



Escola de Governo da Fundação João Pinheiro

TEXTO PARA DISCUSSÃO N.º 14

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO PEC-SÃO
PAULO

Vanda Catarina Duarte
Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira Leite

Belo Horizonte, agosto de 2004

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO PEC-SÃO PAULO

DUARTE, Vanda Catarina; LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira
Fundação João Pinheiro – Escola de Governo – Belo Horizonte-MG

Resumo

O objetivo desse artigo é verificar, a partir de uma análise sucinta do programa de educação continuada (PEC) realizado em São Paulo no período 1996-1998, que conjunto de fatores podem levar a uma capacitação de docentes bem sucedida. Para tal foi realizada pesquisa documental, tendo do como referência a proposta técnica e os documentos de avaliação externa do programa de capacitação que foi oferecido para toda a rede pública estadual de São Paulo. A análise dos documentos permitiu detectar os pontos fortes e fracos do programa e elencar um conjunto de fatores e de cuidados que favorecem a eficácia de uma capacitação. Curiosamente, esses achados vão ao encontro do que a literatura especializada preconiza a respeito da formação continuada.

Introdução

Dentre as políticas públicas relacionadas à área da educação, a capacitação de professores é uma das que apresenta maior grau de complexidade na sua formulação e na obtenção de resultados satisfatórios, uma vez que a sua oferta envolve uma série de fatores interligados que devem ser considerados por ocasião do seu planejamento e da sua execução. Diversos são os obstáculos a ela relacionados: professores com diferentes níveis de formação e conhecimento; as diferentes necessidades, interesses e expectativas dos diferentes atores envolvidos; tipo de gestão que predomina nas escolas; tipos de municípios e outros.

O objetivo desse artigo é verificar, a partir de uma análise sucinta do Programa de Educação Continuada (PEC) realizado em São Paulo no período 1996-1998, que conjunto de fatores podem levar a uma capacitação bem sucedida.

A análise aqui registrada apóia-se em pesquisa documental, tendo-se como referência a proposta técnica e os documentos de avaliação do programa de capacitação realizado em São Paulo.

Direcionamentos para uma formação continuada bem sucedida

Especialistas insistem que as propostas de capacitação de docentes, em geral, têm apresentado baixa eficácia e apontam como algumas das razões a descontinuidade das ações; a desarticulação entre teoria e prática, e entre estas e os sentimentos e valores dos professores; a ênfase excessiva nos aspectos normativos; e a desvinculação com projetos coletivos e/ou institucionais (NASCIMENTO, 2000, p.84 e 85).

Modelos de capacitação que procuram contornar esses obstáculos têm sido apresentados por diferentes autores, mas é bastante discutível se eles poderiam ser reproduzidos de modo a alcançar todos os professores de rede tão extensas e diversificadas como a dos estados de Minas Gerais e São Paulo, por exemplo.

Dada a complexidade de aspectos que envolvem o docente e suas atividades nas escolas, possivelmente, nenhum programa conseguirá abarcar todas as dimensões apresentadas como entraves para uma capacitação. No entanto, é possível supor que uma combinação de fatores pode levar a uma capacitação mais bem sucedida: que ela seja

demandada pelos professores, que seja um trabalho integrado entre diferentes atores; que se respeitem as relações históricas entre as instituições envolvidas e que se leve em consideração a heterogeneidade dos profissionais do ensino.

Segundo a literatura, algumas aspectos são apresentados como sinalizadores de uma capacitação com tendência à eficácia. Kramer (1989,p.194), por exemplo, afirma a necessidade de se evitar capacitações que se caracterizam pelo “efeito repasse”, ou seja, o treinamento planejado e concebido em uma instância central que elabora pacotes metodológicos, os quais são repassados à equipe encarregada do treinamento. Esta, por sua vez, repassa os conhecimentos e a proposta para as instâncias intermediárias (distritos, delegacias, núcleos). Ocorre que, na maioria das vezes, os profissionais dessas instâncias não detêm o conhecimento sobre as questões que culminaram com a elaboração da proposta e nem a prática pedagógica necessária para criticá-la. Sendo assim, mesmo tendo sido planejada a partir de uma base teórica bem fundamentada e orientada por políticas democráticas e participativas, a proposta para um programa de capacitação pode ser distorcida e transformada em um receituário, onde questões para serem discutidas convertem-se em normas e teorias se transformam em discurso fragmentado.

