 'escolhidos', representantes de outras localidades. Estavam ali na condição de intermediários que recebiam uma incumbência. Seguem dois exemplos a respeito.

A primeira situação. A I vai lendo um cartaz e comentando que "o conhecimento tem que ser tirado do aluno... é isso que é educação, formação". Uma P intervém falando das precariedades da formação do professor, da escola sem mesa, sem livro... "o dia em que vocês conhecerem o interior, vocês vão ver", conclui". Outra P completa: "eu estou apavorada", em voz baixa. Mais à frente a mesma I fala "da amplitude que o conteúdo vai ganhando a cada série...". "Ave Maria!", diz baixinho uma P.

Em outro Protocolo, ainda no mesmo curso, a I vai lendo itens do conteúdo e comentando-os rapidamente, pressupondo o conhecimento dos professores. Um P fala baixo: "Duro vai ser é lembrar dessa aula".

Mesmo que a Resistência apresentada pelos professores quase sempre evidenciasse denúncia, significasse algum poder em oposição à dominação — no caso, representada pelos instrutores —, não podemos afirmar que toda manifestação nesse sentido seja Resistência. Os atos de Resistência contêm sempre, segundo Giroux (p. 147), uma noção de emancipação que a norteia; contêm elementos que contribuem, no caso, para melhoria, rejeição ou substituição daquilo que estava sendo proposto.

Ainda segundo o mesmo autor, "alguns atos de resistência revelam visivelmente seu potencial radical", outros são muito ambíguos (Giroux, p. 148). Assim, não se pode interpretar que toda rejeição ao poder existente, ou a propostas advindas de instituições seja "Resistência". Além dos elementos de distinção citados acima, é necessário analisar dados do contexto, ouvir os indivíduos envolvidos (idem, idem).

Giroux distingue "Ato de Resistência" de "Comportamento de Oposição". O comportamento de oposição, embora na sua ori

gem possa conter elementos de denúncia, não se inclui no "Constructo" resistência.

Seguem algumas situações que julgamos poderem ser chamadas mais adequadamente de comportamento de oposição, do que ato de resistência. Mesmo que na sua origem expresse uma denúncia, a falta de consciência desse comportamento, a predisposição a simplesmente se opor obnubila, torna difícil extrair significado, numa perspectiva emancipatória. Provavelmente a oposição naquele contexto se estenderia até a alternativas que aqueles grupos 'opositores' porventura estivessem propensos a defender.

Nas situações observadas, esse comportamento era, em geral, de um grupo pequeno, no fundo da sala. Algumas vezes atitudes sérias de questionamento que efetivamente contribuíam para perspectivas de melhoria, perdiam sua força, sua capacidade de contribuir à medida que alguns assumiam-nos e davam-lhes — através de gritos e aplausos — caráter de comportamento de oposição. É o caso da 'primeira situação', citada na página ~~151~~¹⁵³. Segue outra situação, neste mesmo sentido.

Estávamos no curso do BUA. Discutiã-se o papel do Especialista na escola; uma sugestão de relatório semestral que o Supervisor faria por escola. Segue cópia do Protocolo:

"Um P pergunta: 'Esse relatório é do S; e o P onde escreve?'. 'Ótimo!' Grita alguém lá atrás. 'Agora responde prá nós', diz uma P., dirigindo-se à I. Esta responde (...). Alguns risos no fundo da sala. (Alguém) diz baixo, com desdém: 'está ótimo, maravilhoso!!! (referindo-se ao tumulto que foi criado)'" (P.2, pp.2,3).

O oposto também parece ser verdadeiro. O instrutor não perceber — ou não se interessar por ... — o senso de realidade, os elementos que determinados atos continham para possibilitar melhoria das relações e do trabalho. Segue cópia do Protocolo.

"A questão é a adoção de livro didático e conteúdos mínimos. Os P adotaram autores diferentes entre si e diferente do que está sendo sugerido pela SME. Um P diz: 'Vocês sabem muito bem que alunos não compram livro.' O livro sugerido ainda não foi 'adotado' pela FAE. O P continua argumentando sobre a dificuldade de se trabalhar um ano sem livro. Ao que o I contra-argumenta: 'Nossa clientela é de baixa renda... não tem como fugir disso... O que não é motivo para não trabalhar bem... procurar estratégias... um pouco de conteúdo no quadro...' (...) O P volta à carga: 'A Prefeitura quer um conteúdo mínimo (sem livro)... ela vai dar material, stêncil?' O I diz que, não fala pela instituição, querem 'garantir o mínimo, certa homogeneidade' "(P.13,p3).

Parece necessário esclarecer que a veemência, o caráter frontal de determinados comportamentos não é absolutamente critério fundamental para distinguir ato de resistência e comportamento de oposição. Vejamos as situações abaixo. A irracionalidade, ao que parece, é aparente.

Primeira situação. O encontro é de Estudos Sociais, 5ª à 8ª séries. Segue o texto do Protocolo:

"A I vai comentando como um conteúdo acompanha o outro. Insiste no planejamento, entrosamento. Comenta a Cartografia com apêndice... 'porque o P vai usar estas notas cartográficas quando sentir necessidade'. Fala agora da geometria na 5ª série. Um P discorda: 'Só na 7ª. Falar isso é fácil. Você vai ficar na dependência do P de Matemática'. Fala mais nervoso (frente à contra-argumentação da I): 'Não me obrigue a falar do que eu não sei... ele(o aluno) me poe na parede'. (A discussão fica mais áspera). O P conclui: 'Tá certo, Professora, dá pra fazer direitinho' ". (P.14,p.5).

Mais à frente, no mesmo Protocolo, diz a instrutora

"... da disposição (dos professores) de estar sentados mexendo na mesma panela... postura de profissionais...". O mesmo P fala nervoso: 'Professor tem tempo, disponibilidade para isso... Isso é sonho, utopia', quase gritando" (P. 14,p.6).

Segunda situação. A I interrompe a exposição e pede que perguntem. Um P diz: "Como vamos encontrar os textos para trabalhar (esse conteúdo)?" "Boa pergunta", responde a I. Comenta que "neste momento não temos como propor". Vai haver mais reciclagem...

"Mas você ainda não respondeu o que eu quero", diz a P, com firmeza. E continua: "Em quê eu vou encontrar e s s e conteúdo"? Outra P completa: "Minha matéria mudou totalmente". A I diz que "mudou a ordem (do conteúdo), o enfoque"... "Vou passar tudo para o Orientador", diz a P, enquanto a I ainda falava. "Estou respondendo para você", diz a I com firmeza. A P sai da sala. (P.4,p.9).

Nitidamente as situações evidenciam atitudes de 'indignação moral' (Giroux,p.146), por não se sentirem ouvidos, por julgarem irreal e pouco exequível o que se propunha. Também atitude de 'indignação política' (Giroux,p.146) — na 1ª situação — (embora este aspecto não esteja explícito no trecho do Protocolo, mas percebido no contexto e pelo conhecimento dos elementos envolvidos). A postura política dos instrutores — que os levava a dar determinado enfoque ao programa e a sugerir a adoção de determinados livros didáticos — se opunha à de determinados professores. Percebi-a-se que o fundamento da resistência era também de caráter político.

Dois, dos 4 instrutores da SME entrevistados, demonstraram compreender que a resistência expressada pelos professores nos cursos não era motivada e nem se dirigia somente a eles (Instrutores). Afirmava uma instrutora referindo-se à resistência dos professores, mesmo quando se tentava atendê-los nos cursos:

"... eu não sei, de repente tem uma coisa com a Instituição também, sabe? O fato de ser a Secretaria". (Entr.4,p.17).

Dizia outra instrutora entrevistada:

"...essa resistência existe como uma decorrência natural das péssimas condições de trabalho do professor... porque, quando você tem um trabalhador que passa o ano inteiro lidando com péssimas condições de trabalho, chega no fim do ano você convida ele pra pensar... é obvio que vai encontrar resistência" (Entr. 5,p.24).

Temos comentado até aqui atos de resistência expressados pelos professores, principalmente em relação aos instrutores. Observou-se várias vezes a mesma atitude em relação aos Supervisores/Orientadores. Não era raro os professores contestarem a capacidade, a autoridade e a disposição dos Especialistas, para o trabalho. As situações abaixo mostram parcialmente esta situação:

Primeira situação. Professores e especialistas estão juntos no mesmo curso. Inicia-se um trabalho de grupo onde se discutirá o papel do Especialista. Uma P fala alto para outro grupo: "Tem dois Supervisores aí? Manda um para cá!" Demonstrando a indisposição do grupo em relação ao trabalho do Supervisor (P.2, p.3).

Segunda Situação. Discutia-se a importância do trabalho de acompanhamento do especialista para a implantação da Proposta Pedagógica. Uma P diz: "A nossa Supervisora tem curso superior (desdenhando)... só lê a apostila ela entende... está viajando, não faz curso não" (P.3, p. 12).

