

Exclusão escolar e formação do magistério:

notas de pesquisa sobre uma relação não necessária

Graziela Serroni Perosa*

Ana Maria Fonseca de Almeida**

Resumo: Esse artigo discute o destaque recebido pelos programas de formação em serviço no conjunto da política educacional do Estado de São Paulo entre 1983 e 1997. A partir da análise das mudanças na percepção do "problema educacional do país" (a exclusão escolar), conclui-se que a importância de tais programas está relacionada com a crescente representação do ensino fundamental público como um espaço da má qualidade em oposição a um espaço da qualidade formado por um grupo seletivo de instituições privadas. Impedido pelas teorias educacionais dominantes de explicar essa má qualidade a partir das características dos alunos, o discurso educacional autorizado passa a recorrer às características acadêmicas dos professores. Os programas de formação em serviço tornaram-se a solução natural e um aspecto central da política educacional na medida que o espaço de formação regular dos professores da escola pública foi atingido pelo mesmo diagnóstico e que as condições objetivas de exercício da profissão (salários, ausência de plano de carreira, condições materiais das escolas) são ignoradas.

Palavras-chave: escola pública, exclusão escolar, formação do magistério, política educacional, estado de São Paulo.

Abstract: This article examines the centrality of on-the-job teacher training courses in São Paulo's educational policy from 1983 to 1997. Analysing the changes in the perception of the "educational problem" by the authorized educational discourse in the country, the article shows that the importance of these programs is related to the

* Professora do Instituto de Psicologia/PUC-Campinas. Este artigo retoma, a propósito de outros dados, parte da discussão desenvolvida na dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar da USP. A autora agradece à Prof^a. Maria Helena Souza Patto que contribuiu com valiosas idéias e sugestões para a elaboração da dissertação.

** Professora na Faculdade de Educação da UNICAMP
e-mail: aalmeida@obelix.unicamp.br

growing representation of public elementary and secondary schools as a space of incompetence as opposed to a space of competence formed by a select group of private institutions. Teachers are often chosen as responsible for this situation as the prevailing educational theories do not support explanations based on the students' characteristics. On-the-job training becomes a solution because the problem of the public schools is phrased in terms of the teachers' academic preparation while the objective conditions of the teaching profession (salaries, lack of career plan, material conditions of schools, etc.) are overlooked.

Uma das características marcantes da política educacional de 1º. e 2º. graus do Estado de São Paulo nos últimos quinze anos tem sido a ênfase colocada nos programas de formação docente. Esses programas têm duas características básicas. Em primeiro lugar, eles priorizam, na distribuição de novos recursos financeiros e organizacionais, os cursos de formação em serviço (*capacitação docente*, no vocabulário oficial)¹. Em segundo lugar, vêm contando com uma intensa participação das universidades públicas e de algumas instituições da rede privada de ensino (escolas de 1o. e 2o. graus e universidades) tanto nas operações de formulação quanto de implementação. Além disso, eles contam com linhas especiais de financiamento do Banco Mundial.

Este artigo discute alguns dos elementos que contribuem para que os programas de formação em serviço recebam tal destaque no conjunto da política educacional do estado e a lógica que preside a escolha dos parceiros envolvidos.

Os programas de capacitação são pensados aqui como tributários da maneira como o “problema do ensino brasileiro” tem sido formulado. Trata-se de uma formulação produzida coletivamente pelos agentes sociais que atuam no espaço educacional e que exprime uma determinada maneira de definir quais são os “problemas” e, conseqüentemente, o leque de “soluções” disponíveis para combatê-los.

O processo de produção da formulação legítima do problema do ensino não é pacífico. Ao contrário, ele é atravessado pelas lutas entre diferentes agentes que, através de enfrentamentos e alianças, procuram garantir as condições de imposição da formulação que lhes pareça mais adequada. Participam dessas lutas os pesquisadores em educação, os professores das escolas de 1º. e 2º. graus, os técnicos das secretarias de ensino, entre outros, todos eles mobilizando os recursos específicos de que dispõem por ocuparem uma determinada posição no espaço educacional.

