

SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS



7

UNIVERSIDADE A SERVIÇO
DA FORMAÇÃO
PERMANENTE DE
PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA

MEC

INEP

erie

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Itamar Franco

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO

Murílio Avellar Hingel

SECRETÁRIO EXECUTIVO

Antonio José Barbosa

DIRETOR DO INEP

Divonzir Arthur Gusso

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

UNIVERSIDADE A SERVIÇO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

Coordenadora: Rose Neubauer da Silva
Colaboradora: Madza Julita Nogueira

Brasília
1994

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP

COORDENADOR DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Tancredo Maia Filho

CENTRO DE REFERÊNCIAS SOBRE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

Leilah Bormonn Zero

Luíxa Masas Uema

Míriam R. N. Pereira

Moema do Prado Pereira

FUNDAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ADMINISTRATIVO - FUNDAP

DIRETORA EXECUTIVA: Liana Maria Aureliano

CONVÊNIO INEP - PNUD PROJETO BRA 92/003

GERENTE DO PROGRAMA EDITORIAL

Arsenio Canisio Becker

REVISÃO

Gislene Caixeta

José Adelmo Guimarães

PROJETO GRÁFICO

Ateliê 7

INEP - Gerencia do Programa Editorial

Campus da UnB, Acesso Sul-Asa Norte, 70910-900, Brasília, DF

Tel: (061) 347-8970 -Fax:(061)273-3233 -Telex: 612459

Rede: (061) 347-1995 - Mail: [postmaster @ inep.br](mailto:postmaster@inep.br)

Universidade a serviço da formação permanente de professores da rede
U58u pública / coordenadora: Rose Neubauer da Silva, colaboradora: Madzc
Julita Nogueira. - Brasília: INEP, 1994. (Série inovações educacionais;
7)
46 p.

1. Formação de professores. I. Silva, Rose Neubauer da, coord. II.
Nogueira, Madza Julita, colab. III. Série.

A PRESENTAÇÃO

Com a publicação destes Estudos de Caso inicia-se uma nova série de publicações do INEP, destinada a disseminar os produtos do Centro de Referências sobre Inovações e Experimentos Educacionais (CRIE), realizados no contexto do Projeto BRA/92/003 apoiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

São objetivos deste projeto a identificação, o estudo e a difusão de iniciativas tanto no setor público como aquelas geradas por diferentes organizações sociais que buscam superar alguns dos problemas educacionais enfrentados pelo País. E, a partir das aprendizagens desse processo, subsidiar políticas públicas corretivas ou incentivadoras de inovações qualitativas no ensino e em sua gestão.

Um dos primeiros passos do Projeto em face da evidente insuficiência de mecanismos regulares de monitoramento de situações educativas locais foi implementar um Banco de Dados para registrar a vigência, as características e os resultados de iniciativas virtualmente inovadoras ou que evidenciassem experimentações menos convencionais.

Passar a dispor dessas informações elementares mostrou, desde logo, ser um elemento importante para melhorar o conhecimento do estado e de algumas tendências do sistema educacional brasileiro; evidencia-se que nem tudo é lastimável e que a sociedade tem reagido, procurando a superação dos problemas.

Captar essas informações, organizá-las e criar modos e meios para sua disseminação, exigiram procedimentos, meios técnicos e organizacionais pouco usuais na administração educacional brasileira. A certeza de sua relevância e doses consideráveis de criatividade compensaram a

opacidade do caminho. Um dos desafios mais instigantes dessa missão consistiu em engendrar um processo de análise dos casos inventariados dotado, ao mesmo tempo, de agilidade para assegurar-lhes oportunidade como informação útil para decisores e de acuidade para oferecer subsídios seguros a respeito de sua natureza, de seus métodos e possíveis ou esperáveis resultados.

Além disso, sentiu-se ser preciso assegurar graus mínimos de comparabilidade e de ulteriores aprofundamentos nesses estudos. Afinal, tratam-se de casos muitas vezes singulares, ou cujo êxito depende de circunstâncias muito localizadas. E sua pertinência estaria nas possibilidades de apontar potenciais de generalização ou, quando menos, de reprodutibilidade em situações sociais semelhantes.

Daí optar-se por realizá-los desde uma base metodológica comum porém suficientemente flexível para não inibir a acuidade de observação dos analistas. Estes foram convocados nos centros de pesquisa melhor reputados e, ainda, dos mais afeitos a este tipo específico de trabalho; procurou-se, assim, reduzir o risco do empreendimento pela competência dos participantes.

Por se tratar de algo incomum, os resultados não poderiam deixar de ser desiguais, embora, no geral, satisfatórios. E em se tratando de um projeto dedicado a inovações tampouco poderiam ser evitados os riscos da própria novidade.

Contudo, todos aprendemos muito com esta primeira rodada de estudos de caso. Enfim, todas as equipes participantes puderam discutir o trabalho em si e os seus resultados, trazendo contribuições relevantes para o apuramento da base metodológica e dos métodos e procedimentos de continuidade do programa.

O teste seguinte será o da apreciação da relevância e pertinência destes produtos por seus destinatários. Leituras críticas, aproveitamento de sugestões na prática, comparações com outras experiências poderão acrescentar novas lições aos coordenadores e técnicos do Projeto e às equipes de analistas que dele participam. E o que se espera com a entrega destas publicações.

Divonzir Arthur Gusso
Diretor do INEP

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS, 9
METODOLOGIA, 11
Análise do Referencial Teórico, 11
Diagnóstico e Pesquisa de Campo, 12
Exame das Informações Objetivadas e Interpretação dos Resultados, 12
CAPÍTULO I: OBJETO DE ANÁLISE, 13
CARACTERIZAÇÃO, 13
Contexto e Conjuntura, 13
A HISTÓRIA DO CEPEL: IMPLANTAÇÃO E PERFIL PEDAGÓGICO, 19
Desafios e Propostas, 19
O Prédio, o Entorno, a Equipe, 20
Perfil Pedagógico, 21
AS ATIVIDADES DO CEPEL, 22
Um Olhar Crítico sobre as Atividades de Ensino: o Programa de Aperfeiçoamento Permanente, 24
Relação Teoria/Prática: Consultas, Avaliações e seus Desdobramentos, 28
Mudanças Observadas na Prática dos Professores, 32
CAPÍTULO II: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS, 35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 41
ANEXOS, 43

C **ONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS¹**

O presente estudo, de caráter exploratório, tem por objeto o programa de formação permanente de professores do ensino fundamental desenvolvido pelo Centro de Ensino e Pesquisa do Litoral Paulista (CEPEL), instituição criada em 1988 pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte de uma estratégia mais ampla de capacitação de professores da rede pública, deflagrada por esta universidade em meados dos anos 80, em resposta às críticas ao descompromisso do ensino superior para com os problemas do ensino fundamental.

A análise incidirá, de início, sobre as conexões da universidade e especificamente do CEPEL, com o contexto institucional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, onde, a partir do início dos anos 80, tentava-se reverter o quadro de excessiva centralização dos programas de capacitação por ela oferecidos e sua inadequação à prática pedagógica dos professores em sala de aula.

Ao convocar as universidades para colaborarem mais ativamente na formação em serviço dos professores e desencadear um processo de descentralização das ações de capacitação, a Secretaria esperava estar contribuindo para melhorar a qualidade do ensino e diminuir o fracasso escolar.

Tentaremos verificar até que ponto a experiência do CEPEL pode ser considerada uma inovação educacional, ao introduzir, intencionalmente, mudanças significativas nas dimensões filosóficas, organizacionais (de gestão) e pedagógicas implicadas no processo de capacitação docente.

1. Especiais agradecimentos à professora Myrna Rogo (coordenadora geral) e ao professor José Marinho de Gusmão Pinto (coordenador), membros da equipe responsável pelo CEPEL, pela generosa contribuição em tempo, informações e sensibilidade.

No que diz respeito à *dimensão filosófica*, enfocaremos sobretudo a articulação entre universidade e rede pública de ensino, estimulando a reflexão crítica dos professores sobre sua prática.

No que diz respeito à gestão, dada a própria natureza do objeto deste estudo de caso, a análise será voltada às mudanças nos padrões de gestão em nível de sistema, incluindo o papel das diferentes instâncias regionalizadas, enquanto pólos potencialmente dinamizadores de um processo de melhoria da qualidade do ensino público paulista. A inversão do processo decisório relativamente aos conteúdos e métodos de capacitação, permitindo às escolas encaminharem suas demandas e participarem do planejamento dos programas, será considerada um dos eixos relativos à gestão.

Quanto à dimensão *pedagógica* ressaltaremos o impacto de uma capacitação mais adequada à realidade de professores e alunos, da qual a avaliação é parte integrante e elemento impulsionador de ações.

Procuraremos explicitar o contexto em que se originou o CEPEL, as etapas percorridas e os obstáculos enfrentados no decorrer da implementação de suas propostas, verificando em que medida os objetivos visados pelos organizadores foram atingidos e justificaram os recursos investidos ou se perderam no processo.

Espera-se, a partir dos dados coletados, levantar hipóteses quanto à eficácia dessa estratégia de capacitação sobre a gestão e o projeto pedagógico das unidades escolares propriamente ditas, tendo em vista sugerir futuros estudos que permitam verificar, de modo direto e rigoroso, o efeito do trabalho do CEPEL sobre a prática de sala de aula.

Afinal, a melhoria da qualidade de ensino deve ser o princípio ordenador das decisões educacionais, nesta etapa em que as políticas de acesso se esgotam e se revelam insuficientes para garantir a equidade. As atividades de formação e capacitação docente podem intervir positivamente no processo de escolarização, se contribuirão para aperfeiçoar o desempenho do professor em sala de aula, resultando em redução dos alarmantes índices de repetência no ensino fundamental.