Ainda segundo Kramer (1989, p.195), essa trajetória é permeada pelos constantes conflitos de poder entre as várias instâncias e no interior de cada uma. As conseqüências são variadas: ausência de uma ligação com a prática do professor; desenvolvimento de atitudes cínicas (“entra por um ouvido e sai pelo outro”) ou de resistência a propostas inovadoras; e desqualificação das atividades anteriores dos professores sem a necessária substituição por novas estratégias. O resultado é que não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática e não se transforma o trabalho pedagógico, reduzindo a efetividade da formação, a despeito da energia e do esforço despendidos pelas equipes, da boa intenção e dos gastos financeiros realizados.

Candau (1997, p.55) considera que a formação continuada de professores deve ter por base três aspectos: a escola como *locus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. O primeiro aspecto sugere que a formação deve partir das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia, e favorecer processos de pesquisa-ação. O segundo aspecto contempla o princípio de que, mais do que valorizar os saberes das disciplinas, é preciso valorizar os saberes da experiência, considerados o núcleo vital do saber do docente e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundamentam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. O terceiro aspecto refere-se às diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério.¹ A valorização e o resgate do saber docente construído na prática pedagógica, em um processo mediado por referências teóricas e práticas, são aspectos centrais na concepção de educação continuada.

Silva (2001) sugere que a lógica da capacitação teria que ser alterada de forma a incorporar a mobilização e iniciativa dos professores a partir de seu contexto de trabalho. As oficinas de formação, os projetos e os círculos de estudos constituiriam modalidades com maior potencial para criar a sinergia capaz de articular o conhecimento

¹ Não se deve tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já está se situando em relação à aposentadoria, em razão de os problemas, necessidades e desafios serem diferentes. Dessa forma, os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas.

não-formal, experiencial, com o conhecimento formal, numa lógica interativa em que ação, investigação e formação estão presentes.

Autores como Nascimento (2000), Santos (1998), Schön (1992), Nóvoa (1991), dentre outros, defendem a incorporação da prática interativo-reflexiva - ligada à resolução de problemas reais e à formação em contexto de trabalho com períodos de distanciamento para reflexão e apoio externo em que se reconhece aos profissionais o poder de mobilizar os recursos formativos necessários e de produzir seus próprios saberes profissionais – como a mais adequada para programas de formação de professores.

A prática interativo-reflexiva é destacada na literatura como aquela capaz de melhor preparar o docente para o enfrentamento de situações futuras, “(...) por torná-lo mais consciente de seus padrões de trabalho, dos princípios, dos pressupostos e valores subjacentes a suas rotinas e seus hábitos de trabalho” (SANTOS, 1998, p.132).

Santos (1998, p.133) observa, ainda, que o maior ou menor êxito dos modelos de capacitação depende da situação a que se destinam. Dessa forma, “(...) a melhor proposta de formação depende do grupo a ser capacitado, dos problemas identificados para serem trabalhados (...), dos recursos humanos e materiais disponíveis para a realização dessa proposta (...)” (SANTOS, 1998, 133).

O sucesso da capacitação docente ou formação continuada está relacionado também à sua operacionalização. Segundo Pereira (1994, p.33), para obter êxito, a capacitação docente deve levar em consideração a integração de, no mínimo, três dimensões de estrutura operacional: o nível decisório, o processo, os fatores facilitadores da participação do pessoal envolvido e as suas modalidades.