Uma das etapas importantes dessa luta é aquela destinada a transformar uma determinada visão do problema do ensino em *visão oficial*, isto é, em visão do Estado. Assim definida, tal maneira de pensar o problema do ensino torna-se o elemento fundador de uma série de iniciativas de política educacional que não podem, então, ser compreendidas sem

¹ Sobre a expansão dos cursos de capacitação entre 1983 e 1994, ver Perosa (1998).

referência às condições sob as quais foi produzida a formulação inicial que está na sua origem.

O problema do ensino brasileiro e a ideologia da incompetência do outro

Historicamente, o problema do ensino no Brasil tem sido formulado como o problema da exclusão escolar e organiza-se em torno de dois eixos. O primeiro eixo estrutura os aspectos que dizem respeito às condições objetivas de acesso à escolarização: a exclusão escolar é medida em termos da suficiência ou insuficiência de vagas para atender à população em idade escolar. O segundo eixo estrutura aqueles aspectos que concernem ao processo de escolarização e ao resultado desse processo: a exclusão escolar é medida a partir da noção de “nível de escolaridade” dos alunos, isto é, a série concluída em função do número de anos de permanência na escola.

O modo de compreender a exclusão escolar hoje está diretamente associado com determinadas transformações ocorridas nos dois eixos da discussão. De um lado, houve mudanças nas condições de acesso. De outro lado, ocorreram transformações nos instrumentos teóricos utilizados para a análise do resultado do processo de escolarização.

No que diz respeito ao acesso ao sistema, isto é, ao número de vagas oferecido em relação à população em idade escolar, passou-se progressivamente de uma situação em que o acesso era descrito como restrito ou insuficiente para atender à demanda por vagas a uma situação onde o número de vagas deixa de ser considerado como um impedimento para a escolarização da população.

A situação de *quase* universalização da escolarização que só acontece no início dos anos 90 é resultado de uma expansão extremamente lenta do sistema escolar. Os dados oficiais sobre a evolução da oferta de vagas mostram que, em 1950, apenas 38% da população em idade escolar freqüentava a escola. Na década de 60, tem-se 45% das crianças freqüentando a escola. Este índice chega a 67% na década de 70 e a 75% na década de 80, atingindo 84%, em 1990².

O resultado do processo de ensino, por sua vez, nunca deixou de ser tratado como problema pelos educadores brasileiros e o debate esteve centrado, em grande medida, em torno do tema da seletividade interna do sistema, medida pelas taxas de evasão e retenção. As transformações neste eixo dizem respeito sobretudo às mudanças no quadro teórico que subsidiou as principais análises sobre o “fracasso escolar”, as quais tomam como referência central o ensino público brasileiro.

² Ver em Ribeiro (1991) uma crítica aos dados oficiais que aponta uma situação um pouco diferente. Segundo o autor, no início dos anos 90 tem-se cerca de 93% do total da população em idade em escolar freqüentando a escola.

Num primeiro momento, as altas taxas de retenção e evasão foram explicadas a partir de teorias baseadas na idéia da carência - cultural ou psico-biológica - do aluno. As taxas de retenção e evasão eram tomadas como um indicador da incapacidade do aluno e fatores extra-escolares eram considerados como determinantes de tal incapacidade. Nesse quadro, as características dos alunos e de suas famílias explicariam o baixo rendimento escolar desta população.

Referidas a uma população de alunos oriunda majoritariamente das famílias das camadas populares, tais explicações representavam as mesmas crianças e jovens como subnutridos, portadores de deficiências e incapacidades físicas e mentais dos mais variados tipos, todas elas comprometedoras do aprendizado escolar³. Esse tipo de análise fundamentava também críticas à escola, a partir das quais demandava-se a adaptação das atividades pedagógicas aos padrões culturais dos referidos grupos e o aparelhamento da escola para atender às suas dificuldades específicas em termos de alimentação, saúde, etc.

A partir da segunda metade da década de 70, a discussão sobre os problemas educacionais passa a ser influenciada pelas análises que expõem o papel desempenhado pelos sistemas de ensino unificados na manutenção da estrutura de classes. As explicações da retenção baseadas nas teorias da carência cultural ou bio-psicológica vão sendo progressivamente confrontadas por teorias que questionam a própria operação do sistema de ensino e o espaço a ele destinado nas sociedades capitalistas.