O presente estudo deverá subsidiar tomadas de decisão na área de políticas educacionais quanto à capacitação docente, oferecendo:

- **uma** descrição da conjuntura em que surgiu o CEPEL;
- uma visão geral do CEPEL quanto aos seus aspectos gerenciais, técnicos, operacionais, ressaltando o seu processo de implantação;
- um exame dos custos e fontes de financiamento do CEPEL;
- principais conteúdos de capacitação, materiais utilizados e publicados, atividades desenvolvidas e sistemática de trabalho;
- uma análise das principais dificuldades e problemas que o CEPEL vem enfrentando na implementação dos seus diferentes aspectos, tanto em nível da gestão da Secretaria de Estado da Educação, como no âmbito da UNESP;
- um exame do comportamento e da opinião dos principais atores envolvidos com o CEPEL (dirigentes de órgãos centrais e regionais, instrutores, professores, supervisores), buscando verificar os fatores de mudança e de resistência encontrados e os grupos de interesse atingidos;
- uma identificação das ações passíveis de generalização no desenvolvimento de programas de capacitação.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: análise do referencial teórico; diagnóstico e pesquisa de campo e exame das informações obtidas.

Análise do Referencial Teórico

A análise da literatura na área teve como objetivo um exame dos programas de capacitação desenvolvidos na últimas décadas e das experiências voltadas para formas mais efetivas de treinamento e reciclagem de professores.

Diagnóstico e Pesquisa de Campo

Um diagnóstico inicial foi realizado através de visita ao CEPEL e entrevista com dirigentes do órgão. Na ocasião foram coletados alguns documentos relação de cursos ofertados e folhetos de divulgação. Fomos informados, também, que no período de realização da pesquisa (meses de maio e junho de 1993) o CEPEL não realizaria nenhum curso, o que nos impossibilitava observar e avaliar in loco o trabalho realizado pelo Centro.

Entretanto, professores foram convidados pelo próprio CEPEL a participar de uma reunião onde discutiriam os pontos positivos e negativos dos cursos que haviam freqüentado e a influência desta capacitação em seu trabalho na sala de aula.

De igual modo, buscamos apreender o significado e objetivos da inovação para outros agentes com ela envolvidos diretamente:

- Delegacia de Ensino da Secretaria de Estado da Educação em São Vicente: entrevista com a delegada para a avaliação do trabalho que o CEPEL vem realizando na região com os professores da rede estadual de ensino;
- Prefeitura Municipal do Guarujá: entrevista com representante do Departamento de Ensino, para avaliação do trabalho aí realizado pelo CEPEL com todos os professores municipais, em 1989/1990;
- UNESP: entrevista com a assessora da vice-reitoria acadêmica.

Exame das Informações Objetivadas e Interpretação dos Resultados

A interpretação dos resultados e exame das informações obtidas foram orientadas pelas dimensões sugeridas pelo INEP (1992)²: filosófica, de gestão e pedagógica, devidamente adaptadas para a natureza da inovação educacional em estudo, ou seja, uma estratégia de capacitação em nível de sistema.

2. Instituto Nacional do Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Estudo do caso *aplicado* às inovações educacionais: uma metodologia. Inovações n.1, Brasília, dez. 1992.

OBJETO DE ANÁLISE

CARACTERIZAÇÃO

Contexto e Conjuntura

No Brasil, o processo de abertura democrática foi acompanhado, desde o **final** dos anos 70, pelo chamamento às elites políticas e intelectuais do país, a fim de que assumissem a responsabilidade social por buscar soluções para os problemas da grande maioria da população, privada de direitos sociais básicos e inalienáveis.

Os anos 80 marcam mudanças significativas e avanços na busca de uma maior democratização. para o país: eleições diretas para governadores e prefeitos, maior participação e atuação dos movimentos populares, fortalecimento dos partidos políticos e sindicatos.

Na área de educação pública, tais mudanças contribuíram para que os novos governadores e dirigentes priorizassem ações no plano da descentralização e da participação, estimulando pais, alunos, professores, funcionários e instâncias sociais como partidos, universidades, associações de bairro, a se envolverem nas decisões a serem tomadas para melhorar a qualidade do ensino da escola pública (Silva e Davis, 1993). Uma transformação qualitativa dos gigantescos sistemas de ensino era urgente: constatava-se que o aumento quantitativo de vagas vinha sendo neutralizado pelos índices de evasão e repetência. A escola pública se revelava incapaz de cumprir sua função básica: fazer com que os alunos aprendessem os conhecimentos e habilidades cognitivas necessários à vida em uma sociedade moderna.

Concentrar a atenção na aprendizagem e implementar políticas educacionais nesta direção tornava-se, portanto, uma palavra de ordem. Como colocá-la em prática?

Pesquisas realizadas nas últimas décadas já haviam demonstrado que medidas parciais e fragmentárias não conseguem melhorar os índices de produtividade dos sistemas de ensino. A formação docente, por exemplo, condição necessária à implantação bem sucedida de qualquer política educacional, não pode ser pensada separadamente da adversa realidade do cotidiano escolar, caracterizado por salários pouco competitivos, prédios deteriorados e inexistência de condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado.

Por outro lado, existia uma certeza: é necessário que os professores adquiram e desenvolvam a competência profissional indispensável à construção de um "saber fazer" adequado às necessidades de aprendizagem de seus alunos, especialmente daqueles que hoje são marginalizados, condenados ao fracasso e à exclusão.

A forma através da qual o professor poderia conquistar tal competência, entretanto, estava em disputa.

Em 1979, um estudo envolvendo 865 professores da Argentina, Bolívia, Peru e Brasil concluía que a qualificação acadêmica ou escolaridade adicional do professor não se associa estatisticamente ao aproveitamento escolar (Marques, citado por Silva et al., 1991). Este e outros trabalhos colocavam em questão as estratégias tradicionais de capacitação dos profissionais da educação, ao demonstrar que parte substantiva dos cursos a eles oferecidos não havia garantido uma prática pedagógica mais eficiente, nem uma aprendizagem mais efetiva dos alunos.

As razões deste fato foram exaustivamente elencadas.

Dentre elas, estava a expansão desordenada da oferta de licenciaturas no ensino superior privado, a partir dos anos 70, sem qualquer controle sobre a qualidade dos cursos freqüentados por aqueles que iriam atuar na rede de ensino fundamental. Nestas licenciaturas, os conteúdos específicos são empobrecidos, desatualizados e inadequados à formação do professor.

Nas poucas e elitizadas instituições públicas de ensino superior, a situação não era muito diferente. Apoiadas no pensamento e nas reflexões de Althusser, Gramsci, Bourdieu, Passeron e Snyders, eclodem uma série de críticas ao papel das instituições culturais, com destaque às

universidades, ressaltando a necessidade destas mudarem radicalmente sua *praxis* e se identificarem com a problemática das massas excluídas da educação, colocando-se a seu serviço. O conhecimento produzido e ministrado na universidade era considerado acadêmico, teórico e desvinculado das necessidades e interesses dos usuários das escolas públicas de 1º e 2º graus.

A conclusão era de que "a universidade mantém-se alheia à educação popular, abandonando à própria sorte os graus inferiores, à exceção da tarefa rotineira de preparar o quadro de pessoal das escolas, tarefa essa desempenhada de modo displicente e com ar de superioridade". (Saviani, 1984).

Quanto à habilitação ao magistério em nível de segundo grau, "... não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor de escola elementar: capacidade de ensinar as técnicas de leitura, escrita e cálculo". (Warde, 1983).

Tentando compensar as deficiências de formação pré-serviço de seus profissionais, as secretarias de Educação passam a investir pesadamente em treinamentos e reciclagens, aplicando nestas atividades recursos que poderiam estar sendo investidos em valorização salarial (Maia, 1993).

O modelo centralizado de formação e capacitação em serviço promovido por estas secretarias, passa a ser questionado, por acabar produzindo "pacotes pedagógicos" que desconsideravam as reais necessidades do professor em sala de aula.

A partir dessas reflexões surgem, nos anos 80, uma série de propostas de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e desencadeia-se em vários sistemas educacionais, uma busca por novos modelos de capacitação e treinamento em serviço.

Na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP)³, o início da década de 80 vê surgir uma série de medidas nesta direção. Tais medidas se faziam ainda mais prementes dada a necessidade de preparar os professores para aceitarem e implementarem o Ciclo Básico, criado

3. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo possui cerca de 6000 escolas, 200 mil professores e 6 milhões de alunos. Seus órgãos centrais são: Gabinete do Secretário, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Departamento de Recursos Humanos, Departamento de Assistência ao Escolar e Coordenadorias de Ensino. Há 18 Divisões Regionais de Ensino (DREs), uma para cada região do estado, coordenando 146 Delegacias de Ensino, que interagem diretamente com as unidades escolares. A tarefa de capacitar professores e produzir materiais pedagógico-didáticos vem sendo, a partir de 1992, atribuída, alternada e, às vezes, simultaneamente, à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e a uma autarquia ligada à SE/SP, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, o que provoca inúmeros desencontros.

em 1983 para enfrentar o problema de repetência e evasão nas séries iniciais e que deveria ser o início de uma profunda reestruturação nas oito séries do ensino fundamental.

Neste período, a SEE/SP tem a intenção de orientar-se pelos mesmos princípios que pretendiam nortear as administrações eleitas em 1982: descentralização e participação, a serviço da democracia.

No que se refere às ações de capacitação, descentralizar significaria abrir a possibilidade de que a população-alvo participasse da busca das melhores formas de superar as deficiências locais.