Como se posicionavam os especialistas? Pode-se dizer que durante todo o período de observação dos cursos os especialistas não reagiram em relação ao que se dizia deles. A primeira manifestação de resistência mais evidente ocorreu, não nos cursos, mas em reunião entre instrutores e especialistas para discutir o currículo de ciências. Era evidente que a resistência esboçada naquela reunião se devia ao fato de que nem a proposta curricular de Ciências e nem o curso os instrumentalizavam para explicar aquele conteúdo ao professor. Seguem alguns dados da reunião comprovando o que se disse acima.

A I inicia a reunião. Uma S diz baixo: "isso aqui vai ser um abacaxi igualzinho ao outro (o curso)". Mais à frente outra S diz à I: "... nossa ânsia é saber como trabalhar". A I concorda. Fala da flexibilidade da proposta. Queremos saber "quanto ao

modo de passar para o professor", diz outra S. A I se propõe a "comentar o programa, item por item". À medida que a reunião transcorre, os S vão dizendo dos equívocos que estavam cometendo em relação aos itens do programa. O ambiente vai se descontraído. Ao final, uma S diz, meio constrangida, que "os professores, na escola, queriam jogar o conteúdo na lata do lixo". "Eureka!", diz a I.

' -:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-

A origem da resistência é a estrutura de poder existente na sociedade, em nosso caso, uma sociedade que exclui e cria mecanismos para manter a exclusão da maioria da fruição dos bens produzidos.

O processo de ensino é um fenômeno social, sua especificidade não o exime de exprimir as contradições existentes na sociedade. Assim, o desenvolvimento do ensino envolve muitas dificuldades e contradições que lhe são próprias e outras que decorrem mais diretamente da contradição social.

A resistência, ainda que de natureza diferente, é inerente também ao processo de ensino em função da "invasão" que o "novo" provoca para negar, por incorporação (Saviani, 1991:27), o conhecimento "velho", as convicções anteriores. Este processo torna-se mais complexo quando os participantes evidenciam atos veementes, explícitos e disfarçados de resistência. Resistência que, efetivamente, não se refere ao processo de ensino em si.

À resistência a toda situação sócio-política-econômica que o professor vive — corporificada nos baixos salários, no demérito profissional, nas más condições de trabalho — soma-se a proposta pedagógica nova que, de alguma forma se propõe a intervir em algo de significado vital para o homem: a sua maneira de trabalhar, de produzir a própria existência.

Contraditoriamente os professores buscam a atualização, a capacitação profissional. Porém, muitas vezes resistem ao que os propositores 'representam' e às mudanças que as propostas trazem.

É nesta situação de contradição, às vezes até de conflitos que se situa a mediação do instrutor e se desenvolve o processo de ensino na capacitação em serviço. Evidencia-se aí o caráter de possibilidade da resistência ultrapassar o sentido de algo que se deve 'compreender' (tolerar), que se deve 'enfrentar' ou coagir e constituir-se em "princípio educacional", na expressão de Giroux (p.150).

---:---:---:---:---:---:---

Passamos à apresentação e análise dos dados da observação nas escolas.*

Mesmo que nas três escolas de 1º grau tenha surgido poucas situações formais que demonstrassem a organização e as relações ali existentes, estas poucas oportunidades foram, contudo, muito eloquentes. Além do mais, a ausência do que deveria haver para observar e as situações não (ou pouco) estruturadas completam — quando não são mais fidedignas que — as formais.

Na escola "A", como já dissemos, além do planejamento anual e algumas reuniões de planejamento, assistimos somente uma reunião da Direção com os professores e supervisora. Na escola "B", observamos uma reunião de pais, a mais. Como na escola "C" não houve nenhum evento mais formal, a atividade de observação se restringiu ao trabalho do professor na sala de aula.

* Como já dissemos, esta fase do trabalho foi desenvolvida somente na SME.

O que se observou foi que todo trabalho escolar se centralizava na pessoa da Diretora, ou de algum representante seu, como já afirmara André (op.cit.p.68). Esta centralização se estendia também à coordenação pedagógica da escola, desviando ainda mais o especialista de suas funções, sem que ninguém assumisse efetivamente a coordenação pedagógica do trabalho escolar. Às vezes as decisões, além de totalmente centralizadas, tinham um caráter muito personalista. As duas situações abaixo expressam melhor o que estamos afirmando.

Primeira situação. Acontecia na escola "B" uma reunião entre Direção/Especialistas e Professores. A pauta era assuntos como: assiduidade, pontualidade, avaliação do trabalho do professor e distribuição de turmas para os professores. Entre várias coisas, a diretora dizia que após 15' iria fechar o portão para os professores e alunos...(risos). A reunião continuou. A diretora diz ainda que "eu vou dar oportunidade para vocês escolherem (as turmas)... eu vou tentar ... eu quero que cada uma escolha, depois a Neusa (Supervisora) conversa com cada uma". Continua: "no curso não disse: O professor é professor da turma enquanto der conta da turma. Não é?". A certa altura uma P disse: "Vocês (Direção e Especialistas) digam como fizeram o esquema"(a distribuição). A diretora lê suas anotações:"... eu dei a 1ª série para a P 'X', ... eu dei a 2ª série para 'Y', dei..." Fala também de uma P 'K' (pro-labore) "que deu mais problemas à tarde, com pais de aluno... deixei ela de lado"... "Quero trocar a P 'M' de sala..."(P.17,pp.1,4 e5).

A segunda situação ocorreu na escola "A", no dia em que iriam iniciar o planejamento anual. Antes da reunião a S foi à diretora pedir que concedesse as duas horas semanais (às sextas-feiras) de planejamento. A D concedeu, mas disse à S: "mas não é para ir embora; é para cumprir o horário... vamos fazer uma expe

riência. Não precisa dizer pra elas (as P) qual é o motivo de ser experiência". As P gostam muito da notícia. Uma diz que "não pode estragar tudo... por causa de uma, as outras serem prejudicadas". Outra diz que sabe de uma escola onde as P fazem o plano em casa e saem mais cedo na sexta feira. Ao que a S responde fulminantemente: "A Tereza (D) disse que aqui não pode ter isso não !" A P desconversa, meio sem jeito. (P.16,p.2).

As situações anteriores são eloquentes quanto à menor resistência às relações de autoridade (!) no interior da escola que fora dela, nos cursos. A observação e as entrevistas evidenciaram também grande resistência dos professores em relação a 'intervenções' externas na escola. Evidenciaram um 'certo arranjo' nas relações.

A situação narrada na página 97 , onde as professoras pediram explicações 'oficiais' (em reunião) ao pesquisador por que desconfiavam que fosse 'fiscal da Secretaria', uma vez que 'anotava tudo', bem o demonstra.* Vamos discorrer um pouco sobre esta questão; situá-la através de dados da pesquisa empírica e depois tentar algumas prováveis explicações.

Na escola "B" havia um problema circunstancial que poderia contribuir para explicar esta menor resistência às relações de autoridade e centralização das decisões: poucas matrículas, receio de algumas professoras ficarem sem turma para lecionar. Isso parecia gerar um certo consenso sobre a necessidade do esforço coletivo (em torno da diretora) para pressionar a SME a permitir que uma ou mais turmas ficassem sem o mínimo (25) de alunos estabelecido no projeto do BUA.

* Esta atitude das professoras, embora frontal, contundente, ocorreu isoladamente. Não nos parece indicar desconfiança dos professores em relação ao seu empregador. O que seria mais grave.

Além disso, todos (professora, especialistas e diretora) explicavam que a certa escassez de alunos se devia ao alu- ' guel que estava ficando muito caro no bairro que se elitizara. Não se levantava outras hipóteses, como a queda da qualidade do ensino. Mas esta hipótese parecia afligir a todas. Mesmo assim, não deixou de haver, ainda na escola "B", um ou outro esboço de resistência individual.

Nas escolas "A" e "C", durante a pesquisa de campo, não se observou atos de resistência em relação à organização do processo de trabalho escolar. O que não significa que não existam. Os dados confirmam o que se disse acima: resistem, contestam, até com veemência, a estrutura da SME (expressa pelos instrutores) e esboçam um certo conformismo em relação à estrutura de poder na unidade escolar. Como pode ser explicado este fato?

É claro que os atos de resistência explicitados em oposição a relações estabelecidas no trabalho têm sua origem na estrutura social mais ampla. Contudo, não nos parece que aqueles atos devam ter mais constantemente essa lógica: maior veemência em relação à estrutura mais ampla e menos, quanto às relações locais de trabalho.

No caso desses professores, parece haver três possíveis explicações que não se excluem. A primeira : Reconhecidamente os nossos professores, principalmente de 1ª fase, têm uma formação muito precária; são inseguros quanto à explicação, à fundamentação conceitual do trabalho que desenvolvem; têm que trabalhar muito, também após o expediente na escola, para sobreviver. À desvalorização profissional junta-se a indução dos meios de comunicação e dos governantes para a auto-desqualificação, auto-depreciação profissional do professor. Não falando da carência de uma política nacional e local de formação em serviço.