Tais análises mostravam os limites da possibilidade de utilização da escola como instrumento de produção da igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais tal como ela havia sido colocada em prática nos países mais desenvolvidos (até o momento considerados como exemplos a serem seguidos nesse domínio). A apropriação desses estudos não deixou de ser mediatizada por uma certa leitura que os interpretava como indicadores da inutilidade de toda uma categoria profissional cuja identidade era definida na época exatamente pelo engajamento nas lutas pela utilização do sistema escolar como motor da mudança social.

Esses estudos tiveram, assim, um impacto peculiar sobre o conjunto dos trabalhos desenvolvidos pelos especialistas em educação durante os anos oitenta. De um lado, eles não foram mobilizados de forma significativa como instrumentos para a compreensão da contribuição específica do sistema de ensino para a reprodução das diferenças sociais no Brasil. De outro lado, porém, eles forneceram instrumentos para a crítica ao uso das chamadas teorias da carência para explicar o "fracasso escolar". Se não chegaram a impor o descrédito dessas explicações, eles foram suficientes para abrir espaço para um tipo de pesquisa educacional que se desenvolvia noutra direção. É o caso das pesquisas que

³ Em Patto (1990) podem ser encontrados exemplos dessa maneira de representar os grupos populares no discurso de educadores e especialistas da saúde da Primeira República até os nossos dias.

estudavam o interior dos estabelecimentos escolares, particularmente aqueles que apresentavam os piores índices de evasão e retenção, com o objetivo de compreender, no jargão dos pesquisadores, os “fatores intra-escolares” de tais resultados.

À crescente importância atribuída aos “fatores intra-escolares”, soma-se a ampliação do acesso à escolarização. Como resultado, a alta seletividade interna do sistema passa a receber uma visibilidade sem precedentes no momento que a oferta de vagas é considerada pelos órgãos oficiais como um “problema praticamente resolvido” (SÃO PAULO, 1991). Progressivamente, a alta seletividade passa a ser considerada como um problema que diz respeito muito mais à retenção do que à evasão. Críticas à metodologia de produção dos dados sobre o sistema de ensino que relativizam a importância da evasão para explicar a baixa escolaridade da população vêm oportunamente servir de reforço a essa idéia. Elas permitem produzir dados como os que mostram que a maioria da população abandona a escola apenas ao final de oito anos de escolarização, mas sem terminar a quarta série (RIBEIRO, 1989 e 1991).

Nesse quadro, a alta seletividade do sistema, tratada no vocabulário do fracasso escolar e identificada com retenção, não pode mais ser atribuída às características individuais e sociais dos alunos. Estavam, assim, reunidas as condições para que a prática docente passasse a ser tratada como o elemento central na definição dos resultados do processo de ensino.

Associe-se a tais condições a crescente precarização do emprego de professor da escola pública e a concomitante mudança nas características sociais dos profissionais recrutados - um número cada vez maior é oriundo dos segmentos populares, com formação escolar realizada na escola pública ou em instituições de ensino superior do setor privado - e tem-se as condições ideais para o florescimento de um discurso de culpabilização dramaticamente similar ao discurso de culpabilização dos alunos que florescia nos anos 60 e 70. O professor passa, pouco a pouco, a aparecer na literatura como principal responsável pela exclusão social de segmentos inteiros das classes populares: “se a escola é objetivamente selecionadora e marginalizadora das crianças pobres, a prática docente também o é. Os milhares de alunos que ano a ano repetem e abandonam a escola foram alunos de alguém” (MELLO, 1983:14).

A constituição de um espaço de produção da competência docente

A incompetência do professor, nessa literatura, é atribuída tanto à falta de domínio dos conteúdos quanto à falta de compromisso político que os impediria, por exemplo, de combater ou criticar os preconceitos de classe, raça ou sexo que permeiam a sua relação com os alunos.

Ora, a constituição de um grupo de incompetentes implica a constituição simultânea de um grupo de competentes. A condição para o prestígio e para eficácia do discurso da incompetência docente depende da afirmação tácita da competência de outros.

A constituição do acordo em torno da idéia da incompetência do professor da escola pública não é, assim, um processo isolado. Ele superpõe-se à representação dos alunos dessas escolas como carentes culturais, mentais e físicos e é complementado por uma desqualificação do espaço da escola pública em todas as suas dimensões. Este processo é paralelo àquele que define o segmento privado do sistema de ensino de 1o. e 2o. graus como detentor do monopólio da produção da competência escolar e que se consolida progressivamente a partir da década de 70⁴. Ele é paralelo também ao processo de expansão dos cursos superiores privados e à consolidação das licenciaturas oferecidas por tal segmento como espaço de formação dos professores da escola pública⁵.