Esse processo redundaria, em 1987, no fortalecimento dos órgãos regionais, as Delegacias de Ensino, como pólos de aperfeiçoamento do magistério e uma de suas manifestações seria a instalação de Oficinas Pedagógicas nas Delegacias. Tais Oficinas, criadas e supervisionadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, eram espaços onde especialistas nas diferentes áreas do currículo ofereciam orientação técnica e recursos didáticos aos professores, apoiando-os em seu trabalho em sala de aula, bem como propiciando momentos de encontro para reflexão e troca de experiências. Esperava-se que as atividades das Oficinas fossem programadas em função das necessidades dos professores, o que facilitaria sua incorporação ao cotidiano das escolas. Em 1988, já existiam 106 Oficinas Pedagógicas em funcionamento e, em **1989**, elas estavam implantadas em todas as 141 Delegacias de Ensino.

Uma outra iniciativa voltada à capacitação dos professores foi a criação, em **1987**, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) atendendo em tempo integral aos alunos que, em sua totalidade, recebiam bolsas de estudo.

O início da década de 80 seria marcado pelo esforço de aproximação entre Secretaria de Estado da Educação e outras instituições educacionais.

A implementação de convênios com as universidades, a fim de que fossem ofertadas ao quadro do magistério oportunidades de aperfeiçoamento mais adequadas às necessidades e peculiaridades das diferentes escolas de cada região do estado, continuou sendo uma prática da Secretária no decorrer dos anos 80⁴.

4. Como veremos na análise empreendida a partir da página 29, todas as ações da SEE/SP, aqui citadas, embora fossem intrinsecamente válidas e importantes, acabaram por caracterizar-se pela desarticulação e pelo esvaziamento de seus objetivos iniciais. Circunstância que irá enfraquecer a experiência de capacitação empreendida pelo CEPEL, que ficou desprovido de interlocutores ativos e atuantes na SEE.

Em 1983, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE/SP começa a desenvolver outros projetos em conjunto com a universidade na área de capacitação. Dentre eles destaca-se o Projeto Ipê de ensino a distância, em colaboração com a TV Educativa. Esse treinamento iniciou-se em outubro de 1984 e prolongou-se até o final da década, através da projeção de filmes na TV, combinada com discussões orientadas por monitores, chegou a reunir, num sábado, 84.628 participantes em 2.555 telepostos espalhados por todos os rincões do estado.

O chamamento às universidades para contribuírem na descentralização do aperfeiçoamento dos professores encontrou uma repercussão especialmente favorável na Universidade Estadual Paulista UNESP⁵ que, devido à sua distribuição geográfica descentralizada, com presença e atuação em todo o estado, era melhor posicionada para desempenhar tal papel.

De acordo com material promocional editado pela Assessoria de Comunicação da Reitoria, a UNESP, criada em 1976, através da reunião de antigas e tradicionais faculdades públicas do Estado de São Paulo, procura afastar-se da imagem da universidade "torre de marfim" inacessível à população. Assim, coloca em prática uma política de integração com a comunidade, acompanhando de perto seus problemas e oferecendo seus préstimos em áreas como atendimento médico odontológico, assessoria jurídica, orientação a pecuaristas e atendimento psicopedagógica a crianças com dificuldades.

Curiosamente, este documento, editado em 1992, não menciona que no campo da educação, tal integração manifesta-se através de núcleos, centros de estudos e programas implantados pela UNESP, a partir de 1988, junto a seus diferentes *campi*, especificamente dedicados a apoiar os professores da rede pública de ensino em locais próximos às suas unidades de trabalho, poupando-lhes grandes deslocamentos. São eles:

- Núcleos de ensino: Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Joticabal, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Paulo (15^a DE).
- Programa de Qualificação do Ensino de História do Ensino Fundamental:

5. Mantida com verbal públicas, a UNESP funciona hoje em 15 campi universitários distribuídos por todas as regiões do estado e atende cerca de 18 mil alunos que freqüentam 120 cursos de graduação e 73 de pós-graduação distribuídos em 24 faculdades e institutos.

- de 1^a a 4^a séries: São José do Rio Pardo.
- De 5^a a 8^a séries (Delegacias de Ensino: Araraquara, Piraçununga, Porto Ferreira, São Carlos e São João da Boa Vista.
- Consórcio Intermunicipal de Educação do Leste Paulista: Casa Branca, Mococa, São José do Rio Pardo, Divinolândia, Santa Cruz das Palmeiras, Tambaú, Tapiratiba e Vargem Grande do Sul.
- Centro de Ensino e Pesquisas do Litoral Paulista (CEPEL): São Vicente, Santos, São Sebastião, Guarujá e demais regiões do litoral sul paulista objeto do presente estudo.

Tais iniciativas são descritas, em 1991, pela Assessoria Técnica do Gabinete da Reitoria como uma tentativa de "consubstanciar as ações das universidades junto à área pública, no sentido de *ampliar* e robustecer as ações *educacionais* nas regiões onde a UNESP mantém unidades universitárias e, sob os mesmos princípios, promover iniciativas naquelas regiões do Estado de São Paulo em que a universidade pública paulista não se faz presente".⁶ (destaque nosso).

Note-se que parece estar explícita a intenção de vincular as iniciativas da universidade visando à capacitação docente, às preexistentes na rede de ensino, com o objetivo de "ampliar" e "robustecer" tais ações, que vinham ocorrendo nas instâncias regionalizadas da SEE-SP: Delegacias de Ensino e suas Oficinas Pedagógicas.

Além disso, o esforço da UNESP em atuar junto à rede pública de ensino fundamental se expressa na temática de algumas pesquisas, que poderiam contribuir para efetuar um diagnóstico regional preciso das condições da rede escolar do estado: avaliação da integração entre a pré-escola e o Ciclo Básico (CB); avaliação do CB; dos conteúdos e métodos de diversos componentes curriculares; perfil do professor da rede pública e avaliação e produção de material didático.

6. A UNESP e o Ensino Público Paulista, São Paulo, dezembro, 1991.

A HISTÓRIA DO CEPEL: IMPLANTAÇÃO E PERFIL PEDAGÓGICO

A criação do CEPEL ocorreu para atender à necessidade de implantar uma unidade ligada à UNESP no litoral paulista, onde não existiam campi desta universidade. Os mais próximos eram São Paulo, Guaratinguetá e São José dos Campos, sendo que destes apenas o de São Paulo possui faculdades ligadas à área educacional (Artes Plásticas e Teatro). A ausência da universidade nesta região tornava-se mais marcante ao se examinarem dados do Anuário Estatístico da SEE-SP, demonstrando que no litoral sul do estado concentravam-se graves problemas relativos ao ensino, à formação de professores, bem como altos índices de evasão e repetência.

Desafios e Proposta

O CEPEL pretendia dar respostas aos seguintes problemas:

- a precária formação pré-serviço dos professores que atuam no ensino fundamental, contribuindo para que a escola não consiga satisfazer às necessidades de aprendizagem, produzindo o fracasso dos alunos;
- distanciamento da universidade em relação aos problemas do ensino fundamental;
- capacitação docente realizada através de modelos centralizados, onde as reais necessidades de professores e alunos e a relação teoria/prática não eram levadas em conta;
- cursos de capacitação realizados em locais distantes do local de trabalho dos professores obrigando-os a grandes deslocamentos;
- desarticulação entre ações de capacitação empreendidas por diferentes instâncias e órgãos, e invisibilidade das repercussões destas ações na prática dos professores.

Para mudar este quadro, o CEPEL, desde sua origem, propôs-se a:

- fortalecer e ampliar as ações da universidade junto às redes públicas de ensino, de modo a estimular uma reflexão crítica sobre o seu papel e a sua prática;

- propiciar capacitação descentralizada dos profissionais da rede pública estadual;
- desencadear um processo de consulta a docentes sobre suas necessidades de aperfeiçoamento e atendê-las com o menor deslocamento possível de suas unidades de trabalho;
- reforçar a capacidade das secretarias e órgãos municipais de aperfeiçoamento dos professores e técnicos de suas redes de ensino;
- acompanhar e avaliar junto aos docentes a adequabilidade das ações propostas.

Ao contrário dos Núcleos de Ensino, ligados aos diferentes *campi* das universidades, o CEPEL ficou fisicamente distante desta última, e sob o ponto de vista administrativo, subordinava-se apenas ao gabinete do Reitor, em Marília. Seu ponto de partida foi um projeto apresentado à Reitoria, ainda em 1987, com o nome de "Programa de Aperfeiçoamento Permanente de Professores do Litoral", que em junho de 1988, foi aprovado.

O Prédio, o Entorno, a Equipe

Entre 1988 e 1992, o CEPEL não funcionou em sede própria. Sua equipe, resumida a um coordenador geral, quatro coordenadores e dois funcionários administrativos de apoio, ocupava um espaço cedido pela Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Martin Afonso, em São Vicente.

Somente em 1993, o CEPEL iria transferir-se para um prédio de arquitetura moderna, com espaços amplos e agradáveis, na Praça D. Henrique s/n., Parque Bitaru, ocupando um terreno doado pela Prefeitura Municipal de São Vicente.

O prédio conta com quatro salas de aula, biblioteca, laboratório, anfiteatro e dependências administrativas. As salas são amplas, de teto alto e bem iluminadas, porém, até o momento da pesquisa, não haviam sido devidamente mobiliadas. A Biblioteca, ainda em formação, conta com pequeno número de livros. Faltam profissionais específicos para atendimento e até mesmo estantes. O anfiteatro, projetado com arquibancadas de alvenaria, ainda não tem cadeiras e o palco está completamente nu. As instalações administrativas igualmente contam com mobiliário simples e provisório.

Situado num bairro pobre, onde as construções são modestas e acanhadas, as novas instalações do CEPEL destacam-se quase agressivamente de seu entorno.