Todo este quadro se contrapõe à magnitude, à natureza do processo de educação escolar que o professor conduz: às relações de não-antagonismo e de estima recíproca entre professores e alunos, à sensação de estar quase sempre a sós com os alunos, ao orgulho de ser 'dono' da sala de aula, à alegria de 'ver' o desenvolvimento dos alunos e ao prazer de ser reconhecido como um dos responsáveis por este processo etc.

Estes dados postos acima contribuem para a compreensão destes atos de resistência, sem contudo, negar a sua origem sócio-estrutural. Diria que é a explicação mais visível.

A má formação e a insegurança fazem com que estes profissionais se fechem, circunscrevam o seu espaço de trabalho e o seu saber a respeito como algo intocável. A instituição, os instrutores, queiram ou não, promovem uma certa 'invasão' do espaço do professor, à medida em que questionam certas práticas, que propõem novas formas de organizar e conduzir este trabalho. A este respeito dizia, com simplicidade, uma professora: "O curso é muito superficial (no sentido de que não tem condições de entrar nos detalhes da sala de aula); quem sabe da sala é o professor". E reclamava da "falta de respeito com o professor que aprendeu a trabalhar desse jeito" (P.23,p.1).

Por um entendimento equivocado, na escola o professor se submete a uma direção, a determinações mais centralizadas, porque vêm de pessoas que demonstraram 'saber trabalhar', solidárias com ele no dia-a-dia e que não interferem (!) no seu 'espaço'. A passagem abaixo mostra um certo consenso dos professores de que é a eles (instrutores) que se deve resistir.

A situação. Estávamos na semana de planejamento, na escola "B". As professoras comentavam a reunião que haveria entre

especialistas e o NOS para discutir o programa de Ciências. Uma professora diz à Supervisora para "falar as coisas. Não deixar eles mentir mais", referindo-se à equipe que "diz uma coisa para os professores (no curso) e outra para os especialistas nas reuniões" (P.23,p.2). Esta é a explicação mais visível, como já dissemos, para a questão.

Uma segunda explicação, decorrente da anterior, seria que o Diretor, os especialistas e suas determinações ou sugestões não exigem, não fazem o professor pensar com mais profundidade sobre as razões de sua ação. Não que aqueles pensem por este. Mas, que os problemas na escola e as diretrizes para o trabalho do professor parecem ganhar sempre caráter prescritivo e burocrático, de extremo imediatismo, nos quais todos estão envolvidos. Mesmo quando o diretor diz: "eu dei a 1ª série para 'X' e a 2ª para 'Y'", os motivos são evidentes: nós todos estamos envolvidos com esta escola e temos que fazê-la funcionar. Para isso dá ordens diretas, claras e exequíveis. Até porque também não se propõem a objetivos mais complexos, a longo prazo.

No interior das escolas a questão da divisão: concepção/execução, trabalho intelectual/trabalho manual parece não se configurar genuinamente, como muitos querem: os especialistas e diretores pensam e os professores executam.

Não se quer dizer que o trabalho na escola não contenha diretrizes racionais. Mas, afirmar que as categorias de análise do trabalho fabril não se aplicam plenamente ao trabalho educativo escolar. Não nos parece também que as diretrizes vindas de instâncias superiores para a escola tenham condições de promover cisão entre concepção e execução do trabalho docente.

Nesse sentido, também a relação dirigentes/diretores, especialistas e professores — mesmo que os primeiros possam querer — não se completa como relação tipicamente de dominante/dominado, apropriação/expropriação...

O que temos dito não significa atribuir destaque ou primazia para o trabalho docente, em relação ao trabalho imediatamente material. Significa distinguir esta sua característica de "trabalho não-material", subordinado ao trabalho material, para, assim, compreendê-lo melhor.

Outra explicação plausível para a maior incidência e veemência de atos de resistência em relação aos instrutores do NOS, que os diretores está relacionada com o Poder. Mesmo que os instrutores do NOS façam parte, ou estejam mais próximos da Administração Central, é o diretor (e o especialista) que acompanha o dia-a-dia do professor. É quem detém poder, por exemplo, sobre o abono de faltas, ou o corte do ponto; sobre a lotação do professor na escola... O poder do diretor, mesmo que seja restrito, é concreto, é real. Além de ser alguém eleito. Some-se a isto o desgaste dos programas de treinamento, principalmente pela falta de acompanhamento, participação efetiva dos professores e de continuidade. Por último, os diretores exerciam (no caso, nas escolas observadas) o poder que possuíam, não abriam mão dele. Os instrutores despiram-se, desde o início, de poder, quanto a vários aspectos da proposta, submetendo-os à apreciação dos professores.

Este certo espírito de corpo dos professores não parecia significar absolutamente qualquer projeto, qualquer alternativa pedagógica para a escola, em oposição à SME. O que seria até saudável. Este modo de ser dos grupos de professores observados estava mais para a acomodação que à busca de alternativas emancipatórias.

As diretrizes para a condução do trabalho docente estão intimamente vinculadas à ação do especialista. E as suas ações formais, ou não-formais compõem o processo de formação continuada do professor.

Não presenciamos nenhum evento (reunião, semana de planejamento, planejamento semanal...) onde o especialista tivesse alguma atuação com o mínimo de destaque quanto à condução pedagógica da escola.

Os dois supervisores entrevistados reclamaram da falta de tempo para se reunirem com os professores. Reclamava uma supervisora:

"Não tem (horário de reuniões, conversas com professores). O professor tem que sair da sala de aula pra vir atrás de mim ou eu tenho que ir na sala de aula com os meninos lá dentro". (Entr.10, p.14).

A declaração da outra supervisora entrevistada não é diferente:

"... não existe... comentaram (no encontro) que o Supervisor tem liberdade disto, de chamar o professor, de reunir, mas realmente não acontece isso nas escolas... Eu acho que deveria haver" (Entr.8, p.5).

O calendário escolar não prevê esses eventos. Quanto ao que poderíamos chamar de 'ações de treinamento', no calendário de 1991 estavam previstos os 'encontros' deste e do próximo ano e o período de planejamento. Este calendário foi elaborado pelos diretores juntamente com a SME. As escolas podiam fazer adaptações, desde que não o alterassem substancialmente.

Como afirmou a primeira supervisora entrevistada, observamos que, de fato, as aulas eram muito interrompidas, inclusive pela supervisão, principalmente na escola "A". Haveria necessidade que a SME garantisse algum espaço para o trabalho coletivo, para o trabalho de orientação pelos especialistas, para planejamento das aulas etc... E é contraditório a SME contar com o especia-

lista como aliado para a implantação de uma proposta de melhoria do ensino, sem que o NDS tenha algum tempo para esse profissional. Sem que os especialistas tenham espaço para se reunir com os professores. Diz André (p. 69), citando Muramoto:

"... trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo".

Por outro lado, em todas as escolas observadas, quando o supervisor dispôs desse tempo, não o utilizou minimamente. O período de planejamento, no início do ano, por exemplo, foi desperdiçado enquanto momento de definição de propósitos educativos comuns, modos de ação... Se não há um plano comum, não há também necessidade de reuniões, de encontros; a avaliação coletiva não se faz necessária, o trabalho educativo da escola torna-se atividade individual. As 'reuniões' semanais de planejamento que seriam excelentes momentos de compartilhar sucessos, reveses, de redefinir (e se exercitar na definição) linhas comuns de trabalho, não passam de insípidas atividades de planejar (leia-se arrolar atividades). E, não há dúvida, esta maneira de estruturar o trabalho pedagógico terá impacto na qualificação do professor e na qualidade do ensino em sala de aula (André, 69).

A atuação dos especialistas, especificamente do supervisor, era, pedagogicamente, insignificante. A condição de profissional "não professor", sem "autoridade de Diretor", sem preparo para apreender a dimensão pedagógica da educação escolar e para explicitá-la nas suas ações e nas do professor, não querendo ser um controlador do trabalho do professor (pela formação humanista, por solidariedade e porque a Direção e as Instâncias superiores não lhe propiciam esta autoridade) faziam com que, na prática, estes profissionais ficassem meio "soltos" dentro da escola. Acompa-

nhassem o cumprimento das prescrições estabelecidas pela proposta pedagógica da Rede, cumprissem determinações da Direção da escola, sugerissem ou elaborassem algum material para o professor, dessem aulas à parte para alunos com atraso em relação à turma etc... Enfim, nas escolas observadas, os especialistas não formulavam, não auxiliavam os professores a formular e nem explicitavam a diretriz pedagógica de suas ações e do trabalho docente. A Direção das escolas tratavam-nos como auxiliares - a quem se deve determinar o que fazer.

Mesmo que dirigentes e instrutores considerassem que a implantação da proposta pedagógica pressupusesse o trabalho do especialista, não ficou explícito, contudo, o entendimento de que o trabalho pedagógico coordenado pelo especialista fosse extensão dos propósitos de capacitação docente em serviço da SME.