É neste quadro que a formação dos professores torna-se um problema a ser resolvido fora dos espaços desvalorizados da formação regular. À maneira dos programas de educação compensatória da década de 70, as práticas de formação dos professores serão também definidas como oportunidade para o professor “compensar” a má formação obtida nos cursos regulares. No caso da política educacional paulista do período, o espaço de produção da competência docente será simbolicamente identificado com o espaço dos cursos de formação em serviço, estruturado de modo a apresentar-se como oposição implícita aos dois espaços da incompetência: a escola pública de 1o. e 2o. graus e as licenciaturas das faculdades privadas isoladas. A consolidação dessa oposição foi resultado de um processo que correspondeu à passagem da responsabilidade pela formação em serviço da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) para a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Em 1976, o decreto 7.510/76 criou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) cuja responsabilidade seria oferecer toda a orientação pedagógica considerada como necessária para o funcionamento do sistema de ensino. Além de determinadas atribuições administrativas, estava sob sua responsabilidade a elaboração do currículo de Pré-escola, 1o. e 2o. graus e Supletivo. As várias “equipes”, separadas em áreas do currículo (Português, Matemática, Ciências, História, Filosofia da Educação, Psicologia, Educação Especial, entre várias outras), foram, por exemplo, responsáveis pela elaboração e publicação das *Propostas Curriculares* (1987) e de outros tantos fascículos contendo artigos de especialistas da educação (em geral professores das universidades públicas brasileiras) discutindo questões gerais do ensino.

Os cursos de formação em serviço ocorriam no prédio da CENP, localizado na zona oeste da cidade de São Paulo. Construído originalmente para abrigar uma grande fábrica que foi à falência, o prédio passou para o Estado e foi completamente reformado para acomodar uma escola pública considerada modelo na rede estadual, o Ginásio Experimental da Lapa.

⁴ Ver em Almeida (1998) uma discussão mais aprofundada desse processo.

⁵ Sobre isso, ver Palma (1992).

Neste prédio antigo de três andares, com a aparência tradicional de uma escola, localizavam-se, no térreo, a recepção, uma biblioteca, uma sala de pesquisa, o departamento de pessoal, o administrativo e o financeiro. Ainda nesse andar encontravam-se uma grande quadra de esportes, o depósito de livros e o pátio, onde funcionários que ocupavam cargos superiores podiam guardar seus carros. O acesso ao primeiro andar se fazia por uma escada larga, típica de prédios escolares. Neste pavimento ficava o Gabinete da Coordenadoria da CENP e, em outras salas, estavam os Assessores de Gabinete. Ainda neste andar cada uma das “equipes” tinha sua sala. O segundo andar ficou reservado à equipe de Pré-Escola e de Supletivo. Para os cursos de formação em serviço, eram utilizadas antigas salas de aulas e um auditório, construído pela CENP.

Idealizados como o espaço de transmissão das orientações técnicas à rede de ensino, os cursos tinham como participantes professores *convocados* pela Secretaria de Educação. Num primeiro momento, um grupo de “monitores” (professores convocados) era preparado para as Divisões Regionais de Ensino do Interior e da Capital, que, por sua vez, formavam outro grupo de monitores enviados para as Delegacias de Ensino. Esses, por sua vez, repassavam as orientações para as unidades escolares. Tratava-se, assim, de um sistema de formação apoiado basicamente sobre os próprios professores das escolas públicas.

Este modo de funcionamento foi gradativamente sendo considerado insuficiente. Batizado de “telefone sem fio” pelos técnicos da Secretaria de Educação, ele passou a ser visto como responsável por “distorções de conteúdos” ocorridas no caminho percorrido pelas informações que saíam dos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação até chegar à “ponta do sistema”.