O nível decisório refere-se à autoridade para determinar, equipar e operacionalizar um programa, uma unidade ou um centro de treinamento de professores, refletido nas políticas que determinam o que será feito em termos de educação em serviço de professores. No processo decisório, o tipo de liderança exercido pode variar, mas Pereira (1994, p.34) insiste na importância da adoção de procedimentos democráticos para o estabelecimento de políticas, procedimentos e padrões associados à capacitação continuada, de modo que diferentes organismos possam influir no processo de tomada de decisões e compartilhar a responsabilidade por sua execução. Em geral, o papel do professor no processo decisório é muito pouco considerado. Portanto, uma das deficiências a ser sanada é manter o professor como ator relevante para situar suas necessidades.

O processo de educação contínua abrange o conteúdo dos programas, os procedimentos usados para ministrar o conteúdo e a avaliação da eficiência e eficácia das atividades. Esse é um campo complexo, porque é difícil falar de necessidades gerais em termos de conteúdos e procedimentos, uma vez que esses emergem dos papéis específicos que os educadores desempenham na vida das escolas e das comunidades.² Haveria, no mínimo, quatro fontes primárias de seleção de conteúdos da educação em serviço: necessidades do alunado; novos conhecimentos, procedimentos e materiais; competência exigida para a docência; e necessidades individuais dos educadores. Definir conteúdos dos programas implicaria uma ação sistemática de levantamento de necessidades (PEREIRA, 1994, p.40).

² Daí ser praticamente impossível estabelecer que necessidades existem em todo país, estado ou município, porque essas serão diferentes, inúmeras e variadas. Soma-se a isso o fato de os professores terem, também, necessidades pessoais e de autogerenciamento profissional.

Os fatores facilitadores, a terceira dimensão considerada por Pereira (1994), referem-se aos incentivos oferecidos para motivar os professores a participarem do programa de educação continuada. Os incentivos devem contribuir para que os professores se engajem no processo de capacitação voluntariamente, o que facilita a participação. Dentre eles encontram-se: liberação de tempo de aula; aumento salarial; progressão funcional; local de realização próximo ao trabalho; fornecimento de certificados; capacitação no horário de trabalho.

A literatura permite destacar, portanto, quatro elementos centrais que caracterizam o modelo adequado de formação continuada: o momento em que ele ocorre na vida do docente; os objetivos; a definição de conteúdos; e a metodologia de intervenção.

Dentre os desafios, tem-se o de promover simultaneamente uma capacitação diferenciada e uma capacitação em massa, o que significa habilitar o maior número possível de professores; obtendo-se uma economia de escala, mas respeitando-se seus perfis e necessidades. Entretanto, isso demanda, além de um cuidadoso esforço de operacionalização e necessidade de coordenação, uma integração das capacitações à política educacional de rede, ou seja, a existência de planejamento e implementação cuidadosos.

Quanto à terminologia, Marin (1995, p.19), argumenta que os termos “educação permanente ou educação continuada” são os mais apropriados para designar os programas que preparam professores para a atividade de sala de aula. Isso porque eles referem-se a um processo de construção e/ou apropriação de conhecimentos pelo professor. A atividade profissional dos educadores é algo que se refaz continuamente mediante processos formais e informais. Por isso, ela sustenta que: “(...) o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão (...)” (MARIN, 1995, p.19). Dadas as abordagens de diferentes autores, define-se o conceito abaixo como o melhor para fins da análise aqui proposta: uma formação contínua que se dá após a formação inicial, tendo em vista a adequação dos conhecimentos existentes às exigências da atividade profissional, por meio do aperfeiçoamento do saber e das técnicas e atitudes necessárias ao exercício da profissão, de forma a assegurar a eficácia na formação dos alunos. Essa definição não é de um autor específico, mas surge da contribuição dos autores Marin (1995), Candau (1997), Nascimento (2000), Santos (1998).

Apresentando o programa PEC

A análise aqui proposta está baseada nas avaliações do Programa de Educação Continuada realizada no Estado de São Paulo – PEC³.