---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---

Como conseguir que os profissionais da educação escolar se comprometam com a educação, assumam a capacitação como um processo de auto-formação e a profissionalização como uma conquista coletiva, quando as condições de trabalho e de formação são tão adversas? Este é um grande desafio que se coloca a todos os profissionais progressistas que atuam na formação inicial de professores, em Instituições Mediadoras, Categorias Profissionais e na Administração Pública da Educação.

A maioria absoluta dos autores apontam para a luta através de associações de classe e sindicatos. Esta é a atividade para a qual devem confluír as demais. Contudo, no âmbito específico deste estudo, pode-se vislumbrar, se não uma alternativa, pelo menos uma estratégia de ação.

Mesmo que a maioria das Redes sejam burocratizadas; que os Diretores e Especialistas estejam muito a serviço da burocracia, como elo intermediário entre os escalões médios e os professores, isso não tira da escola e desses profissionais certa autonomia na direção pedagógico-política do trabalho do professor e da escola. Como a introdução do especialista não tirou a relativa autonomia do professor na condução da sala de aula.

O trabalho de capacitação com o Diretor — geralmente um professor eleito — deveria ser no sentido do seu maior compromisso em garantir espaços na escola para os especialistas e professores. Diminuindo atividades burocráticas e de controle desnecessário principalmente para os especialistas e buscando integrar-se no trabalho coletivo de educação da escola. Isto é possível também pela própria estrutura do sistema de ensino, onde o controle sem sempre tem como ser muito rígido (Teixeira, 1985:443).

O Especialista geralmente fica meio prensado entre as exigências emanadas da Direção da escola, de Instâncias Superiores e os Professores. Com isto, o mais comum é a tendência ao afastamento da efetiva condução pedagógica do trabalho escolar e o direcionamento da ação para atividades periféricas de controle e de apoio ao trabalho do professor. Diria que este profissional, por vários motivos, entre os quais responsabilidade própria, está meio 'solto', deslocado na escola. Precisa ser efetivamente conquistado para um trabalho educativo emancipatório. Reforçar o seu desgaste e consolidar a sua má formação é contribuir para que reproduza na escola a hierarquia dos sistemas escolar e social. A formação em serviço do professor envolve a ação (também a formação) desse profissional, ou de quem lhe substitui na escola.

Assim, é necessário que a capacitação em serviço do especialista, além de concomitante à do professor, possua elemen-

tos referentes à efetiva dimensão pedagógica da coordenação da escola: O crescente envolvimento dos profissionais com uma ação educativa intencional, consciente e gradativamente fundamentada. Isto envolve: Espaço para especialistas e professores trabalharem e a responsabilização por este trabalho, a discussão sobre as diretrizes e os objetivos do trabalho pedagógico, do papel da educação e do educador, questões de capacitação e profissionalização.

É preciso criar nas escolas espaços sistemáticos para o planejamento, discussão e avaliação do trabalho, "onde Professor, Coordenador possam estar analisando conjuntamente seu fazer pedagógico", exercitando-se na construção de um projeto pedagógico comum" (André, pp.69,70).

O processo de estabelecimento de diretrizes e avaliação para o trabalho docente iria também se constituindo em exercício, em processo de qualificação. Com esta prática, associada a uma política de formação em serviço, estariam criadas as condições iniciais para o envolvimento dos professores com sua auto-qualificação. Os eventos de treinamento deixariam de ser algo alheio ao professor e externo à escola. Haveriam maiores condições do processo de capacitação efetivamente impregnar o ambiente e o trabalho do professor.

A capacitação, como um dos aspectos da profissionalização, efetivamente não é uma iniciativa, nem uma empreitada que os Governos assumiriam espontaneamente e até às últimas consequências. A profissionalização significa a possibilidade de um modelo alternativo de sociedade (Freitas, p.14). Portanto, projeto a ser engendrado historicamente pela classe trabalhadora.

--:--:--:--:--:--:--:--:--:--

Vamos agora apresentar e analisar aspectos da ação do professor na sala de aula.

A SME se propôs nos Encontros de janeiro/91 a implantar a proposta pedagógica do BUA e colocar para a discussão dos professores aspectos da viabilização desta proposta.

Além de mudanças quanto à organização (idade de ingresso na escola, formação de turmas, ampliação do período de alfabetização e permanência do mesmo professor com a sala), a proposta trazia também mudanças propriamente pedagógicas. Entre elas: maior dinamismo na condução do processo de ensino, participação efetiva do aluno, ênfase na dimensão crítica dos conteúdos (sinalizando para a totalidade desses conteúdos e para a integração do indivíduo na sociedade), integração dos conteúdos de cada série, avaliação qualitativa (efetuada constantemente e através de fichas que envolviam principalmente o desenvolvimento geral do aluno).

Antes de vermos a ação do professor na sala de aula, alguns comentários sobre recursos materiais e conceituais de apoio nas escolas observadas. O espaço físico e as acomodações para os alunos, à exceção de uma das salas que era improvisada, eram adequadas, tinham o mínimo de conforto necessário para o ensino. O apoio logístico — principalmente quanto à mecanografia, livros didáticos, material para professores... — e o apoio pedagógico ao professor eram muito deficientes, no período observado.

A proposta pedagógica da SME, como não poderia ser diferente, tinha como ideais o desempenho ótimo do professor e a aprendizagem efetiva do aluno como sujeito do processo de conhecimento. A observação dos cursos, as entrevistas e os documentos bem o revelaram. Porém, havia uma grande distância entre o processo de ensino defendido nos cursos e a realidade da sala de aula. A seguir, vamos discorrer sobre algumas características que julgamos

marcantes na prática docente observada.

Todos os professores observados agiam com autoridade sobre seus alunos no decorrer do processo de ensino; agiam com firmeza à menor ameaça de indisciplina. Segue cópia do trecho de um Protocolo de Observação que exemplifica bem isso.

"A professora vai recordando e escrevendo as 'famílias silábicas'. De vez em quando chama a atenção de uma ou outra criança; muda-a de lugar (algo que parece normal à sala). Um aluno faz 'muuu uuu uuu' (imitando animal). A professora vai até sua carteira e diz (com a fisionomia séria): 'continua! A tia Cláudia quer ver'. O aluno pára imediatamente, sem dizer nada" (P. 28, p.3).

É claro que não se pode associar imediatamente estas atitudes do professor à organização da Rede, às relações sociais existentes no interior da escola. Levaram gerações para se consolidarem na prática dos professores. Porém, aquele modo de agir estava, nitidamente, mais próximo da centralização e exercício da autoridade na escola. E, pela observação e entrevistas, não nos pareceu que a estrutura organizacional da SME inspirasse aquela condução da escola e do ensino.

O exercício da autoridade, às vezes rigorosa, por parte dos professores aparecia também sob dois outros aspectos. O primeiro, mais sutil, mostrava-se na rigorese pré-determinação do curso do processo de ensino. A sequência pré-estabelecida da aula, das atividades dos alunos era assumida com muito rigor pelo professor. O ensino passava a ter sempre uma lógica rígida, uma sequência rigorosa (mais à frente discorreremos a respeito). Enfatizava-se a ação do professor e restringia-se, não em quantidade, a ação do aluno aos limites da determinação do professor. Era evidente isto principalmente no pouquíssimo aproveitamento das intervenções dos alunos, na falta de atenção às predisposições dos alunos para a aprendizagem; na inexistência de "preparação", motivação pa

ra a aprendizagem de assuntos novos. Estes aspectos, enfim, ganhavam importância secundária.

Parece-nos que é um problema de má formação do professor, demonstrada no desconhecimento do processo didático, no despreparo para subsidiar, enriquecer e desafiar a participação do aluno. Neste quadro inseriam-se as perguntas óbvias de interpretação de textos, os questionários que exigiam pouco mais além de cópia e memorização e o "arme e efetue", condenado veementemente nos cursos (P.8,p.4) etc.

O segundo aspecto era até mesmo autoritário e já bastante conhecido de todos. Expressava-se na ameaça de subtrair dos alunos o que eles gostavam: o recreio, a Educação Física e a nota. Poderiam ser citados inúmeros exemplos a respeito. Apenas um.

"É dia de E.Física na escola. Enquanto não chega a hora desta turma (para fazer E.F.), a professora escreve no quadro palavras para que os alunos corrijam o Ditado. Muita conversa. A professora olha por sobre os óculos, meio de lado e diz entre os dentes, para o observador não ouvir: 'Vai ficar sem recreio'. Os alunos falam um pouco menos. Pouco depois soa a campainha para E.Física de outra turma. Um aluno diz: 'Hoje é dia de ficar bem comportado'" (P.24,p.2).

Expressões como:"dar castigo", "ficar sem recreio", "ficar depois da aula" com a tia, "nota também no comportamento" eram muito comuns. Surtiam algum "efeito" imediato porque às vezes chegavam a se concretizar.