Os cursos de capacitação foram intensificados a partir de 1983 em função da convicção expressa pela nova gestão da Secretaria Estadual de Educação da necessidade de investimento na qualificação do corpo docente. Pouco depois, a implantação do projeto do *Ciclo Básico* (1984), contendo medidas que alteravam substancialmente a organização das séries iniciais, trouxe um outro impulso à oferta de cursos devido à alta demanda expressa pelos professores. Uma técnica da Secretaria conta: “Era uma queixa, entendeu? Nós não temos treinamento, a gente precisa estar mais seguro com a questão da prática...” E queriam a tal da prática, a tal da prática. Aí a CENP resolveu fazer um mundaréu de cursos e contratou a universidade, fez coisas conveniadas com as universidades... olha, foi o maior agito!”

O mesmo ocorreu no momento da introdução das *Propostas Curriculares* (1987), quando a demanda por cursos de capacitação se intensificou de tal modo que a estrutura da CENP foi considerada insuficiente⁶.

A elaboração de novas *Propostas Curriculares* para substituir os antigos *Guias Curriculares* se deu com a participação ativa da universidade⁷. Iniciadas na gestão do

⁶ Ver a esse respeito Perosa (1998).

⁷ Uma discussão do processo de produção das propostas pode ser encontrada em Cunha (1991).

governador Franco Montoro, as novas *Propostas* foram o resultado de um longo processo que se estendeu por parte da gestão de Orestes Quércia. O anteprojeto consumiu dois anos de trabalho e foi realizado com a participação de funcionários de diferentes setores da rede estadual de ensino (representantes das Delegacias de Ensino e representantes dos professores), e de professores das três universidades estaduais. Todo o processo foi coordenado pela CENP.

A demanda por cursos, intensificada pela publicação das *Propostas Curriculares*, - "estranhas ao conjunto dos docentes da rede de ensino", à Secretaria⁸ - impulsionou a criação de um novo órgão que assumiu a oferta de cursos de capacitação: a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), criada em 1987 e concebida como instituição capaz de atuar tanto na área pedagógica como na de recursos físicos escolares⁹. Durante os quatro primeiros anos de existência desse órgão, foram desenvolvidos projetos diversos em cada uma das gerências, incluindo reformas e reparações de prédios escolares, formação em serviço de professores da rede municipal de ensino de São Paulo e de professores de 1o. grau da rede estadual de ensino. Também foram iniciadas várias publicações de apoio pedagógico, entre elas a série *Idéias*, publicada a partir de 1988¹⁰.

⁸ As reações de estranhamento ao referencial teórico e metodológico presente nas propostas curriculares foram, de fato, muito fortes por parte dos professores. A professora de Ciências de uma escola estadual reclamava, na época: "tenho que fazer uma lavagem cerebral para seguir essa proposta" (Moysés et al., 1993).

⁹ O estatuto da FDE definiu a Fundação como pessoa jurídica de direito privado e vinculada à Secretaria de Educação, possuindo autonomia técnica, administrativa e financeira, podendo assim, realizar contratos, convênios ou acordos com entidades de direito público ou privado, nacionais ou internacionais.

O novo órgão foi criado a partir da extinção de outras instituições existentes: a Fundação para o Livro Escolar (FLE), existente desde 1962, e da Fundação Centro Nacional do Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor). Além disso, herdou funções e parte da estrutura da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (Conesp). Absorvendo, assim, parte significativa das atribuições, funcionários e bens destas instituições, ficou sob sua responsabilidade: comprar e distribuir livros didáticos (antiga atribuição da FLE); treinar e aperfeiçoar os docentes da rede de ensino (antiga atribuição da Cenafor); e cuidar para a melhoria de recursos físicos dos prédios escolares (antiga atribuição da Conesp). A estrutura administrativa foi dividida em Diretoria Executiva, Diretoria Administrativa e Financeira, Diretoria de Obras e Serviços, Diretoria Técnica e Diretoria dos Projetos Especiais. A Diretoria Técnica, responsável pela oferta de cursos aos professores, era composta por três gerências e um Centro: Gerência de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento, responsável pelo Programa de Capacitação; Gerência de Ação Comunitária, encarregada de desenvolver campanhas de preservação do patrimônio escolar e preparar a comunidade para receber uma escola; Gerência de Documentação, encarregada de manter o acervo de filmes, vídeos, documentos e arquivos; e Centro de Informação Educacional (CIE), responsável pela capacitação de usuários para melhor uso do sistema de informação, oferecendo cursos a professores, diretores e supervisores.