O PEC pretendeu aperfeiçoar 109572 professores do ensino fundamental, do ciclo básico a 4ª série (25.285) e de 5ª a 8ª séries (84.287) das seguintes disciplinas: português, geografia, história, ciências e matemática. O projeto baseou-se no esquema de ação-reflexão-ação, de modo a responder às questões emergentes da prática dos educadores, tornando-os capazes de diagnosticar com precisão os problemas vivenciados em seus locais de trabalho, dar prioridade às questões a serem enfrentadas, propor coletivamente as ações de intervenção, e acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho

³ A avaliação externa do programa foi realizada pelas instituições UFRGS; Fundação João Pinheiro; Fundação CESGRANRIO; e Fundação Carlos Chagas. Cada instituição ficou responsável por avaliar um conjunto de pólos.

realizado, tendo como ponto de chegada a melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, 1996, p.10-17).

Seriam privilegiadas ações voltadas para o conjunto dos professores das escolas, prevendo-se 96 horas de capacitação por docente da rede estadual, distribuídas em quatro módulos de 24 horas, a serem oferecidos para turmas de 35 professores. Entre um módulo e outro, os participantes deveriam realizar, em seus locais de trabalho, atividades planejadas a partir das discussões desencadeadas com o conjunto dos participantes, garantindo-se, ao longo do processo, uma constante interação entre os aspectos práticos, a experiência cotidiana dos professores e os subsídios teóricos que fundamentam tais práticas ou permitem sua reformulação (SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, 1996, p.58-63).

As ações de capacitação seriam desenvolvidas por agências capacitadoras (universidades e instituições congêneres), com projetos aprovados e desenvolvidos de acordo com a sistemática proposta pela SEE/SP. As ações seriam definidas a partir das necessidades e demandas das unidades escolares, identificadas por meio de levantamento conduzido pelas delegacias de ensino, que se incumbiriam de fazer contatos com as agências capacitadoras e de negociar as propostas por essas apresentadas.

A partir da oferta de cursos feita pelas agências capacitadoras, as delegacias de ensino, com base nas consultas feitas às escolas, selecionariam os oferecidos por instituições próximas aos municípios pertencentes às diferentes delegacias que melhor atendessem às necessidades locais (SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, 1996, p.10-17). Assim, as delegacias de ensino foram agrupadas por região, denominadas pólos. Foram definidos 19 pólos, que corresponderam, com poucas alterações, às regiões administrativas do Estado.⁴ A idéia era que cada pólo tivesse integrado a uma instituição universitária ou uma instituição com tradição de ensino superior desenvolvendo projetos específicos para a região com suas respectivas delegacias.⁵

Uma apreciação preliminar do desenho do programa permite afirmar que ele revelou-se sensível às necessidades dos professores e aproximado do que a literatura sobre formação continuada tem preconizado.

Considerações analíticas acerca do PEC

A análise das avaliações externas realizadas permite afirmar que, na maioria das escolas, o PEC não trouxe mudança na forma de atuação dos professores em sala de

⁴ Os pólos correspondem a: pólo 1: capital – compreende as sete delegacias de ensino da capital (1^a, 2^a, 5^a, 6^a, 7^a, 8^a, e 9^a); pólo 2: Capital (compreende oito delegacias de ensino da capital (12^a, 13^a, 14^a, 16^a, 17^a, 18^a, 19^a e 20^a); pólo 3: Capital (delegacias 10^a, 11^a e 21^a), Mogi das Cruzes, Suzano e Itaquaquecetuba; pólo 4: Capital (3^a e 4^a DE), Guarulhos e Caieiras; pólo 5: São Bernardo, Santo André, Mauá, São Caetano do Sul e Diadema; pólo 6: Osasco, Taboão da Serra e Itapeverica da Serra; pólo 7: Vale do Paraíba (Lorena, Pindamonhagaba, São José dos Campos); pólo 8: litoral Paulista (São Vicente, Santos e Guarujá); pólo 9: Itapetinga, Votorantim, São Roque e Sorocaba; pólo 10: Campinas (Jundiá, Bragança Paulista); pólo 11: Piracicaba; pólo 12: Rio Claro; pólo 13: Ribeirão Preto; pólo 14: São Carlos; pólo 15: Bauru; pólo 16: Marília; pólo 17: São José do Rio Preto; pólo 18: Araçatuba; pólo 19: Presidente Prudente.