Ao que pareceu, essa rigidez com o aluno não suprimiu a o que poderíamos chamar de "relação educativa" entre professor e aluno. Ou seja, a postura do professor como alguém interessado no desenvolvimento do aluno. Na sala de aula não se separavam amor e rigor. As atitudes rigorosas do professor seguiam-se, antecediam-se e misturavam-se atitudes de afeto, elogios, interesse mútuo. O trecho do Protocolo citado abaixo ilustra o que estamos afirmando.

(A aula é do BUA. A P conta uma história). "Uma criança se oferece para contar uma também. A P põe a turma em silêncio. A aluna vai à frente. A P ajuda. Pede mais dados da história. Outro aluno vai à frente para contar outra história. Ninguém entende. A P abraça-o e pede para contar de novo. Ninguém entendeu. A P vai perguntando-o... depois tira conclusões da história com a classe: 'A gente não pode gastar o dinheiro da mamãe; nem o troco'. Os alunos agora levam a tarefa à mesa da P. Uma fila de cada vez. Uma aluna se adiantou às outras. A P ralha firme: 'Renata, você está muito atrevidinha.'" (P.29 p. 2).

Este é um modo de trabalhar que o professor introduziu. De imediato, isto se vincula à sua má formação, à insegurança, à pouca ressonância da prática teórica no seu cotidiano de trabalho. É um modo de agir que produz "efeito" imediato. O que evoca outra característica do trabalho do professor: a sua praticidade.

Durante uma aula do BUA, perguntamos a uma professora como aprendeu lidar com tantas atividades ao mesmo tempo na sala, ao que ela respondeu: "a dor ensina gemer".

A praticidade do professor de 1ª fase, já comentamos, é uma questão de sobrevivência profissional. Durante um período de aula as professoras lidam com inúmeras coisas que precisam ser solucionadas ali, naquele momento, caso contrário não conseguem seus objetivos e ainda leva trabalho em excesso para casa, ou para o próximo período de trabalho. Um exemplo:

(A sala é também do BUA). "A P sempre carrega nos bolsos do jaleco: apontador, borracha, alguns lápis de escrever e pintar. As crianças fazem uma atividade de colorir. Conversam um pouco. A P circula entre as carteiras cantando baixinho. Estimula-as a cantar também e a caprichar na tarefa. Diz a uma aluna: 'Dinheiro para laranjinha você tem todo dia, para comprar cartilha, não, né?'. 'Então vamos cantar, assim vocês não conversam e ficam bem alegres. Porque hora de tarefa não é hora de conversar'. Vai olhando as tarefas, orientando, ralhando com quem conversa; dá visto nos cadernos com tarefa de casa; aponta lápis de algumas crianças e recoloca carteiras na fila. As crianças estão terminando. P faz chamada, averte quem falta muito, pede dinheiro (através de bilhete) para cartilha..." (P.37, p.2).

Poderíamos citar muitos outros exemplos desse tipo. Esta praticidade do professor havia ficado muito evidente já nos cursos observados. Além das perguntas, sempre operacionais, que os professores faziam, quando a aula era pouco interessante vários saíam para ir às livrarias e editoras solicitar livros didáticos; quando desciam as escadas para o lanche, faziam-no já organizando a fila; quando se aproximava o final da aula davam um jeito de fazer circular a lista de frequência para não perder tempo...

Uma outra característica do trabalho docente observado: ensinar é transmitir conhecimentos. É "aplicar o conteúdo", na expressão de um professor. Porém, contraditoriamente, a transmissão, a exposição propriamente dita era insignificante — também quanto à duração —, em relação à quantidade, ao tempo de execução (cópia de pontos e exercícios) pelo aluno. Era muito evidente a incapacidade dos professores para discorrer sobre os itens do programa, explicar os textos, precisar algum conceito. A condução do processo de ensino pelo professor se dava principalmente através da orientação (quase sempre individual) de tarefas. Até parecia que era o exercício que ensinava.

As aulas tinham, em geral, a sequência seguinte: apresentava-se o assunto através do livro didático, ou texto no quadro; fazia-se breve (muito breve) exposição e longos exercícios que fugiam muito pouco do que já estava escrito. Este era o esquema básico. Mesmo que antes ou depois da apresentação do assunto fosse feita alguma outra atividade diferente como: pintar um mapa, montar um painel coletivamente, uma atividade de grupo etc... o esquema básico era pouco alterado. Faltava basicamente a busca de elementos do conteúdo (da maneira de apresentá-lo, da sua vinculação com a realidade e da sua utilidade prática) que em confronto com as disposições — também a serem descobertas e suscitadas — de

aprendizagem do aluno instigassem a sua apropriação e, nesse processo, o seu desenvolvimento cognoscitivo e de modos de agir.

Temos dito que o treinamento é inerente à organização do trabalho e que esta deve se constituir e ensejar a qualificação profissional do professor. É claro que os cursos ou encontros bem preparados e ministrados competentemente e estendidos a todos os professores de uma Rede produzem efeitos na formação do professor. Mas como a adoção de novas atitudes em sala de aula quase sempre demanda muito mais tempo e não depende só de ações de capacitação, a ausência de acompanhamento e apoio no cotidiano da escola torna o aproveitamento dos cursos muito menor, restrito a alguns professores.

Haja visto as observações acima sobre a ação dos professores que passaram pelos últimos cursos. A atuação desses profissionais na sala de aula não refletia, a não ser quanto a alguns aspectos prescritivos, os princípios defendidos nos cursos anteriores.

Os professores evidenciam, o que não é novidade, ter um modo 'rigoroso', quase invariável de conduzir o ensino. Dificilmente se pode acreditar que esta rotina cristalizada possa se modificar, para um número significativo de professores, sem uma política explícita de formação continuada, sem um trabalho diuturno que subsidie as ações de capacitação fora da escola.

CONCLUSÃO

O processo de capacitação docente em serviço, objeto deste estudo, faz parte do programa anual de trabalho de quase todas as Secretarias de Educação. São estas instituições que geralmente se incumbem da capacitação de seus professores para as exigências do trabalho docente.

Mesmo que esta prática seja antiga nas Secretarias de Educação, não tem se constituído em objeto de reflexão das equipes que lidam com ela. Pode-se afirmar também que mesmo os cursos e encontros de reciclagem fazendo parte das ações das Secretarias, não existe aí um processo de formação continuada do professor. As maiores preocupações dessas instituições centralizam-se como é natural, na ampliação e melhoria do ensino escolar. E os professores são treinados e reciclados com estas finalidades.

Assim, a ausência de articulação entre os objetivos educacionais das Redes para as escolas e os objetivos da formação continuada do professor fez com que os cursos observados mesmo que fossem de boa qualidade, mesmo que ministrados por instrutores, em sua maioria, bem preparados nas suas respectivas áreas de atuação, se tornassem pouco produtivos. Isto sob a perspectiva da formação continuada do professor.

Percebeu-se que os objetivos da formação continuada eram subsumidos pelos objetivos de melhoria do ensino, redução da evasão e repetência. A falta de perspectiva definida quanto à formação docente em serviço fez com que esta fosse desenvolvida, na prática, como sinônimo de ações de capacitação, ou pelo menos se restringisse quase só a encontros ou cursos de treinamento. A su

a não identificação como instância de formação dentro da educação e da formação profissional do professor parece compor as causas que contribuem para a ausência de políticas para a formação em serviço. Nesse contexto é pouco provável que as práticas de capacitação observadas tenham se constituído em meio para a formação profissional do professor.

Ainda na perspectiva de não identificação desta modalidade de formação, percebeu-se, no interior dos cursos, a priorização do programa e da sequência das atividades, etc, em detrimento de componentes fundamentais do processo de treinamento. Estes componentes — como a participação, a experiência prévia do professor, seus anseios também imediatos quanto à prática docente... — muitas vezes ganharam atenção apenas formal frente aos componentes 'externos' citados acima.

Esta questão, além da ausência de reflexão específica sobre a formação em serviço, parece se associar também ao desconhecimento da Pedagogia e da Didática por parte dos instrutores. O que pode explicar tanto a ênfase excessiva ora no programa, nos aspectos das propostas, no conhecimento da matéria, etc, ora também nas 'vinculações globalizantes' do conteúdo da matéria, ou das propostas a serem implantadas.

Isto pressupõe duas providências mais urgentes: a) auto-preparação das equipes. É preciso que o treinamento de professores seja compreendido como modalidade específica de formação profissional, no interior da educação. E, como tal, demanda conhecimentos — cuja produção ainda é incipiente — que transcendem o conhecimento específico das disciplinas e das áreas de estudo que se leciona nos cursos. Em geral, este ponto de vista não agrada muito aos profissionais com formação em Filosofia e Ciências Sociais. b) atenção redobrada em relação à continuidade dos progra-

mas iniciados. As equipes progressistas que lidam com a formação em serviço dos profissionais da educação precisam definir projetos e programas levando-se em conta o período da gestão de que dispõem; empreender esforços no sentido de consolidar propostas de trabalho que dificultem retrocessos. Não se pode impedir que cada nova gestão seja empossada com novas idéias para a melhoria do ensino, diminuição da evasão e da repetência. Contudo, é preciso evitar que os professores sejam cada vez preparados para estas novas propostas. O desânimo, a apatia e a resistência de muitos professores em relação aos programas de treinamento estão diretamente vinculados à descontinuidade desses trabalhos.