¹⁰ O crescimento no número de cursos neste período deveu-se, em grande medida, à possibilidade de captação de recursos garantida pela lei estadual no. 7.585 de 28/06/1991, autorizando o Poder Executivo do Estado, com a garantia da União, a contrair um

A transferência dos programas de formação em serviço da CENP para a FDE foi um fato bastante importante neste período. Não apenas porque os cursos se ampliaram enormemente como também por inaugurar um novo modo de estabelecer a relação com os professores¹¹. Do ponto de vista administrativo, a primeira mudança é que os professores passaram a ser *convidados*, ao invés de *convocados*, a vir para a FDE. Para viabilizar as viagens, o esquema de financiamento da vinda de professores do interior do estado, que já havia na CENP, foi ampliado.

Os cursos tinham lugar na sede da FDE, um prédio situado na zona norte da cidade de São Paulo, próximo a uma estação de metrô, em uma rua cheia de armazéns antigos e outros comércios. Parte de sua estrutura foi especialmente reformada para sediar o programa de formação em serviço. Mesmo os detalhes da organização física do espaço exprimiam o esforço de opor o espaço da formação em serviço aos espaços de formação regular dos professores da rede pública.

A entrada através de uma pequena escada conduzia a um hall e a apresentação do documento de identidade dava direito a um cartão magnético possibilitando o acesso ao interior do prédio. No térreo, o prédio contava com uma biblioteca, um auditório grande com cadeiras almofadadas e equipado com aparelho de som, aparelho de TV e vídeo cassete. Num restaurante com mesas cumpridas situado na mesma área era servido um almoço de boa qualidade para os funcionários, os professores alunos dos cursos e os professores responsáveis pelos cursos.

empréstimo do Banco Mundial, no valor de 245 milhões de dólares, para ser aplicado no Projeto "Inovações no Ensino Básico" (IEB). O Tesouro Estadual daria ainda, a título de contrapartida, outros 323,7 milhões de dólares. O término deste projeto foi previsto para 1997 e o pagamento do empréstimo seria feito em 10 anos, em prestações semestrais a partir de 1996 (NEPP/UNICAMP, 1995).

O grande volume de recursos financeiros alocado na FDE foi destinado a vários itens, entre eles edificações e reformas de prédios escolares. Os projetos de edificações contavam também com outros recursos financeiros, advindos da chamada taxa administrativa que a Fundação cobrava sobre o valor de cada obra realizada, o que pode explicar um menor volume de verbas do projeto IEB para esta finalidade, mas a maior parte (79,9%) foi aplicada na ampliação do seu Programa de Capacitação e na produção material pedagógico, como revistas e fascículos contendo análises do ensino público.

Interessaria, num outro momento, discutir as condições de possibilidade da participação do Banco Mundial na alocação de recursos - descritos como destinados ao "ensino básico" - nos programas de formação em serviço de professores. Um trabalho desse tipo poderia, por exemplo, verificar a permeabilidade desse órgão à formulação oficial do "problema do ensino brasileiro" centrada na incompetência dos professores, principalmente quando se sabe que um dos especialistas em educação mais influentes na consolidação desse diagnóstico ocupou um cargo nesse órgão. No sentido oposto, seria útil verificar a influência do discurso da "qualidade", hegemônico no Banco Mundial, nessa mesma formulação.

¹¹ Ver mais sobre isso em Perosa (1998).

Dessa área via-se um jardim com canteiros, iluminação e banquinhos e, mais atrás, o outro lado do prédio e um estacionamento. Nessa área estava localizada a Diretoria Técnica, várias salas de trabalho, os banheiros feminino e masculino, além de uma agência do Banespa. Aí ficavam também as salas de aula, todas equipadas com aparelhos de TV e vídeo cassete. Em substituição à lousa e ao giz, haviam telas brancas utilizadas com pincel atômico.

Os professores elogiavam bastante o modo como eram recepcionados. Em 1992, uma professora de 1ª série, vinda de uma pequena cidade do interior, expressava sua satisfação com “o prédio moderno”, o tratamento “de hotel”, segundo ela. Os cursos eram avaliados através de questionários distribuídos aos professores com questões que se referiam desde ao “atendimento” até à qualidade dos cursos. Estas avaliações, segundo dados da própria FDE eram, de um modo geral, bastante positivas.