⁵ As instituições de ensino superior envolvidas com a capacitação foram: a Universidade de São Paulo-USP, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Universidade de Taubaté-UNITAU, Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, Universidade de Mogi das Cruzes/Fundação de Amparo ao Ensino e à Pesquisa-UMC/FAEP, Centro de Estudos e Pesquisa em Educação-CENPEC, Cooperativa Técnico Educacional-CTE, Escola da Vila, Instituto Paulo Freire-IPF e Megatrends (FCC, Relatório da Coordenação Geral, 1998).

aula. Não há registro de participação em projetos de área ou interdisciplinares que indiquem um processo de atualização de prática docente, a não ser iniciativas pontuais de um ou dois professores.⁶

Alguns efeitos de sensibilização foram observados: reconhecimento da importância de se criar uma ligação afetiva entre o aluno e o professor; compreensão de diferentes maneiras de ver o mundo; necessidade de uma atitude aberta e flexível diante de novas experiências, e valorização do trabalho coletivo. Houve, também, o que a Fundação João Pinheiro (1998, p.280) denominou “surto de mudanças”. Algumas transformações da prática docente eram percebidas imediatamente após a conclusão de determinado módulo, mas que se arrefeciam com o decorrer do tempo, instalando-se a rotina anterior.

Pode-se afirmar que o PEC não constituiu uma ação significativa no conjunto dos pólos para os professores envolvidos e não há indícios de ações pedagógicas inovadoras das escolas e dos professores, nem posturas educacionais comprometidas como consequência das ações do PEC. Deve-se insistir que as avaliações foram feitas ainda com o programa em andamento, o que levaria a supor que algumas inovações poderiam vir a ocorrer.

Algumas das instituições atribuem esse resultado a atitudes de resistência, à falta de comprometimento da equipe de direção da escola e à relação da escola com a instituição formadora – universidade.

Contudo, há que se resgatar alguns problemas/reclamações comuns aos diferentes pólos aqui considerados. O problema mais enfatizado nas avaliações e mencionado em todos os pólos refere-se às mudanças efetuadas pela SEE/SP, com a implementação de três medidas significativas para o número de professores atuantes em cada escola e em relação ao componente curricular: a reorganização das escolas (1997); a atribuição centralizada de aulas; e a nova grade curricular (1998). Essas medidas podem ter tido efeito desestimulador em relação ao PEC, uma vez que verificou-se que professores que fizeram os primeiros módulos, em 1997, não voltaram para fazer os módulos de 1998. Não houve, por parte da SEE/SP, uma preocupação em compatibilizar o PEC com outras políticas educacionais, indicando certa falta de planejamento. De alguma forma, essas políticas caminharam em direção oposta aos objetivos do PEC (favorecimento da criação do coletivo nas escolas e estímulo à troca de experiências entre pares). O remanejamento de professores, feito pela SEE/SP, provocava alteração das equipes docentes, afetando o trabalho coletivo das escolas nas quais se encontravam e gerando insatisfação no grupo que permaneceu. O caso do PEC reflete a falta de uma visão do todo e reforça a importância de se ter políticas mais integradas.

A afirmação de que as delegacias ou oficinas pedagógicas ofereciam melhor capacitação do que a oferecida no programa foi, também, comum a todos os pólos. Essa afirmação pode estar sinalizando o grau de dificuldade que os professores capacitados encontraram na capacitação. Pressionados por uma realidade em que encontram mais

⁶ A título de ilustração, os estudos de casos realizados pela Fundação Carlos Chagas (1998) revelaram que nenhum professor guardou qualquer material utilizado durante os cursos e nem mesmo se lembrava dos temas discutidos e dos nomes dos palestrantes. Houve, ainda, depoimento de duas professoras de terem aproveitado do PEC as técnicas de relaxamento, que utilizavam para acalmar as crianças, e a dinâmica de grupo e a revelação, que adotaram em todas as escolas, assim como da satisfação quanto à contribuição que alguns cursos deram para o concurso público. Técnicas de relaxamento e preparação para concurso não eram bem o que se pretendia passar com o programa.

dificuldades do que podem suportar, buscam nos colegas ou num ambiente conhecido o conforto para suas inquietações e/ou ansiedades.