A partir de São Vicente, o CEPEL irradia suas atividades, abrangendo também professores estaduais e municipais das cidades de Santos, Guarujá e Cubatão. E um universo de centenas de professores de 1ª a 8ª séries atuando em escolas públicas estaduais e municipais. Estes profissionais não apenas convivem com os elevados índices de reprovação e evasão de suas escolas mas também compartilham com seus alunos os graves problemas ambientais e de saúde, característicos da região.

Cubatão é bastante conhecida por apresentar um dos maiores índices mundiais de poluição. Em São Vicente, as praias estão poluídas e foram interditadas para uso, o que ocasionou, na última década, a fuga de turistas e, conseqüentemente, de divisas. Há pouco tempo, o vibrião do cólera foi encontrado em São Vicente. Na cidade vizinha, Santos, foi registrado o maior número de portadores do vírus da AIDS no País. Sua população carente vive nas encostas de morros sujeitos a enchentes e deslizamentos.

A cidade de Guarujá, vizinha a São Vicente, pode ser considerada a mais rica da região graças ao grande número de turistas e à alta taxa cobrada pelo IPTU. Possui uma rede de ensino estruturada, assim como as cidades de Santos e Cubatão, onde parte do ensino fundamental é de responsabilidade da prefeitura.

O grupo de coordenadores do CEPEL permanece o mesmo desde 1988 até o momento desta pesquisa e reflete em sua composição a expectativa de que universidade e Secretaria de Estado da Educação atuassem enquanto parceiros na condução do processo: destes profissionais, dois são professores da UNESP, dois são professores da rede pública estadual, formados, respectivamente, em História e Geografia, designados pela CENP, um é agrônomo da CETESB, especialista em meio ambiente uma presença que marca a preocupação em estabelecer elo entre as atividades educacionais e a ecologia, um dos problemas centrais da região.

Perfil Pedagógico

Como se verá adiante, as relações entre CEPEL e órgãos centrais e intermediários da SEE-SP têm sido rarefeitas, dada a desarticulação interna da própria Secretaria. Além disso, a universidade

também parece não haver estabelecido comunicação eficiente e trocas significativas com o CEPEL, limitando-se quase que unicamente a oferecer recursos. Apesar disso, o CEPEL, enquanto agência de serviços educacionais, vem representando um reforço às atividades de capacitação empreendidas não apenas pela SEE como por Órgãos municipais de ensino das prefeituras do litoral paulista.

Mesmo sendo um pólo descentralizador, o CEPEL não tem autonomia financeira e sua dotação orçamentária para todos os gastos (de material permanente à contratação de professores e funcionários) está diretamente ligada à Reitoria da UNESP. Entretanto, a autonomia é total quando a equipe executa seu papel de mediadora entre, de um lado, as necessidades de aprendizagem evidenciadas pelos professores e, de outro, os docentes da universidade e de outras instituições mais indicadas para satisfazê-las.

Segundo relato dos coordenadores, o princípio básico da equipe é partir da realidade (da sala de aula, do bairro, da cidade) e dar instrumentos teóricos/práticos para que o professor possa superar sua percepção sincrética inicial, discernindo formas de transformá-la. Os cursos propostos pelo CEPEL, portanto, brotam sempre dos problemas colocados pela realidade, interpretada através da vivência do professor enquanto profissional e enquanto cidadão e captada através de consultas, avaliação e visitas às escolas.

Neste contexto, as pesquisas desenvolvidas pelo CEPEL nas áreas de ecologia, em especial ecologia marinha, alimentam professores e comunidade com informações que os auxiliam a prevenir ou amenizar os desequilíbrios provocados pelo homem em seu *habitat*.

Outra forma através da qual ensino e pesquisa se unem no CEPEL é o incentivo e apoio aos professores para que estruturarem seus próprios estudos do meio, desenvolvendo as atividades curriculares a partir da investigação da realidade do bairro/cidade.

AS ATIVIDADES DO CEPEL

O CEPEL desenvolve, na região do litoral de São Paulo, três tipos de atividades inter-relacionadas: ensino, *pesquisa* e *trabalho* com a *comunidade*.

Consideramos atividades de Ensino os cursos dirigidos aos professores de 1^a a 8^a séries da rede

estadual e redes municipais de ensino, financiados através de convênios firmados com a Secretaria de Estado da Educação e com a Prefeitura do Guarujá; as assessorias a escolas, para realização de pesquisas, estudos do meio (projeto sobre o bairro "Jacuí" e "Memória-Escola", resgatando-se a história de São Vicente) e plano de capacitação em serviço (EEPSG Neves Prado); o acompanhamento aos professores egressos dos cursos, através de encontros de avaliação e visitas às escolas.

Tais atividades são empreendidas pela equipe do CEPEL, que, também, contrata, para conduzir os diferentes cursos, profissionais da UNESP, de outras universidades e de instituições como o DERDIC (aperfeiçoamento de professores de Educação Especial), o Centro de Educação Matemática e a Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências.

As atividades de Pesquisa são de dois tipos: pesquisas sobre o meio ambiente (estudos sobre o mar; fauna marinha; fungos nativos) e pesquisas sobre população (censos escolares já realizados em Bertioga, Guarujá, São Vicente e Santos). Para desenvolver estas ações, o CEPEL conta com especialistas e estagiários que se disponham também a exercer atividades de ensino.

As pesquisas sobre meio ambiente nascem em resposta aos problemas concretos das pessoas da região e realizam-se em uma praia doada pela Marinha, onde está sendo instalada uma Estação de Pesquisa de Educação Ambiental. Os resultados das pesquisas são divulgados através de cursos, seminários, vídeos, atividades culturais.

As pesquisas sobre população, ou Censos Escolares, permitem aos dirigentes municipais obter uma radiografia da situação educacional do município. O censo é domiciliar, oferecendo, quadra por quadra, dados sobre número de crianças fora da escola, pessoas analfabetas e famílias que precisam de creches. Estas informações alimentam decisões sobre o sistema de ensino, por exemplo, ao detectar onde existe necessidade de construções escolares. Segundo os entrevistados, os dois últimos Censos Educacionais de Santos e São Vicente foram realizados pelo CEPEL sem qualquer ônus para as prefeituras envolvidas.

Não existem pesquisas sobre resultados educacionais que pudessem, por exemplo, estabelecer relações entre a frequência dos professores aos cursos do CEPEL e o aperfeiçoamento de seus alunos.

No decorrer dos seus quatro anos de existência, o CEPEL passou a ser solicitado a realizar Atividades Comunitárias, culturais e de lazer, como o "Domingo no CEPEL", uma iniciativa dos

professores que participavam dos cursos ali promovidos, com objetivo de prevenir a depredação da sede recém-inaugurada. Hoje, cerca de 300 crianças de favelas próximas e do bairro do Parque Bitaru comparecem todos os domingos ao CEPEL para brincar e fazer arte no bom sentido. Professores, casais moradores da região, estudantes de magistério e alunos de faculdades particulares organizam as atividades, num trabalho voluntário.

Segundo um dos coordenadores, o deflagrador de todas as demais atividades (com exceção da pesquisa sobre meio ambiente) foram os cursos para professores da Secretaria do Estado. Através deles, o CEPEL ficou conhecido e passou a ser chamado pelas prefeituras, para realizar capacitações ou pesquisas populacionais, e por entidades da sociedade civil, para participar de eventos políticos, desde a discussão do problema indígena até reuniões para formação de conselhos populares.

A documentação de toda essa significativa gama de atividades realizadas pelo **CEPEL** é insuficiente. Existe apenas uma publicação mensal denominada CEPEL-UNESP-INFORMA onde em uma folha mimeografada são divulgados os cursos, com uma breve apresentação de cada um, além do local de inscrição e realização dos mesmos.

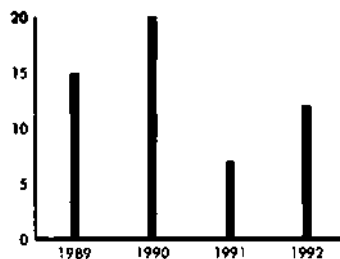
Existem também uns poucos vídeos com registro da exposição de materiais confeccionados pelos alunos e fotos de experiências realizadas na escola.

Um Olhar Crítico sobre as Atividades de Ensino: o Programa de Aperfeiçoamento Permanente

Um problema de quantidade

Os coordenadores do CEPEL decidiram denominar os cursos oferecidos de Programa de Aperfeiçoamento Permanente, descartando palavras como "treinamento", "reciclagem" ou "capacitação" porque tinham a expectativa de dirigir-se a professores que buscam um auto-aperfeiçoamento: profissionais autônomos, capazes de selecionar, criticar e criar a partir de conteúdos que não seriam apresentados como receitas ou esquemas fechados.

No período de 89 a 92, o CEPEL realizou 52 cursos de 30 horas de duração, com uma frequência média de 20 professores por curso. O quadro abaixo mostra uma grande oscilação na quantidade de cursos oferecidos por ano.



A diminuição do número de cursos em 1991 e 1992 foi ocasionada, segundo os entrevistados, por entraves colocados pela Secretaria de Estado da Educação: equipes técnicas nem sempre aprovavam as propostas de cursos encaminhadas pelo CEPEL; foi exigido, para os coordenadores de cursos de especialização, o título de professor/doutor; a realização de diversos cursos passou a ser centralizada na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

O Anexo I permite verificar que, nestes 4 anos, a maioria dos cursos concentrou-se nas áreas de Língua Portuguesa (11) e Matemática (10), o que revela clareza dos coordenadores quanto ao que é prioritário no currículo. Aos professores de 1ª a 4ª séries foram ofertados 6 cursos de Língua Portuguesa e 7 aos de 5ª a 8ª séries. Em Matemática, os professores de 1ª a 4ª séries receberam 7 cursos de 30 horas em 4 anos, enquanto os de 5ª a 8ª no mesmo período participaram de 4.