Em várias cidades do interior foram criados os Centros de Aperfeiçoamento e Recursos Humanos (CARHs), que também se caracterizavam por serem espaços especialmente criados para os cursos de formação em serviço, possuindo, inclusive, a mesma sinalização visual da FDE. Indicava-se, através das placas, sinais e logotipos homogeneizados que se tratava de uma só instituição. Cada CARH oferecia uma programação permanente de cursos.

Do ponto de vista pedagógico, diversos artifícios foram utilizados para reproduzir a situação propriamente *escolar* da formação regular dos professores. A carga horária dos cursos passou de 30 para 90 horas e eles passaram a ser organizados de forma seriada, isto é, distribuídos em diferentes níveis: cursos básicos, cursos de aperfeiçoamento e cursos de aprofundamento. Muitos deles duravam um ano inteiro e exigia-se do professor a produção de um “trabalho final” que, embora não servisse para fins de aprovação ou reprovação, era um requisito obrigatório. Com a conclusão de alguns destes cursos, os professores tornavam-se “capacitadores” e passavam a dar cursos em suas regiões, através das Delegacias de Ensino, tendo inclusive remuneração adicional.

Para configurar-se como um espaço autorizado de produção escolar da competência docente, o programa de formação em serviço da FDE contava sobretudo com os professores dos cursos. Os “professores dos professores” eram, em sua maioria, docentes das universidades públicas de São Paulo. Isso foi viabilizado através da existência de um convênio, chamado *Convênio SEE/Universidades*, que, iniciado em 1978, veio ao longo da década de 80 e início dos anos 90 impulsionando cada vez mais intensamente a participação dos professores das universidades na oferta de cursos de capacitação.

Além disso, participavam também docentes de universidades privadas e de escolas de 1º. grau privadas consideradas modelo na cidade de São Paulo. O terceiro grupo mais numeroso era formado por técnicas e técnicos da FDE e, para alguns cursos, eram convidados professores da rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 1993). Neste caso,

tratava-se de professores cujos trabalhos na sala de aula tornavam-se conhecidos e que, por coincidência ou não, estavam ligados a programas de pós-graduação na Universidade.

Composição similar pode ser encontrada na análise feita sobre as instituições de origem dos autores que mais publicaram na Revista *Idéias* (MORAES, 1993). Uma análise da série mostra que, dos 222 artigos publicados, 64 são de autoria de professores da USP e 29 de professores da UNICAMP; e 15 artigos são de autoria de professores da PUC de São Paulo e 7 de professores da PUC do Rio de Janeiro. Em seguida, vêm os técnicos da FDE e de outros órgãos da Secretaria com 28 artigos publicados no mesmo período e os professores de uma escola privada considerada de alto nível na cidade de São Paulo com 7 artigos publicados.

Após 1994, com a mudança de gestão, a participação da FDE na oferta de cursos de capacitação e na produção de material de apoio pedagógico foi quase totalmente desativada¹². Essas decisões foram apoiadas pelas conclusões de um estudo encomendado pela própria Secretaria de Educação que apontava vários limites do programa de formação em serviço sob responsabilidade da FDE (NEPP/UNICAMP, 1995). Indica-se, em primeiro lugar, que o órgão havia se tornado uma “estrutura paralela” à Secretaria de Educação, o que teria gerado insatisfação nas várias instâncias intermediárias da Secretaria. Os técnicos das divisões regionais, das delegacias de ensino e de outros setores alegavam ter sido reduzidos a meros executores das ordens que vinham da Fundação. Alegavam estar “marginalizados no processo de implementação da política de capacitação docente da FDE”. Segundo as conclusões do estudo, tais queixas deveriam ser tomadas como indício da existência de uma “resistência às ações da FDE”.

O mesmo estudo aponta também uma outra fonte de insatisfação para os técnicos da Secretaria não envolvidos com os programas e para os professores, dessa vez relacionada com os “custos dos programas”. Considerava-se que o volume de verbas destinados à capacitação seria “abusivo”, tendo em vista os salários dos docentes da rede e a escassez de recursos com que sobreviviam diversos programas sob responsabilidade das instâncias intermediárias da Secretaria Estadual de Educação. Para esses profissionais, a FDE era vista como uma espécie de “primo rico” do segmento público do sistema de ensino.