Essa situação remete a um outro ponto comum nos pólos: o perfil dos professores da rede pública. Apesar de atraídos pela idéia e concepções pedagógicas desenvolvidas no PEC, os professores apresentaram dificuldades em desenvolver as propostas do curso e mesmo de acompanhar o que foi oferecido nas capacitações. Para além do problema da formação, a reação pode ser decorrente da falta de habilidade do professor em lidar explicitamente com as novas formas de conduta e de trabalho em sala de aula. Segundo Perrenoud (1992, p.23), as pedagogias tradicionais dão ao professor mais segurança, porque permitem um maior controle sobre as situações de ensino. Já nas pedagogias novas, o professor tem que estar mais preparado para enfrentar situações inesperadas, uma vez que não mantém um controle estrito sobre as situações de ensino, pois terá de incorporar a experiência dos discentes. García (1992, p.61) reconhece que além da disposição o professor deve dominar um conjunto de destrezas ou habilidades para concretizar o modelo de ensino reflexivo. Essas aptidões dizem respeito mais a habilidades cognitivas do que a destrezas de conduta.

Tais dificuldades remetem ao problema da resistência do professor à capacitação. Uma possibilidade seria a pressão gerada pelas demandas de atualização feitas pela sociedade, que faz com que o professor sinta-se pressionado, mas sem os recursos econômicos necessários para adquirir a formação adequada, o que poderia resultar em baixa auto-estima ou em rejeição a qualquer coisa que ponha em dúvida a sua capacidade profissional. Outra possibilidade tem a ver com o formato e os conteúdos utilizados na capacitação. Um treinamento destinado a capacitar todos os professores da rede de ensino defronta-se com heterogeneidades de perfis e de formação. A universalização da capacitação pressupõe um certo nível de uniformização de conteúdos, mas exige adequação ao perfil dos professores. Diagnósticos cuidadosos sobre as necessidades de grupos específicos, sem dúvida, seriam úteis, mas teriam de ser traduzidos na diferenciação de conteúdos e abordagens.

O levantamento de demandas foi feito em todos os pólos de maneira genérica. Houve poucos relatos de questionários aplicados aos professores nas escolas. Também, a escola praticamente não participou do processo de captação de demanda e de negociação, ficando essa tarefa restrita às Delegacias de Ensino (DE) e agências capacitadoras. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi utilizado como subsídio às demandas de capacitação em todos os pólos. Mas o SARESP é uma avaliação que só mede habilidades cognitivas dos alunos, ao passo que a pedagogia centrada no aluno valoriza os aspectos ligados à socialização, à formação do homem integral, à adesão a valores éticos, enfim, aos aspectos sociais e afetivos, que não são facilmente captados por testes padronizados. Assim, a dimensão formadora da escola foi provavelmente considerada de forma insatisfatória e insuficiente (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 1998, p.188). Em muitos casos, a escola e seus professores ficaram em segundo plano na indicação dos cursos que consideravam mais necessários. Embora tenha havido, em muitos casos, a negociação entre as DE e as agências capacitadoras, isso não impediu que surgissem queixas em relação aos cursos. Possivelmente porque as escolas não participaram efetivamente do processo de construção da demanda. Quando as DE assumirem claramente seu papel de intermediadora entre a escola e a universidade, pautando-se efetivamente nas necessidades da primeira, a qualidade dos cursos poderá ser aperfeiçoada. A Fundação Carlos Chagas (1998, p.44) é bastante enfática ao afirmar ser

necessário mais que um processo de negociação de cursos entre as DE e as universidades, mas a construção de uma relação com papéis definidos que não ameace a atuação da DE e valorize as possibilidades da universidade nos aspectos da formação.