Estes dois aspectos: necessidade de formação específica das equipes que atuam com a capacitação docente em serviço e a continuidade dos programas demandam uma política explícita de formação continuada do professor. Ou seja: Ação integrada e permanente dos governantes e responsáveis no sentido de constituir, dirigir e manter o processo de formação continuada dos profissionais da educação escolar.

A afirmação de que o treinamento é um processo de ensino, ou seja, um espaço de ação do instrutor e do professor visando prover maneiras e condições para assegurar o processo de conhecimento pelo professor, significa afirmar que este processo pressupõe conhecimentos também pedagógico-didáticos para sua melhor viabilização.

Estes conhecimentos, na prática, deveriam traduzir-se para o instrutor e para o professor (no curso e na sala de aulas) em posturas que superam o 'ser autoridade' na transmissão ou na 'visão' do conteúdo; que superam atitudes amistosas na relação professor/aluno; vão além de um interessante animador de grupo e do conhecedor de dinâmicas para o ensino. Mas, uma atitude de al-

guém que entendendo a necessidade de sua formação, a importância e necessidade do seu papel, as muitas determinações que probabilizam o fracasso, se propõe a objetivos e, no âmbito da Pedagogia Escolar, busca meios para atingí-los. Esta competência pedagógica do educador escolar, como se vê, além do preparo teórico-prático, envolve um componente atitudinal. Envolve convicções, diria, que 'são' pedagógicas. O que não é a boa intenção idealisticamente entendida, mas atitude de quem se sente parte importante do processo e, nos limites da mediação, determinante do processo. Toda formação continuada do educador escolar precisa ser pensada também pedagogicamente.

O treinamento é um processo de ensino análogo ao que é desenvolvido na sala de aula convencional. Contudo, o fato do professor ser profissional do ensino, faz com que a condução deste processo torne-se, de modo muito especial, conteúdo do treinamento.

A experiência parece demonstrar que a observação de 'modelos', de maneiras de condução do processo de ensino tem influenciado os professores mais do que a explicitação dos conhecimentos sobre esta prática. "Os professores ensinam como viram ensinar e não como lhes ensinaram a ensinar", diz-se comumente.

Mesmo que esta afirmação restrinja o entendimento de capacitação docente explicitado neste trabalho, parece indicar duas maneiras não excludentes de se organizar internamente as ações de capacitação docente em serviço.

A primeira seria os cursos serem ministrados no sentido de instrumentalizar o professor quanto ao método, quanto ao modo de se conduzir o ensino na sala de aula; seria sensibilizar o professor para a relação com o aluno, para a apreensão dos

seus interesses, necessidades, nível de desenvolvimento e para o aproveitamento destes elementos nas situações concretas de ensino. E, com isto, garantir aprendizagem ativa por parte do aluno.

A segunda indica que as ações de capacitação precisam — além dos conteúdos específicos das matérias, da didática e das metodologias, das discussões sobre política educacional, profissionalização, etc. — ser exemplos de condução do processo de ensino.

Da mesma forma que o trabalho é um referencial básico para qualquer processo de formação continuada, a prática docente cotidiana também é referencial para a formação profissional continuada do professor. A referência à prática docente como base para o processo de formação continuada envolve necessariamente a referência ao processo de organização do trabalho escolar. Pois a escola é o efetivo local de trabalho do professor; sua organização deve ensejar um processo de formação constante do professor.

Este aspecto da formação e do treinamento docente em serviço, como integrante do processo de organização do trabalho escolar, vincula-se diretamente à necessidade de políticas e programas consistentes para a formação e capacitação do professor, sob pena desses processos não se constituírem via de formação profissional e não impregnarem o local e o trabalho do professor, com isso podendo tornar-se algo esporádico, sem o envolvimento do professor. (Algo fora do seu trabalho e com que se é preciso aprender a "lidar").

Para que o processo de capacitação desencadeado pelos cursos (genericamente falando) atinja as escolas e o trabalho dos profissionais diretamente envolvidos com a atividade pedagógica

gica é imprescindível o envolvimento também dos diretores e especialistas, ou de quem os substitua na escola.

É necessário que diretores e especialistas participem, ou pelo menos estejam cientes, dos processos formais de capacitação em serviço pelos quais passam os professores. Estes eventos de capacitação são meios através dos quais se concretiza a política de capacitação de determinada rede de ensino. Contudo, é necessário que aqueles profissionais passem por processos específicos de capacitação.

Este trabalho com o diretor, parece-nos, seria no sentido de seu maior compromisso em garantir espaços na escola para os especialistas e professores. Diminuindo atividades burocráticas e de controle desnecessários (principalmente para os especialistas) e buscando integrar-se no trabalho coletivo de educação da escola.

Com os especialistas este trabalho deveria possuir elementos referentes à efetiva dimensão pedagógica da coordenação da educação escolar: o crescente envolvimento dos profissionais com a ação educativa intencional, consciente e gradativamente fundamentada. O que envolve que todos assumam a responsabilidade por este trabalho, a discussão sobre as diretrizes e os objetivos do trabalho pedagógico, do papel da educação e do educador, questões referentes à capacitação profissional e profissionalização.

É louvável o esforço e o interesse das Secretarias e Delegacias no sentido de treinar seus professores, ainda mais que estas instituições têm assumido este trabalho às vezes à revelia de críticas e ausência de apoio das instituições formadoras.

É claro que a melhoria da formação continuada do professor não se dará por força da atuação apenas das Secretarias e Delegacias, como a formação inicial não depende exclusivamente das Instituições Formadoras. É tarefa que não se dará em movimento único e exigirá a contribuição de todos os envolvidos.

Além das Secretarias (e Delegacias) de Educação, o processo de formação continuada envolve, necessariamente, em âmbito local e nacional:

a) As Instituições Formadoras (Faculdades e Cursos de Magistério), uma vez que este processo deve ser continuidade da formação inicial e via para se repensar também esta formação.

Nem as Universidades, e muito menos os cursos de Magistério, têm propiciado espaço para a 'volta' dos professores como também não têm 'ido' até os professores 'já formados'.

Na pesquisa empírica constatou-se que havia um projeto em execução para a formação em serviço dos professores de Ciências. Este fazia parte de um amplo convênio envolvendo UFG/UCG/SEE/SME/ENCIDEC/Rádio Universitária. Não nos pareceu, contudo, que estivesse em curso um processo também amplo de formação em serviço do professor.

Mesmo que alguns processos mais articulados estejam sendo iniciados com o envolvimento das Universidades e, principalmente por iniciativa muitas vezes individuais de seus professores, o ensino superior, na sua totalidade, ainda não se deu conta de que a formação do profissional da educação seja uma de suas tarefas principais; nem tampouco de sua responsabilidade (até por culpa pela má formação inicial) com a formação continuada. Mesmo que licenciandos e bacharéis estejam sendo insatisfatoriamente atendidos pelas Faculdades e Universidade, não seria muito pedir a sua participação também na formação continuada, uma vez que esta deve ser compreendida também como meio para se repensar a formação inicial.

É inegável a falta de recursos e pessoal, mas, efetivamente, percebe-se que faltam apoio e espaço institucionais.

Os professores de 1º grau (principalmente da 1ª fase) foram o alvo principal da maioria dos cursos ministrados. Mesmo que estas professoras sejam todas 'normalistas', não se teve notícia de nenhuma articulação dos Cursos de Magistério com o processo de capacitação em serviço.

b) Os professores e especialistas (enquanto sujeitos desse processo) e suas instituições de classe enquanto expressão das aspirações coletivas desses profissionais e do empenho no processo de profissionalização.

O envolvimento também do especialista nesse processo de formação é imprescindível. Entre vários motivos, devido ao tipo de estrutura existente em nossas escolas e pelo caráter deste processo de formação em que está presente, também de forma significativa, a via não-formal de educação, cuja viabilização envolve diretamente o especialista, ou quem o substitua.

Um modo como estes profissionais podem contribuir para a viabilização e melhoria dos programas de capacitação seria agindo como 'pesquisador' que investiga e intervém, de maneira fundamentada, nos problemas relacionados com a experiência direta, valendo mais a atitude científica do que o controle dos resultados.