¹² Em seu lugar, foi implantado o Programa de Educação Continuada, conhecido por PEC. Uma das características definidoras do novo programa é a terceirização da formação em serviço, resultado de novos convênios com inúmeras universidades públicas e particulares de todo o estado.

A força persuasiva da ideologia da incompetência do professor da escola pública

O discurso sobre a incompetência do professor tende a ter um efeito extremamente poderoso no espaço educacional. Ele é dirigido contra uma população de ex-alunos da escola pública brasileira que, ou conseguiram seu diploma de Magistério nos cursos da rede oficial de ensino ou tiveram que recorrer à licenciaturas oferecidas, geralmente em cursos noturnos, por faculdades privadas isoladas.

Tendo sofrido na própria pele os veredictos de um sistema de ensino que transforma posições sociais dominadas em diplomas escolares desvalorizados sem deixar praticamente nenhuma alternativa de salvação, essa população têm perfeita consciência da fragilidade de suas credenciais escolares.

É nesta posição que os professores da rede pública de ensino são confrontados com os diagnósticos da sua própria incompetência no trato cotidiano com o discurso dominante da Secretaria de Educação. Os sentimentos de frustração gerados ao longo da própria trajetória escolar são naturalmente reatualizados no momento em que eles ocupam o lugar de “incapacitados” nos *cursos de capacitação*, uma situação para a qual contribui, e muito, a organização tão *escolar* dos cursos.

A continuidade entre a posição dominada ocupada pelos professores da rede pública em dois momentos de seus itinerários profissionais - primeiro enquanto alunos de cursos regulares desvalorizados e, mais tarde, enquanto alunos dos cursos de formação em serviço - é um dos elementos centrais no reconhecimento da idéia da incompetência desses professores como algo legítimo e natural.

Compreender que o discurso da incompetência do professor cresce em intensidade acompanhando a transformação da escola de poucos - alunos e docentes - em “escola de massa” (isto é, de muitos alunos e muitos docentes) é fundamental para se desvendar o caráter arbitrário da lógica que responsabiliza os professores pelas dificuldades da escolarização pública no país. À semelhança do discurso da carência cultural, as “faltas” da formação docente são referidas a estereótipos de classe e, como antes, desprezam as condições objetivas que limitam as possibilidades do professor adquirir os conhecimentos reconhecidos como necessários para o pleno exercício da função docente, quais sejam, uma formação regular de qualidade, salário capaz de garantir o “consumo” da cultura valorizada (livros e outros) e estímulos que favoreçam a busca por oportunidades de investimentos constantes no desenvolvimento profissional.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de (1998), "Segmentação e unificação do sistema de ensino: a interação entre os setores público e privado na produção da competência escolar", texto apresentado na 21ª Reunião da ANPED.
- CUNHA, Luis Antônio (1991), *Educação, Estado e Sociedade*, São Paulo, Ed. Cortez.
- MELLO, Guiomar Namó de (1983), *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.
- MORAES, Olga Maria S. M. *et alli* (1993), *O ciclo de vida da publicação Idéias*. Faculdade de Educação/USP (mimeo).
- MOYSÉS, Maria Aparecida, COLLARES, Cecília, UHLE, Agueda Bernadete (1993), "Construindo o Sucesso na Escola" Relatório de pesquisa /FDE.
- NEPP/UNICAMP (1995), *Relatório do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas*, Campinas: UNICAMP (mimeo).
- NOGUEIRA, Maria Alice (1990) "A Sociologia da Educação do final dos Anos 60/Início dos Anos 70: o Nascimento do Paradigma da Reprodução", *Em Aberto* 46 (abr/jun): 49-58.
- PALMA Fº, João Cardoso (1992), "Formação continuada dos profissionais do ensino: algumas considerações sobre os convênios SE/Universidades", in *Educadores para o século XXI*: São Paulo: Editora da UNESP.
- PATTO, Maria Helena S. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo, T.ª Queiroz, 1990.
- PEROSA, Graziela S. (1998) *Formação Docente e Fracasso Escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação(1983-1994)*. (Dissertação de Mestrado) IP/USP.
- RIBEIRO, Sérgio C. (1991), A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol.5 n. 12: 7-21.
- SÃO PAULO, SEE/FDE (1991), *Relatório de Gestão: 1987 - 1991*.
- SÃO PAULO, SEE/FDE (1993), *Programa de Capacitação*.