Por fim, a demanda por cursos mais próximos da prática. As agências de capacitação trabalharam, predominantemente, com um modelo mais tradicional de educação continuada, o que dificultou a incorporação da perspectiva de formação de professores reflexivos, destacada na literatura atual, tendo como um dos principais defensores Schön (1992). Segundo essa perspectiva, a realidade da prática docente não se encaixa em esquemas preestabelecidos, pois é uma atividade complexa, marcada por incertezas e conflitos de valores. O modelo seria mais compatível com a formação continuada baseada no tripé ação-reflexão-ação, também difundida por Nóvoa (1992), Perrenoud (1999a) e outros.

Os problemas detectados no PEC são comuns em processos mais democráticos, uma vez que existem diversas variáveis envolvidas: a forma como a informação chegou ao treinando; informações sobre cursos bem sucedidos em outras regiões; dificuldade e falta de maturidade para criar demandas (a falta de clareza do que se espera da capacitação leva à demanda de determinada ação, mas no decorrer do processo é comum perceber-se que outras temáticas seriam mais relevantes); e perfis de capacitadores e universidades diferenciados, dentre outros fatores. Salienta-se, ainda, que o PEC foi uma experiência nova, tanto para a SEE/SP, quanto para os professores e DE.

Apesar das críticas apontadas ao longo dessa análise, observou-se também que capacitações bem sucedidas ocorreram nesse programa. É importante destacar que as mais bem sucedidas foram aquelas resultantes de processos de negociação cuidadosos entre as universidades e as delegacias e que envolveram mais atores no processo (diretores, delegados, universidades, professores). Esse resultado deve ser ressaltado, pois mostra a centralidade do envolvimento mais geral das instituições (as que fazem o treinamento e as que o recebem) e a importância de as escolas poderem articular suas demandas sob o estímulo das DE. Essa capacitação refere-se ao pólo 15 – Bauru, no qual a capacitação abrangeu toda a escola, a universidade envolveu todos os seus departamentos e as DE participaram ativamente do processo, aumentando significativamente o número de ações realizadas e recebendo manifestações de interesse pela capacitação de diferentes delegacias e/ou municípios. Há de se ressaltar que a divisão dos municípios em pólos favoreceu a capacitação daqueles municípios que tinham mais instituições de ensino superior disponíveis como foi o caso dos pólos 13 a 16.

Há ainda que se ressaltar os efeitos não esperados do PEC na universidade, mencionados na totalidade dos pólos avaliados.⁷ A necessidade de preparar aulas para os professores da rede levou os acadêmicos da universidade a se movimentarem e a estudarem novos problemas, a adquirirem melhor conhecimento da escola pública e a refletir sobre os cursos de formação inicial de professores. Dessa forma, o PEC proporcionou a oportunidade de se repensar a própria universidade que, em alguns casos, incorporou a metodologia da ação-reflexão nas salas de aulas dos cursos de graduação e pós-graduação. Por outro lado, muitos alunos do PEC se interessaram pela universidade, buscando cursos de especialização.

⁷(FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, pp.112, 115, 125, 137, 152; FUNDAÇÃO CESGRANRIO, p.176; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, p.126 e UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, p.223, 1998).

Pode-se afirmar que nas instituições universitárias a experiência do PEC deixou um saldo de benefícios, que deverá se reverter para a rede a curto e médio prazos, através de programas mais voltados para a realidade das escolas e dos alunos e, mesmo, de teorizações e conceituações que virão explicar e fundamentar práticas, dinâmicas e processos desenvolvidos no dia a dia da escola.