Esta não é nenhuma nova atribuição ao especialista, porém uma consequência, um desdobramento inerente ao papel que este profissional desempenha. A consciência do aspecto formativo que a organização do trabalho escolar e as ações formais e não-formais de supervisão (ou orientação) possuem, deve contribuir para a melhoria dessas ações, para a formação do professor e do especialista.

c) Os Conselhos Estadual e Federal de Educação. Estas instituições são diretamente responsáveis pela aprovação dos cursos de formação inicial, inclusive daqueles de má qualidade. Além disso, os Estatutos do Magistério, em geral, colocam a aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação como critério para que os cursos de treinamento, ou reciclagens sejam utilizados para ascensão funcional dos profissionais da educação. Estas instituições podem se constituir em algum controle da qualidade de todos estes cursos.

d) ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Esta instituição é sucessora da CONARFCE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, fundada em 1983. Esta instituição congregava nacionalmente as reflexões em torno da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Nos seus 4 encontros nacionais a formação con

tinuada não fez parte das pautas de discussão. Com a transformação em Associação pela formação, e não apenas de reformulação, amplia-se a inclusividade do seu universo de estudos, devendo abranger também a formação continuada do professor.

É preciso que os profissionais que atuam com formação continuada estejam atentos para que esta temática tenha a devida atenção nos Encontros Nacionais da ANFOPE.

O envolvimento dessa instituição na formação continuada do professor, principalmente, constituiria um passo inestimável no sentido de promover uma reflexão estadual, regional e nacional sobre a questão; uma articulação das várias instâncias formadoras e mediadoras, possibilitando crescente interdependência entre formação inicial e continuada; produção de conhecimentos e socialização de experiências a respeito.

Formação inicial e continuada devem compor um projeto sempre mais amplo, com a participação dos segmentos citados acima.

A articulação e atuação eficiente desses segmentos deverá contribuir para se garantir um processo efetivo de formação e profissionalização destes profissionais, ou seja: sensibilidade para perceber o contexto em que atuam, competência para interpretá-lo e atuar praticamente sobre ele.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marly E. D. de . " Avaliação da Escola e a Avaliação na Escola", in: Cadernos de Pesquisa (74), agosto 1990.
- ANFOPE - Documento Final do V Encontro Nacional, Belo Horizonte , 1990 (mimeo).
- AZANHA, José M.P. "A escola de oito anos" (a incompreensão pedagógica), in: CATANI, D.B., et alii (orgs.), Universidade, escola e formação de professores, São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CARDOSO, Beatriz. "O cotidiano do Professor: A construção de uma prática", in: Idéias, FDE/SP, 1988.
- CARVALHO, Olgamir F. de. A Escola como Mercado de Trabalho (Os bastidores da Divisão do Trabalho no Âmbito Escolar), São Paulo, Ed. Iglu, 1989.
- CASSIMIRO, Maria do Rosário. Desenvolvimento e Educação no Interior do Brasil: Goiás, complexo Regional do Centro Oeste. Goiânia, Oriente, 1974.
- CATANI, Denise Bárbara et alii. Universidade, Escola e Formação de Professores. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- DANÍLOV, M.A. El Proceso de Enseñanza en la Escuela, Ciudad de La Habana, Editorial de Libros para la Educación, 1978.
- DOMINGUES, José Luiz et alii - Estudo Avaliativo do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos (SE-QF-76), Brasília, MEC/DEF, 1978.
- FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo, Cortez Editora, 1989.
- _____ et alii. Um Desafio para a Didática, São Paulo, Loyola , 1988.
- GOMES, Cândido. A Educação em Perspectiva Sociológica. EPU/SP/1985

- FOINA, Luciana de M. Gomide. "Operação Escola: uma proposta governamental para erradicar a evasão do ensino primário." Revista da ANDE, nº 3, 1982.
- FREITAS, Luiz Carlos de. "Formação do Educador", in: Boletim da ANFOPE, Ano I, nº 2, 1991.
- FUSARI, José Cerchi. "O Planejamento Educacional e a Prática dos Educadores", in: Revista da ANDE, nº 8, 1984.
- _____. A Educação do Educador em Serviço: O treinamento de professores em questão, PUC/SP, 1987, (Tese de Mestrado).
- GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação - Para Além das teorias de reprodução, Vozes, Petrópolis-RJ, 1986.
- GOIÂNIA - Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Ensino, Núcleo de Orientação e Supervisão. Bloco Único de Alfabetização, Goiânia-Go., 1991, mimeo.
- GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação - Núcleo de Orientação e Supervisão "Relatório - Encontro 1ª Fase", 1991, mimeo.
- GOIÁS, Secretaria da Educação e Cultura, Centro de Treinamento e Formação de Pessoal. Relatórios de Atividades de 1973/4/5, CENTREFOR, mimeo.
- GOIÁS, Secretaria da Educação e Cultura, Centro de Treinamento e Formação de Pessoal. Estudo Preliminar sobre o funcionamento dos Centros de Formação de Professores de Inhumas, Morrinhos, Catalão e Tocantinópolis, 1975, mimeo.
- GOIÁS, Secretaria de Educação- Superintendência do Ensino Fundamental. Programa(s) Curricular (es) Mínimo(s) para o Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries), 1990.
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência do Ensino Fundamental. Sistemática de Avaliação: Projetos e Cursos. 1990.

- GOMEZ, Gonzalo Vasquez. El Perfeccionamiento de los Profesores Y la Metodologia Participativa, Pamplona, Ed. Universidad de Navarra S.A., 1976.
- KLINGBERG, Lothar. Introducción a la Didáctica General. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo Y Educación, 1978.
- IANNI, Otávio. Sociologia. Apontamentos para aula, 1984 (mimeo).
- LIBÂNED, José Carlos. Democratização da Escola Pública - A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, Loyola, 1985.
- _____. Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente - Estudo Introdutório Sobre Pedagogia e Didática, PUC/SP, 1990 Tese de Doutorado (mimeo).
- _____. "Os Significados da Educação e a Investigação Pedagógica", 1990a (mimeo).
- _____. Didática. São Paulo, Cortez Editora, 1991.
- _____. "Memorial" (Apresentado à UFG), 1991 (mimeo).
- LINHARES, Célia F. Soares. A Escola e Seus Profissionais - Tradições e Contradições. Agir, Rj., 1989.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. "Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo", in: Revista Tecnologia Educacional, nº 61, 1984.
- LUDKE, Menga e André, Marly. Pesquisa em Educação : Abordagens Qualitativas. EPU, São Paulo, 1986.
- MACHADO, Antônio Berto. "Reflexões Sobre a Organização do Processo de Trabalho na Escola; in: Revista Educação, Belo Horizonte, nº 9, 1989.
- MANACORDA, Mário Alighiero. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Camilis. Revista da ANDE, nº 10, São Paulo, 1986.
- MARTINS, Maria A. Rodrigues. Desenvolvimento de Recursos Humanos e Magistério de 1º Grau (Análise Crítica da Política de desenvolvimento de Pessoal docente de 1º Grau na Secretaria do Estado de São Paulo)- 1980-1982 - PUC/SP, 1983.

- MELLO, Guiomar Namó. Maestrado de 1º Grau - Da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- _____. Social Democracia e Educação - Teses para discussão. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1990.
- MONTEIRO, Margarida M^a de J. Mecanismos do Planejamento Educacional Brasileiro; sua implantação no Estado de Goiás. Goiânia, Ed. da UFG., 1980.
- NAGLE, Jorge. "As Universidades e suas Licenciaturas : Educadores X Pesquisadores", in: CATANI, D.B., op. cit.
- PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar - Introdução Crítica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.
- PIMENTA, Selma Garrido. "A Organização do Trabalho na Escola", in: Revista da ANDE, nº 11, 1986.
- ROZENTAL, M.M. e IUDINE, P.F. "Teoria e Prática", in: Magalhães-Vilhena, Vasco, Práxis - A Categoria Materialista de Prática Social, Lisboa, Livros Horizonte, 1980.
- SÃO PAULO - Formação Continuada dos Profissionais de Ensino, documento do I Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores : Rumo ao Século XXI - I CPFE, Águas de São Pedro-SP., 1990 (mimeo).
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- _____. Ensino Público e algumas falas sobre universidade. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- _____. "O Pedagogo e o Sentido da Pedagogia", in: Revista da ANDE, nº 6, 1985.
- _____. Pedagogia Histórico-Crítica - Primeiras Aproximações. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, Rose Neubauer da et alii. Formação de Professores no Brasil - Um estudo analítico e bibliográfico, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Reduc, 1991.

SILVA JÚNIOR, Celestino da. A Escola como Local de Trabalho. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1990.

TEIXEIRA, M^ª Cecília Sanches. "A Administração e o trabalho na Escola: a questão do controle, in: Rev. Bras. Est. Pedagógicos, Brasília-DF, 66 (154):432-47, 1985.

. No seu entender, qual deve ser a metodologia do treinamento?