Apenas nestas duas áreas os professores de 1ª a 4ª séries são relativamente privilegiados. Nas demais, os professores de 5ª a 8ª são os favorecidos. Em quatro anos, os professores de 1ª a 4ª tiveram apenas 3 cursos de História/Estudos Sociais contra 5 para os de 5ª a 8ª; em Ciências, houve somente um curso para professores de 1ª a 4ª e 4 para os de 5ª a 8ª; em Educação Artística/Teatro/Música, os professores de 1ª a 4ª receberam 3 cursos, contra 6 para os de 5ª a 8ª (neste caso, a justificativa é que estes professores assumem as aulas de Educação Artística no CB).

De acordo com os coordenadores do projeto, os professores de 5ª a 8ª séries foram privilegiados com um maior número de cursos, porque seu interesse também era maior. Num primeiro momento, os professores de 1ª a 4ª séries não se revelaram atraídos pelos cursos do CEPEL.

Mesmo assim, é curioso observar que os professores das séries iniciais, um dos maiores desafios da Secretaria, dada a dificuldade que manifestavam em compactuar com os princípios básicos da proposta do Ciclo Básico, não receberam um atendimento diferenciado, no que diz respeito à quantidade de cursos ofertados.

Atendeu-se, entretanto, prioritariamente, aos professores de Educação Física e Educação Artística, cuja dificuldade de trabalhar com crianças do Ciclo Básico foi apontada como grave e urgente.

Um aspecto que ressalta na matriz apresentada no Anexo I é a quantidade de cursos muito pequena para conduzir a um processo de aperfeiçoamento permanente.

.Mesmo no caso de Língua Portuguesa, ainda que fossem os mesmos professores a participarem dos 6 cursos oferecidos no período para educadores de 1^o a 4^a séries o que certamente não aconteceu será que 180 horas conseguiriam suprir lacunas acumuladas em anos de formação deficiente?

Outro dado preocupante é a defasagem entre o número de vagas disponíveis para cada curso e a quantidade de professores que se interessaram em preenchê-las. Em 14 dos 52 cursos (26%) a frequência correspondeu a apenas 50% das vagas ou ainda menos.

As explicações para isto são várias, de acordo com os coordenadores do CEPEL:

- a época de realização de vários cursos, em fins de semana, ou recessos escolares, revelou-se inadequada;
- as longas e freqüentes greves do magistério desmotivaram os professores;
- a exigência da Secretaria de atribuir certificados apenas a quem comparecesse a 100% das aulas, fazia com que aqueles que precisavam faltar um dia ou dois acabassem desistindo. Isto porque a principal motivação para alguns professores não era o aperfeiçoamento e sim os "pontos" que iriam receber graças ao certificado e que representavam possibilidade de evolução na carreira.
- os critérios para as inscrições, quando estas eram feitas nas Delegacias de Ensino (DEs) não coincidiam com os do CEPEL, que buscava atender prioritariamente aos professores que estavam

em sala de aula, mesmo que não efetivos. Por isso, muitos professores não conseguiram inscrever-se em cursos cujos módulos introdutórios já haviam realizado.

Além disso, às DEs coube, no início de 1990, segundo determinação da SE, capacitar no mês de fevereiro, os professores que não fizessem cursos nas universidades. Diante das dificuldades encontradas pelas DEs no tocante a local e pessoal capacitado para ministrar cursos, os delegados decidiram orientar as escolas para fazerem, nesse mesmo período, o Planejamento Anual. Isto provocou um desencontro muito grande entre os professores, que não sabiam a quem atender: se à convocação dos diretores para o planejamento, ou das universidades, para cujos cursos haviam se candidatado.

É interessante constatar que, de acordo com coordenadores do CEPEL, ocorreram entraves no relacionamento daquele órgão não apenas com a Secretaria da Educação, mas também por motivos diversos com o Departamento Municipal de Educação da Prefeitura de Guarujá. Os dirigentes deste departamento solicitaram assessoria do CEPEL para redirecionar o currículo e tentar melhorar o desempenho dos 400 professores de sua rede escolar tendo em vista um melhor aproveitamento dos alunos.

O motivo do CEPEL ter sido escolhido foi a observação, feita pelo Departamento de Educação, a respeito do desempenho diferenciado de professores estaduais que haviam participado de cursos promovidos naquela instituição e que trabalhavam também em escolas municipais do Guarujá.

A intervenção do CEPEL deu-se no contexto de um movimento dos dirigentes daquele departamento, no sentido de mudar a prática pedagógica dos professores, bem como a estrutura do sistema municipal que se pautava em relações de poder muito rígidas e autoritárias, centradas na figura dos orientadores pedagógicos.

O CEPEL, seguindo sua filosofia de trabalho, primeiro ouviu os professores e com eles levantou as suas necessidades e temáticas dos cursos. A partir daí, foram organizados dois cursos de 40 horas, divididos em duas fases de 20 horas cada um: "A Alfabetização Matemática", realizado em 1990, sendo a 1ª fase em setembro e a 2ª, em novembro, e "O Ensino da Leitura e da Escrita" que ocorreu em junho e julho de 1991.

O choque entre os princípios pedagógicos democráticos do CEPEL e aqueles defendidos pelos

orientadores pedagógicos fez com que estes últimos criassem uma série de bloqueios e boicotes, tentando desmoralizar a qualidade dos cursos do CEPEL. Somente uma intervenção direta dos dirigentes do Departamento junto aos Orientadores Pedagógicos conseguiu evitar o fracasso do projeto.

Contactados por nós, os atuais responsáveis pelo Departamento Municipal de Educação de Guarujá não se consideraram aptos a fazer qualquer comentário sobre eventos sucedidos na administração anterior.

Em que pese os problemas aqui relatados, há que se ressaltar como aspectos positivos, a coerência e concatenação entre os temas dos cursos das diferentes áreas, e o fato de seis deles haverem sido retomados e aprofundados em uma ou duas etapas subseqüentes (10%). Cabe destacar, também, o momento de reencontro, depois de 30 ou 60 dias do encerramento do curso, onde se faz a avaliação dos mesmos e da possibilidade de incorporação de seus conteúdos à prática pedagógica dos professores, estratégia que certamente contribui para o sucesso da aprendizagem.

Relação Teoria/Prática: Consultas, Avaliações e seus Desdobramentos

Uma característica inovadora do programa de "aperfeiçoamento permanente" do CEPEL, segundo seus coordenadores, é que a instituição persegue, como um de seus objetivos centrais, a articulação entre teoria e prática, trabalhando com a realidade da escola, a fim de fazer com que o professor melhore seu desempenho em sala de **aula**.

Desta forma, os conteúdos dos cursos emergem de baixo para cima, a partir de consultas aos professores. Cada curso corresponde a uma necessidade concreta dos professores, diagnosticada pela equipe do CEPEL.

Na época da implantação do centro, o primeiro diagnóstico de necessidades foi realizado através de consulta aos professores. Em outubro de 1988, foi realizada uma reunião de consulta e discussão de problemas locais no Colégio Canadá, em Santos, a escola mais tradicional da região. Segundo um dos professores que participaram deste primeiro encontro, havia "necessidade de um local para as discussões sobre uma prática pedagógica e teórica diferentes". O

CEPEL surgia como uma oportunidade para que professores de diferentes áreas fizessem cursos e continuassem mantendo uma troca de experiências sobre sua prática.

Esta reunião, realizada após divulgação através das DREs, DEs e órgãos municipais de ensino contou com a presença de 115 professores de 1º e 2º graus das redes municipal e estadual de educação das cidades de Santos, São Vicente, Cubatão e Praia Grande.

Nas entrevistas com os responsáveis pelo CEPEL, eles destacam que a divulgação e convocação para esta reunião foram muito difíceis devido, primeiro, ao desconhecimento por parte das instituições e dos professores da existência do centro recém-criado; segundo, à desmotivação dos professores que passavam por um período de longas greves.

Os 115 professores que atenderam ao chamado do centro, juntamente com um grupo de professores da UNESP, especialistas de cada disciplina e alguns professores da rede pública, conhecidos pelo trabalho pedagógico alternativo que desenvolviam, participaram da formulação das diretrizes do programa, cujo principal objetivo era atender às necessidades apontadas pelos professores, através de cursos de curta duração sobre as diversas disciplinas do currículo, prevendo avaliação posterior e continuidade.

Depois de iniciado esse processo, as necessidades dos professores passaram a ser detectadas, em reuniões de avaliação realizadas, 30 a 60 dias após o término do curso. Nesta ocasião, os professores voltavam a encontrar-se com o responsável pelo curso, para refletirem sobre a prática da sala de aula e avaliarem as mudanças ocorridas no período.

No início, poucos professores retornavam. Os motivos eram os mais variados: receio à avaliação, falta de interesse, inexistência de dispensa das aulas ou ainda porque a participação na etapa de avaliação não comportava certificado.

Com o tempo, entretanto, o retorno dos professores aumentou. Os que voltavam sentiam o proveito imediato e falavam com os demais sobre as vantagens da avaliação, momento onde os docentes relatam como aplicaram em sala de aula o que foi aprendido nos cursos, trocam experiências, expõem trabalhos realizados pelos alunos e decidem se o curso deverá ser repetido ou aprofundado. Algumas vezes, a avaliação toma a forma de um seminário, onde o tema do curso é retomado e ampliado.

No período que medem o término do curso e a realização do encontro de avaliação, os professores comunicam ao CEPEL, por telefone ou carta, as dúvidas que surgem na sala de aula. Estas são encaminhadas ao responsável pelos cursos e respondidas.