Considerações finais

A capacitação oferecida esteve mais focada no processo. Foi dado espaço para o professor manifestar-se quanto à capacitação pretendida, a interação com as universidades foi evidente, uma vez que os próprios professores universitários lecionaram nos cursos oferecidos e a metodologia da ação-reflexão-ação foi a recomendada. Sob esse ponto de vista, o processo foi descentralizado, dando-se mais autonomia às delegacias de ensino, universidades e atentou-se para às especificidades. Por outro lado, as condições para o professor se capacitar não foram de todo favoráveis, uma vez que a capacitação não constou do calendário escolar e a própria Secretaria Estadual de Educação prejudicou o processo com ações que foram na contramão da capacitação pretendida como a reorganização da rede, a atribuição e a municipalização.

A lógica da especificidade apresenta como vantagens a possibilidade de tratamento caso a caso, respeitando as diferenças de cada município e escola; melhor adequabilidade aos recursos utilizados; estímulo ao envolvimento dos professores de cada região, favorecendo a troca de experiências entre os professores e entre esses e os capacitadores. As desvantagens seriam: dificuldade de avaliação do processo como um todo, pela diversidade de aspectos a serem avaliados; maior dificuldade de implementação, por envolverem diferentes modelos e não permitirem uma implementação padronizada; maior dificuldade de coordenação e de controle central, em função da diversidade de modelos e da implementação; e são mais susceptíveis a ruídos, uma vez que a troca de informações é uma constante.

Podem, então, ser destacados como pontos fortes do PEC a observação das especificidades locais, a inserção do professor como ator ativo no processo de capacitação e a utilização da metodologia da ação-reflexão nas capacitações, valorizando o saber docente. Os pontos fracos, por sua vez, recaem na não-observância do calendário escolar, na falta de incentivos para o professor se capacitar e nas constantes interferências da SEE/SP através da adoção de políticas educacionais que contrariaram a proposta do Programa.

A experiência de Bauru (pólo 15) reforça a necessidade de se observar um determinado conjunto de fatores para uma capacitação bem sucedida: que a demanda parta dos professores; que eles priorizem as ações; que o trabalho integre professores, diretores, DE, SEE e capacitadores e respeite as relações históricas entre as instituições envolvidas; e que se considere a heterogeneidade dos profissionais do ensino (formação, tempo de trabalho e tipos de dificuldades que enfrentam). Ficou claro nessa análise, que a adoção de medidas pela SEE/SP que não consideraram o programa em execução foram desastrosas para o sucesso da capacitação, da mesma forma que o foram as descon siderações sobre as condições da capacitação que não atentaram para a heterogeneidade e perfil do professorado em ambos os estados.

Os resultados obtidos através da análise realizada permitem uma aproximação dos cuidados que se deve ter ao se pensar um programa de capacitação docente. Parece importante que a capacitação considere os tipos de municípios, os tipos de

clientela da escola, a formação e o tempo de trabalho dos professores, possibilitando diferentes desenhos de capacitação.

Referências Bibliográficas

- CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Núcleo de Avaliação Educacional. **Avaliação do processo de implementação e do impacto das ações do projeto de educação continuada da Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo, 1998.
- FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Avaliação do processo de implementação e do impacto das ações do projeto de educação continuada da Secretaria de Estado da Educação**. Rio de Janeiro, 1998. 3v.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Escola de Governo. **Avaliação do processo de implementação e do impacto das ações do Projeto de Educação Continuada da Secretaria de Estado de São Paulo**. Belo Horizonte, 1998.
- GARCÍA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote Lda. 1992. p.51-77.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.70(169), p.189-207, maio/ago. 1989.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.36, p.13-20, 1995.
- NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático** n. 5. Belo Horizonte, jun., 2000.
- NÓVOA, A. Concepção e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- PEREIRA, R. da C. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.33-63, jan./dez, 1994
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a Escola**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999a. 90p.
- SANTOS, L.L. de C.P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p.123-136.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de educação continuada 1996-1998**. São Paulo, julho 1996.
- SILVA, W.C. da. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola - Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 115-136.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em educação. Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação. **Avaliação do projeto de educação continuada: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Porto Alegre, 1998. 3v.