. Aspectos referentes ao Controle

- . Sobre o acompanhamento e avaliação dos resultados, após os cursos... Como é feito? Há um sistema de controle e avaliação?
- . Será verdade que os professores são meio incrédulos com os cursos? Por que isto acontece?
- . Qual sua avaliação sobre a eficácia dos cursos que têm sido ministrados? Há resultados concretos? Há uma melhoria das aulas, um melhor rendimento dos alunos?
- . Ao que parece, os cursos pretendem trazer novidades... E a sala de aulas parece que muda pouco... Por que?
- . Você queria acrescentar mais alguma coisa?

Muito Obrigado!

Roteiro de Entrevistas com INSTRUTORES.

1 - Atividades atuais e formação

- . Qual sua formação? Onde se formou?
- . Você leciona há quanto tempo? Onde lecionou?
- . Você desempenha a atividade de Instrutor (monitor, repassador) há quanto tempo? É algo esporádico? Concomitante à sala de aulas?
- . Há necessidade de formação específica para ser instrutor? Você passou por algum processo específico de formação?... Ou se preparou individualmente? Como foi?
- . Gostaria que você me falasse um pouco sobre sua formação intelectual... de momentos significativos da sua experiência de professor que fizeram mudar sua cabeça, que livros e autores influenciaram nas suas convicções. Enfim, em termos teóricos e profissionais, qual foi o caminho que você percorreu para acreditar nas coisas que acredita hoje, em termos de conhecimentos e convicções?
- . Nestes últimos anos quais são os livros ou autores que você tem pesquisado na sua área?
- . Você tem algum interesse especial na Didática e Metodologia de ensino de sua matéria (ou área de estudos)? Qual é sua posição pessoal em relação aos cursos de Didática e Prática de Ensino ministrados nas Universidades, ou Faculdades?
- . Você está ao par da preocupação de alguns teóricos da educação em caracterizar as tendências pedagógicas? Você tem alguma posição a respeito, acha que seu modo de dar aula se aproxima de alguma dessas tendências?

2 - As diretrizes da Instituição nos últimos cursos.

. Quanto ao curso anterior (citar) que você ministrou na Rede... Você fez o mesmo trabalho em outros anos?... Em outras instituições? Quando? Quais?

. Por que você foi convidado (ou indicado) para dar este curso? A pessoa que lhe convidou ou indicou lhe deu alguma 'dica' especial, alguma orientação específica? Passou-lhe algum documento? Fale a respeito.

. Em poucas palavras, na sua opinião, qual é a orientação teórica do trabalho docente nesta rede escolar? Que mudança se espera do trabalho do professor?

3 - O treinamento na formação do professor.

. Você vê diferença significativa entre ser instrutor e ser professor na sala de aula da escola? Ou, o curso se diferencia da sala de aula? Explique.

. Eu queria saber, você tem uma maneira de dar o curso que você julga mais adequada para obter os resultados esperados pela SME/SUPEF e por você mesmo? Ou, qual é a sua metodologia de trabalho?

Na sua opinião o instrutor deveria ter características, habilidades especiais? Quais seriam, se houver.

. O que você acha da expressão: "Os professores da Rede ensinam como foi ensinado e não como aprenderam a ensinar."

Os professores na sala de aula lidam com a 'prática'... Nos cursos o instrutor lida com muitos professores, com várias realidades, precisa ser teórico, ser mais genérico... além disso, está mais próximo dos 'teóricos', da 'teoria' que os professores... Parece que o instrutor fica meio 'prensado' entre o teórico e o prático... Qual o papel do Instrutor nos cursos,

nesse sentido? De que lado ficar? Qual o papel dos cursos? Em geral se fala de não intervenção no trabalho do professor... "é o professor quem conhece a realidade da escola, do bairro, do aluno..." É possível dizer, orientar, criar nova mentalidade sem intervir? Como seria esta intervenção? Comente, por favor.

. Vamos conversar sobre "como você vê, como você avalia os cursos".

Você acha que os cursos, encontros... contribuem, têm reflexos na prática docente, na sala de aula?

Você percebe alguma evidência disto?

(Se não contribuem) Como formar o professor, considerando sua má formação (que dificulta até reciclagem), o volume de trabalho?...

Você acha que os professores da Rede conseguiram tirar proveito do curso (citar)? (Ou, se quiser, de sua parte, em específico)?

O que fizeram, ou deixaram de fazer para que isto acontecesse (ou deixasse de acontecer)?

Qual sua sensação diante dos professores, quando está dando um curso... Acha que eles estão interessados? Sente receptividade?

. Mais alguma coisa a acrescentar, Professor?

Muito Obrigado.

Roteiro de Entrevista com SUPERVISORES.

1 - Sobre o Profissional

- . Há quanto tempo você desempenha esta função?
- . Teve ou tem outra profissão?
- . Atualmente trabalha em quantos turnos?
- . O que a satisfaz e o que não a satisfaz nesta função?

2 - Sobre a formação acadêmica e concepções sobre educação e ensino.

- . Fêz qual curso? Onde?
- . Faz algum curso atualmente? Qual?
- . Sobre outros cursos que você fêz... Gostou muito de algum? Por que?
- . Na sua opinião, qual é o papel da escola na sociedade?
- . Professora, me diga em poucas palavras:
 - . Como é um bom ensino? O que é aprender?
 - . Como deve ser a relação professor/aluno?
 - . Como é uma boa avaliação?
- . Na sua opinião, a educação escolar de hoje está melhor, pior ou do mesmo jeito que há 10 anos atrás... Por que?
- . E sobre a formação ds professores... O que você me diz?

3 - Sobre treinamento e avaliação dos resultados após os cursos.

- . Será verdade que os professores são meio incrédulos, desconfiados com os cursos? Por que isto acontece?
- . Ao que parece, os cursos pretendem trazer novidades, melhorar o trabalho na sala de aula... Isto realmente acontece? As aulas melhoram? Os alunos aprendem mais?

- . Se não, o que pode ser feito para este trabalho melhorar?
- . Sobre os cursos, o que falta a eles para serem melhores?
- . O Sup/Or./Coord.tem que ajudar o Professor no trabalho dele e garantir que as diretrizes dos cursos sejam postas em prática. As diretrizes dos cursos (citar) são claras, aplicáveis? O Sup. Or.Coord. sabe como agir para aplicar aquelas orientações?
- . Sobre o acompanhamento e controle dos resultados dos cursos... É feito? Como é feito?
- . Mais alguma coisa a acrescentar, Professora?

Muito Obrigado!

Roteiro de Entrevistas com PROFESSORES

1 - Sobre o Profissional

- . Há quanto tempo leciona?
- . Teve ou tem outra profissão?
- . Quantos turnos leciona atualmente?
- . O que lhe satisfaz e o que não lhe satisfaz nesta profissão?
- . Fêz qual curso? Ainda estuda?
- . Fêz algum outro curso (escolar)?

2 - Sobre a formação continuada

- . Onde e como você aprendeu a dar aulas? O que lhe ensina hoje a dar aulas, a melhorar suas aulas?
- . Quanto aos cursos (encontros, treinamentos) mais recentes... o que você diz a respeito deles?
- . Pensando no dia-a-dia da sala de aula e nos cursos: Eles ajudam, atrapalham, não influenciam? Por que?
- . Teve algum curso que você fêz que valeu a pena? Por que?
- . O que falta aos cursos para serem melhores?... Você já deu esta sugestão?
- . Na sua opinião o que os professores (no caso, da rede) acham dos cursos? Por que?

- . Há algum curso que você está pensando em fazer, ou que vai fazer? Por que?
- . Por que você acha que os professores fazem cursos, treinamentos. (estou falando dos ministrados principalmente pela Rede)?
- . Alguém aqui da escola (Sup., Coord., Orient., Diretoria...) te dá 'uma mão' pra te ajudar no trabalho? Isto acontece muitas vezes... é de vez em quando? Fale a respeito.

- . Eu sei que o trabalho de professora não é fácil. Salário baixo, muito trabalho, aluno nem sempre interessado... Tem jeito de melhorar o trabalho, apesar destas limitações? Comente, por favor.
- . Falando de revistas, livros pedagógicos... tem alguma revista que você gosta de ler? Algum livro (que você leu recentemente)...
- 3 - Aspectos conceituais da Prática Docente (deste professor).
 - . Me diga como é um dia de aula. Você entra, cumprimenta, reza (ou não) com os alunos... me diga, detalhadamente como é, o que você faz.
 - o que espera dos seus alunos... qual o resultado você espera do seu trabalho?
 - . Quando você fala com as crianças sobre a importância do estudo... importância daquela matéria... de fazer as tarefas... que conselhos, que recomendações você dá a elas?
 - . Eu sei que você tem um método de dar aulas... Dá prá me dizer, em poucas palavras, qual é este método?
 - . Fale um pouco do seu sistema de avaliar os alunos.
 - . A SME está orientando os professores para avaliar de maneira mais descritiva; o professor escrever sobre o rendimento, frequência, comportamento do aluno. Fale a respeito (se você já fazia isso de alguma forma, se vai ajudar, funciona, ou não)...
 - . Você queria dizer mais alguma coisa, professora?

Muito Obrigado!