Quando há avaliação de mais de um curso, os professores são reunidos em assembléia durante a qual não só se analisa o conteúdo dos cursos, como também se discute o desenrolar da proposta do programa e as alterações que se fazem necessárias. Também se considera a validade do próprio processo de avaliação em andamento.

Dessas discussões surgem propostas diferenciadas, como, por exemplo, a de que o CEPEL fizesse supervisão em sala de aula para acompanhar a prática pedagógica.

Este acompanhamento vem acontecendo apenas em casos pontuais. Segundo os coordenadores não é possível expandi-lo devido ao tamanho reduzido da equipe do CEPEL. Um trabalho integrado com as equipes das Oficinas Pedagógicas nas Delegacias de Ensino, e com outras agências de formação de professores como faculdades ou cursos de magistério, talvez permitisse ampliar o número de professores/escolas atendidos.

Outro desdobramento das avaliações dos cursos é que algumas unidades escolares cujos professores freqüentaram o CEPEL acabam elaborando projetos especiais de enriquecimento do currículo que contam com o apoio da equipe daquela instituição.

Em um desses casos, o projeto foi deflagrado a partir do surto de hepatite ocorrido no bairro do Japuí, em 1991, devido ao lixo contaminado e à falta de saneamento básico. A direção da EEPG Antonio Luiz Barreiro pediu a interdição de bicas utilizadas pelos moradores, que não usavam a água da SABESP. A prefeitura propôs ligar as casas aos encanamentos, mas muitas famílias não aderiram devido ao preço. Com este pano de fundo, os professores, orientados pelo CEPEL, puseram em prática um plano interdisciplinar cujo eixo temático era "Saneamento". Em Ciências, realizou-se um estudo do solo (mangue), e através de decantação, os alunos puderam observar e comparar as águas da bica, das valas, da SABESP e fervida, verificando o grau de impureza de cada uma. Em Geografia, estudaram-se aspectos físicos do bairro e as condições de vida dos moradores. Em História, procurou-se resgatar a memória do bairro, através de entrevista com os moradores mais velhos e exame de documentos.

As atividades curriculares empreendidas por professores e alunos no bairro do Japuí consegui-

ram interferir na realidade e modificá-la: as pessoas deixaram de jogar lixo nas ruas e terrenos baldios, passaram a ferver a água para beber e a comprar filtros. O projeto de recuperação da memória teve continuidade, depois de ser responsável por estimular a recuperação e o tombamento de edifício histórico, o Curtume, construído no início do século, e que estava abandonado.

As orientações do CEPEL foram canalizadas para o curso interdisciplinar denominado "A Experiência Interdisciplinar através do Estudo do Meio: o Japuí", para professores de 1º e 2º graus de História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas, realizado nos dias 13 a 15 de março de 1991.

Excepcionalmente, houve envolvimento ativo de uma Delegacia de Ensino em promoção do CEPEL. De acordo com a delegada de ensino de São Vicente, "a DE conseguiu integração com o CEPEL somente por ocasião do desenvolvimento do "Projeto Japuí" ou Projeto Memória História", em que as escolas todas participaram: professores, alunos e comunidade.

Apesar de esta experiência demonstrar que ações educacionais/curriculares deflagradas por uma escola podem ter um impacto positivo sobre o cotidiano de uma comunidade, não há dados que possibilitem revelar se os índices de fracasso dos alunos também sofreram um impacto, com diminuição significativa.

Um outro exemplo da busca de uma estreita relação entre teoria e prática pode ser retirado da descrição da dinâmica de um curso de alfabetização, descrita por um dos coordenadores do CEPEL e que é por ele considerada representativa da proposta de trabalho do Centro: "as questões vêm da sala de aula para o curso e voltam para a escola transformadas em respostas possíveis. A prática da sala de aula é trazida à discussão através de registro que os professores são orientados a fazer, em textos ou gravações da aula. De acordo com o material que emerge do grupo, o responsável pelo curso pode rearticular e redirecionar a proposta inicial, adequando-a à realidade dos professores".

Sintetizando, afirma o coordenador: "O professor é o principal referencial. A partir dele, tentamos apreender a realidade da escola".

Os coordenadores do CEPEL acreditam que a melhoria da qualidade do ensino em uma escola ocorre, principalmente, em função da dinâmica que ali se estabelece. Portanto, existe um

esforço em atingir não apenas o professor individualmente considerado, mas também a equipe escolar que o influencia e pode ser por ele influenciada.

Isto é feito de diferentes maneiras: sugere-se que compareçam aos cursos grupos de professores da mesma escola e que o professor que participou do curso atue como multiplicador na escola. Além disso, a equipe do CEPEL vai até as escolas e se oferece para realizar palestras e apoiar trabalhos de elaboração de projetos.

Uma das tentativas de maior aproximação com um grupo-escola foi a realização em 1992 com a EEPSP Neves Prado escola-padrão de São Vicente do plano de cursos e capacitação em serviço, que constou do Plano Diretor da Escola. A realização dos cursos não aconteceu, porque, segundo a escola, a Delegacia de Ensino não enviou os recursos solicitados.

Em outra escola, foi iniciado um trabalho de assessoria a professores de 3^a a 4^a séries, que depois seria expandido aos demais, para realização de um projeto interdisciplinar, através de estudo do meio. As atividades caminhavam bem quando houve mudança na Administração Municipal. O diretor e os professores envolvidos removeram-se e a nova equipe não se interessou em dar continuidade ao projeto.

Mudanças Observadas na Prática dos Professores

Os coordenadores do CEPEL e os professores entrevistados afirmam que a freqüência aos cursos tem efetivamente contribuído para mudar a percepção que muitos educadores possuíam de seu papel, fazendo com que desenvolvessem uma "consciência cidadã" e, em conseqüência, assumissem maior compromisso para com a educação pública, demonstrando maior respeito para com sua profissão e para com os alunos e a comunidade. Foram citados vários exemplos concretos desta transformação.

E significativo o depoimento de uma professora, com 24 anos de experiência, que freqüentou o curso sobre a questão do Espaço e do Tempo. Ela relata, entusiasmada, que descobriu que era capaz de fazer um estudo do meio com seus alunos, atividade que antes tinha receio de iniciar.

Muitos professores que nunca haviam elaborado e desenvolvido projetos aprenderam a fazê-lo. De acordo com os coordenadores, a maioria dos participantes dos cursos "descobriu uma

dimensão nova de seu trabalho". Descobriram que "são importantes e podem fazer coisas diferentes na sala de aula". Esta afirmação, dizem os coordenadores, é baseada na observação, ainda que assistemático, do trabalho dos professores, que se torna possível por ser São Vicente uma cidade pequena.

Afirmam ainda que os professores egressos dos cursos do CEPEL passam a participar mais ativamente da vida da cidade, e a assumir posições políticas, procurando intervir nas decisões através dos Conselhos da Criança e Adolescente, do Conselho da Saúde, do S.O.S. Saneamento Básico. Consideram um indício positivo o engajamento da maioria dos professores na última greve por melhores salários.

Faltam, entretanto, dados que possam revelar mudanças para melhor no aproveitamento dos alunos, resultantes da mudança na postura dos professores. Quatro anos depois da instalação do CEPEL, os índices de evasão e repetência da região de São Vicente, embora possam ter diminuído em algumas escolas, não caíram significativamente em termos globais.

Isto pode estar confirmando mais uma vez o que afirmam inúmeros estudiosos da área a respeito de medidas eficazes para vencer "a barreira da repetência e evasão" (Mello, 1991 ; Silva e Davis, 1993) e que é assim traduzido, na fala de uma das professoras entrevistadas: "Não basta mudar a capacitação do professor; é preciso mudar a organização do sistema em geral e da escola em particular."

A **NÁUSE E INTERPRETAÇÃO** **DOS DADOS**

Das observações, entrevistas e estudos realizados, é possível depreender-se que as ações promovidas pelo Centro de Estudos e Pesquisas do Litoral Norte (CEPEL) possuem dimensões inovadoras quanto à *filosofia* que as inspira, baseada no princípio da responsabilidade da universidade para com o ensino fundamental e na participação efetiva dos docentes desse nível de ensino no desempenho e avaliação de seu processo de formação permanente; quanto ao processo de gestão descentralizara e articulada que deveria sustentá-las e quanto aos aspectos pedagógicos nelas embutidos, comprometidos com uma perspectiva onde a unidade teoria-prática éperseguida com seriedade e competência.

Nem todas estas dimensões, entretanto, puderam realizar-se na prática, pois as duas instâncias viabilizadoras do CEPEL a universidade que o criou e financia, e a Secretaria de Estado da Educação (SEE), cujos professores constituem o alvo principal das ações formativos daquele Centro não se revelaram parceiras/interlocutoras interessadas e participantes. A articulação da universidade e da SEE com o CEPEL caracterizou-se pelo formalismo e inconsistência.

Membros da Vice-Reitoria da UNESP, em entrevista a esta pesquisadora, demonstraram não possuir informações suficientes sobre as atividades do CEPEL, suas realizações e dificuldades. A indiferença da UNESP para com sua "criatura" torna-se evidente quando se constata que uma publicação da Assessoria de Comunicação da Reitoria, editada em 1992, com o objetivo de divulgar junto à comunidade as possibilidades e realizações da universidade, não dedica uma linha sequer ao CEPEL, criado em 1988, e ligado a esta mesma Reitoria. E surpreendente, também, que pesquisas realizadas pela UNESP referentes ao perfil dos professores estaduais, ao desempenho do Ciclo Básico e ao material didático utilizado nas escolas, não cheguem ao conhecimento do CEPEL, que poderia utilizar seus resultados para nortear o processo de formação permanente.

As pesquisas realizadas pelo CEPEL dizem respeito ao meio ambiente e à população. Elas produzem, certamente, informações que alimentam a prática de professores e dirigentes educacionais. Isto não diminui, entretanto, a necessidade de pesquisas educacionais visando a nortear a ação principal do órgão, ou seja, o aperfeiçoamento permanente de professores com vistas à diminuição dos índices de repetência e evasão.

Outro sinal de que a universidade alienou-se dos objetivos que ela mesma atribuiu ao CEPEL é a dificuldade, mencionada pelos coordenadores deste órgão, em encontrar nos *campi* da UNESP educadores que trabalhem de acordo com os princípios do CEPEL, ou seja, que não desvalorizem o conhecimento que os professores de ensino fundamental possuem, acumulado através de sua prática, e sejam capazes de desenvolver, em parceria com eles, atividades de pesquisa e experimentação.

Grande parte dos professores contatados pelo CEPEL na UNESP limitavam-se, em suas aulas para professores do ensino fundamental, a atividades que Gatti (1992) classifica como "palestras com prescrições educativas, sem preocupação em saber se o dito é transferido para a prática cotidiana nas condições de trabalho do professor."

O exame das publicações da UNESP indica, também, que não houve nenhuma mudança radical no que diz respeito às licenciaturas, onde as questões educacionais continuam na periferia, não sendo integradas adinâmica dos cursos. A crítica de Saviani (1984) continua valendo para as universidades em geral, entre elas a UNESP:

"Enquanto a Educação for considerada uma área fraca, inferior, enquanto for considerada uma questão de bom senso, os cursos de licenciatura tenderão a reforçar a tradição (•••)"•

"Na formação de médicos, engenheiros, etc, há uma confluência em relação a uma base institucional bem definida, para a qual contribuem outras instâncias da universidade, como estacas que suportam um piso comum, e um objetivo claro: formar o médico, o engenheiro. Esse lastro institucional e filosófico comum não existe quando se trata de formar o professor. "

Quanto à Secretaria de Estado de Educação suas intenções de investir na formação descentralizada de professores acabam por se perder, em meio à descontinuidade política e administrativa que marca o período 1984-1992, e que é bem descrita no trabalho de Bonel (1993).

Verifica-se que uma série de medidas importantes foram tomadas pela SEE, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, porém essas medidas apresentam uma total desarticulação. Caso tais medidas estivessem reforçando-se e apoiando-se reciprocamente no decorrer dos últimos anos, caso muitas delas não fossem abandonadas e esvaziadas, certamente outro seria o quadro de ensino público paulista.

As Oficinas Pedagógicas, por exemplo, instaladas nas Delegacias de Ensino, com o objetivo de oferecer orientação técnica aos professores, de acordo com as necessidades de aprendizagem por eles manifestadas e com as características da realidade local, possuem, em tese, propostas muito semelhantes à do CEPEL. Entretanto, as Oficinas instaladas nas Delegacias de Ensino localizadas na circunscrição do CEPEL Itanhaém, Cubatão, Santos, São Vicente e Guarujá não lograram estabelecer relações produtivas com aquele órgão da universidade. Apenas a de São Vicente chegou a realizar uma atividade em conjunto com o CEPEL. Não existe nenhum plano articulado entre estas instâncias para dar conta do problema dos altos índices de evasão e repetência da região, um dos principais motivos da instalação do CEPEL no litoral.

Em entrevista a esta pesquisadora, a delegada de Ensino de São Vicente declarou-se disposta a "unir esforços com o CEPEL para erradicar o grande problema das escolas públicas de São Vicente e Praia Grande a evasão e a repetência através da capacitação e aperfeiçoamento dos professores".

Entretanto, segundo o CEPEL, mesmo a Delegacia de São Vicente, a mais interessada das cinco, só se aproximou depois que os jornais da região publicaram uma série de reportagens denunciando os problemas educacionais da região, matérias essas "plantadas" pelo CEPEL.

Entrevistas com membros da equipe dirigente da SEE-SP evidenciam que existe uma tendência a recentralizar as atividades de formação através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, o que mantém as Delegacias de Ensino em seu papel tradicional de repassadoras de orientações. **A SEE-SP** é assim descrita na tese de Bonel (1993):

"A estrutura verticalizadora e burocratizada da Secretaria cria obstáculos para a comunicação com as escolas. A desarticulação entre órgãos centrais e intermediários permite que grupos de poder definam se uma determinada política ou orientação deve ou não ser seguida. Documentos emitidos por diferentes instâncias da Secretaria sobre o mesmo projeto apresentam orientações diferentes."

Esta "esquizofrenia" interna da SEE-SP impede que se fortaleçam reciprocamente e cresçam, interferindo na realidade, iniciativas como formação a distância via TV e rádio (Ex.: Projeto IPÊ, 1984; TV Escola, 1993), cursos de formação de professores em nível de 2º grau em tempo integral (CEFAMs, 1987), instalação de 1 46 Oficinas Pedagógicas (1 988), implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (1984), criação de escolas padrão (1991), avaliação diagnóstica das 8^{as} séries (1992-1993).

Se o CEPEL pudesse interagir com estas ações da SEE, elas certamente seriam potencializadas no litoral de São Paulo. Infelizmente, isto não acontece. As Delegacias de Ensino permanecem indiferentes; o CEFAM existente na região não entrou em contato; resultados da avaliação diagnóstica não foram repassados/incorporados pelo CEPEL. Se o Ciclo Básico, um dos "carros-chefe" das transformações político-pedagógicas implementadas pela SEE-SP a partir da década de 80, não conseguiu se impor como uma prioridade nas ações do CEPEL, isto pode ser atribuído ao rarefeito diálogo entre as duas instâncias, que parece haver se limitado a discussões sobre calendário e homologação de cursos.

Apesar de todas essas limitações é impossível deixar de reconhecer na experiência do CEPEL as sementes do novo, que um dia certamente florescerá na sociedade e na educação brasileira.

Movida a entusiasmo e apostando no futuro, a diminuta equipe do CEPEL conseguiu implantar um processo de formação permanente de professores fundamentado no respeito à experiência profissional destes últimos, na unidade teoria-prática e no fértil consórcio entre ensino e pesquisa.

Pesquisas mais recentes da área de formação de educadores ressaltam a importância de se investir no aperfeiçoamento permanente destes últimos. De acordo com Demo (1991), "os ciclos de mudança no conhecimento tornam-se cada vez mais rápidos. Formar-se é reciclar-se. Ciência é pesquisa: ler sempre, renovar-se através de novos cursos, construir biblioteca própria, escrever, publicar."

O CEPEL está, portanto, segundo a trilha certa. Todavia é necessário sistematizar mais a proposta, de sorte a garantir que a reciclagem seja efetivamente continuada, e não se limite a cursos pontuais, sem acompanhamento do trabalho do professor na sala de aula. Para tanto, a interação com as equipes de supervisão das Delegacias de Ensino seria fundamental. Da mesma forma, seria imprescindível um trabalho cooperativo, para que o grupo-escola fosse atingido.

E animador perceber que existem indícios de que os cursos do CEPEL resultaram em certas mudanças significativas na atitude de muitos professores em relação a seu papel político-educacional. Afinal, segundo Ribeiro (1984) o professor é um trabalhador intelectual e, para desempenhar com competência sua função de difundir conhecimento, precisa: "... superar o caráter rotineiro da difusão, de sorte a reconhecer as mediações entre sua prática profissional e a prática social global. Tal intelectual não poderá ser apenas uma pessoa que vive em uma época determinada. Ele deverá ter a intenção de se transformar em uma pessoa da época em que vive, vindo a estabelecer uma relação dinâmica com ela".

A formação continuada promovida pelo CEPEL tem contribuído para que professores mudem sua prática, orientando-a para o diálogo com os alunos e sua realidade. O mais importante, entretanto, é verificar se as eventuais mudanças na prática pedagógica dos professores resultam em aprendizagem dos alunos.

"Só quando a aprendizagem da criança acontece, justifica-se a existência da escola (...). Se os professores freqüentam cursos e são assíduos, mas os alunos não aprendem, ainda falta o essencial (...). Uma boa escola é aquela que consegue fazer com que alunas e a/unos dominem os conhecimentos de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, saibam como aplicá-los à vida cotidiana e como buscar novos conhecimentos". (Unicef, 1993).

O CEPEL não se preocupou em verificar o impacto dos cursos realizados pelos professores sobre a aprendizagem de seus alunos. Aliás, não existe tradição de avaliar, sob este prisma, os projetos de capacitação docente. O estado da arte já citado aqui sobre cursos de formação de professores (Silva et al., 1991) conclui que não aparecem trabalhos voltados à avaliação sistemática desses vários treinamentos e cursos de aperfeiçoamento, bem como de seus custos sociais. Tanto os treinamentos quanto os próprios cursos regulares de formação em nível superior parecem não haver revertido em melhoria da qualidade de ensino. Mas são insuficientes os estudos sobre este ponto.

E importante tentar reverter o mais rápido possível esta situação, incentivando a realização de pesquisas sobre o aspecto acima citado.

Que se tenha em mente, entretanto, que a política de formação docente deve articular-se a uma política salarial justa, sob pena de esvaziar-se completamente num cenário de greves

prolongadas e desgastantes, como a última ocorrida em São Paulo e que paralisou as escolas durante quase todo o segundo semestre de 1993. Pesquisa realizada em 1992 (Gatti et al., 1993), informava que "46,7% dos professores paulistas entrevistados consideravam que a única saída para seus problemas seria a mudança de profissão". É possível concluir que o professor com alguma condição de competir em qualquer outro mercado de trabalho já providenciou a troca" (Jornal O Estado de São *Paulo*, de 28 de agosto de **199-3**).

Em um contexto como este, o impacto de iniciativas de formação continuada como a do **CEPEL** pode acabar por perder-se em pleno caos. Mesmo assim, elas representam a continuidade da eterna luta pela melhoria da qualidade do ensino público e existindo vontade política poderão ser ampliadas e fortalecidas por outras ações imprescindíveis à superação do impasse educacional brasileiro⁷.

7. No Anexo II apresentamos um Quadro Síntese das Dimensões • Fases da Inovação representada pelo CEPEL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Márcio Moreira. Sementes do democracia. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1985.
- BONEL, Monica Maia. *O ciclo básico: estudo de uma política pública no Estado de São Paulo*. Campinas, 1993. Dissertação Mestrado, UNICAMP.
- DAVIS, Cláudia, ESPOSITO, Yara L. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.74, p. 71-75, ago. 1990.
- DEFESA do professor. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 28 ago. 1993.
- DEMO, Pedro. Formação de educadores: inquirindo alternativas. *Revista de Estudos Avançados*, V.5, n. 13, 1991.
- GATTI, Bernadete, ESPOSITO, Yara, SILVA, Rose N. *Características de professores(as) e da profissão do(a) professor(a) de 1º grau no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: UNICEF, 1993. mimeo.
- GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, 1992.
- LEONARDOS, Ana Cristina, GOMES, Cândido, WALTER, Robert et al. *Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia*. Brasília: INEP, dezembro, 1992.
- MAIA, Eny Marisa, PRADO FILHO, Luis Patrício de. *A proposta pedagógica no modelo gerencial de escola: disfunções e tendências - Seminário sobre Gestão Escolar*. Brasília: IPEA, 1993.
- MELLO, Guiomar Namó. Políticas públicas em educação. *Revista de Estudos Avançados*, v. 5, n. 13, 1991.
- PEREZ, Carmen, NOGUEIRA, Madza, CECCON, Claudius. *Todos pela educação no município: um desafio para dirigentes*. Brasília: UNICEF: CECIP: MEC, 1993.
- SANTOS, Maria Luiza. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. *A Universidade e o ensino*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. cap.: Ensino Público e algumas falas sobre a Universidade.

SILVA, R., ESPOSITO, Y., SAMPAIO, M., QUINTEIRO, J. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: REDUC, 1991.

SILVA, Rose Neubauer. *Educação e transição democrática*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. cap.: Melhoria da qualidade no 1º grau: o conteúdo e as condições concretas da escola.

SILVA, Rose Neubauer, DAVIS, Cláudia. E proibido repetir. Estudos em *Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 7, jan./jun. 1993.

UNESP. Reitoria. Assessoria de Comunicação e Imprensa. Conheça a UNESP - a caçula cresceu. E já dá trabalho. In: GUIA de Profissões. São Paulo, 1992.

UNESP. Reitoria. Assessoria Técnica. *A UNESP e o ensino público paulista*. São Paulo, 1991. mimeo.

ANEXO 1

Cursos Ministrados pelo CEPEL de 1989 a 1993

	PORTUGUÊS/ALFAB.	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	ED.ARTÍSTICA/ TEATRO	ED. FÍSICA	INTER-DISCIPL.	LÍNGUAS	TOTAL GERAL
Prof. 1 (1º/4ª séries)	Processo de Alfabetização e des. linguístico (35/40)	Matemática para Profs. de 1ª a 4ª série (31/40)	História - Uma proposta teórica e prático pedagógica II (18/40)*	Estudos Sociais: o aqui e agora do criança I e II (15/30)	Interação entre animais e plantas (35/40)	Ed. Art. p/ professores de CB (23/30)		Experiencia interdisciplinar - o Jopuf (31/40)		
	Alfabetizando e Alfabetizado (15/15)	Aritmética para professores de 1ª a 4ª séries(40/40)	Qualidade de vida, cidadania e part.Pol. no Brasil (12/30)*			Música no CB (29/30)		O uso de comun. total em educação/p/defic. auditivos		
	Literatura • Lettura (22/30)	Alfab. Matemático - CB (32/40)				Teatro na Escola (15/40)*				
	Redação coesão e coerência no texto (14/30)*	Apec. Metod : Ensino de Geometria (27/40)								
	Literatura Infantil e Lettura (10/30)* retomado	Constr. de formula p/ área poligonos (16/30) (23/40) retomada Concepção de número (16/30)								
Tot. 1/4*	6	7	2	1	1	3	0	1	0	22
PROF. II (de 5ª à 8ª)	Literatura Intontii • Leitura	Matem. para profess. de 5ª e 8ª (27/40)	Histório:novos tempos • abordagens (19/40)	Técnicas cartográficas I (15/40)	Planef. Ensino Ciências(28/40)	Artes plásticos no CB (27/30)	Educ. do Movimento (22/40)	Metod. do Ens. de Inglês (31/40)		
	Leitura/Irrterp.Texto (20/40)*	Ensino e aprend. álgebra 1º grau (38/40)	História e Marxismo (37/40)	Soc. e Nat. da Geografia (14/40)*	PlanejEnsino Ciências	Teatro no CB (35/40)	Educ. do Movimento no CB (40/40)	Metod. do Ens. de Inglês (9/40)*		
	Linguística Aplic. (12/30)	Ensino de Geometria	História do Brasil nos documentos (37/40)	Reflexões sobre a A.m. Latina (40/40)	A energia nos ecossistemas (18/40)*	Teatro no CB	Educ. Física Escolar (24/40)			
	Repensando o ens.gramático	Constr. fórmulas p/ áreas de Polígono 1, II	Histório do Brasil no livro didático (12/30)	Técnicas Cartográficas II (36/40)	Fisiologia Vegetal (40/40)	Música no CB				
	Liter. Interp. Texto* (16/30)		Qualidade vida, cidadania/ part. pol. Brasil	Técnicas cartográficas III (9/40)*	Energia ecossistemas Asp. físicos (10/30)	Arts no Brasil • 500 anos Hist. (15/15)				
	Redução - coesão a coerência					Teatro esc.(20/30)				
Tot.5/8*	6	4	5	5	5	6	3	0	2	41
Total Geral	11	10	7	6	6	8	3	2	2	52

* Os números indicados entre os parênteses indicam o relação comparecimento/número de vagas

* Os números indicados entre os parênteses e grifados chamam atenção para cursos que houve 50% ou menos de presenças.

* O total geral é menor que a soma dos totais parciais sempre que um ou mais cursos foram ofertados para professores de 1ª a 8ª séries conjuntamente.

ANEXO II

Dimensões e Fases da Inovação CEPEL

Apresentaremos, em seguida, um quadro síntese das dimensões e fases da inovação representada pelo CEPEL.

O quadro a ser apresentado permite que avaliemos sinteticamente as estratégias de capacitação implementadas pelo CEPEL, em relação aos aspectos *complexidade, eficácia e sedimentação, sucesso, consistência interna e nível de dificuldade encontrada*.

Quanto à *complexidade*, a inovação envolve as dimensões "filosofia", "gestão" e "aspectos pedagógicos", implicando mudanças quanto à filosofia da universidade em sua relação com o ensino público, quanto à gestão de programas de capacitação, pressupondo descentralização dos mesmos e participação da base (professores) em seu desenho e quanto aos aspectos pedagógicos, em especial na busca da interação teoria-prática, ensino-pesquisa, escola pública-realidade local. Trata-se, portanto, de uma inovação complexa.

Quanto à *sedimentação*, em seu quarto ano de existência, o CEPEL ultrapassou há muito tempo a etapa de estabelecimento de objetivos e já pode refletir sobre resultados obtidos e inclusive redirecionar-se, o que está acontecendo, na medida em que surge a proposta de se ampliar a equipe de 4 para 8 pessoas, incorporando pedagogos ao grupo. Além disso, está em projeto a implantação de um curso de pós-graduação na região, de sorte a integrar o CEPEL ao circuito acadêmico de formação docente, sem abandonar, espera-se, os cursos de rapidez de reciclagem em serviço.

Quanto ao *sucesso*, é possível afirmar que o CEPEL está conseguindo realizar os objetivos a que se propôs, em termos de colocar uma extensão da universidade a serviço da escola pública e da comunidade local. Entretanto, não se sabe se o "núcleo duro" do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a sala de aula, foi atingido pelas ações empreendidas de sorte a garantir aos alunos domínio do conteúdo do currículo e habilidade de continuar aprendendo.

Quanto à *consistência interna*, ela existiu, uma vez que a filosofia do CEPEL se traduzir na forma como a experiência era gerida e nas atividades pedagógicas implementadas. Esta consistência

S É R I E I N O V A Ç Õ E S E D U C A C I O N A I S

falhou num ponto: a criação do centro ocorreu, principalmente, como resposta à incidência de altos índices de evasão e retenção na região do litoral paulista; este propósito entretanto, embora permanecesse implícito, não foi suficientemente retomado nem avaliado.

Quanto às *dificuldades* encontradas, elas se concentraram, principalmente, nos seguintes aspectos:

- Insuficiente articulação com a universidade e com a Secretaria de Estado de Educação, em especial com as Delegacias de Ensino.
- Insuficiente acompanhamento das ações desenvolvidas em sala de aula.
- Falta de recursos humanos para desenvolver pesquisas educacionais que norteassem as atividades desenvolvidas e aferissem os seus resultados.
- Descontinuidade político-administrativa que interrompeu alguns dos projetos do CEPEL junto às escolas.

Dimensões e Fases da Inovação "CEPEL"

FILOSOFIA

- Compromisso da Universidade por com o ensino fundamental, em especial no que diz respeito ao aperfeiçoamento permanente dos professores da escola pública, contribuindo para diminuir os enormes índices de reprovação e evasão, num trabalho conjunto com o Secretaria de Estado da Educação.
- Participação dos professores na definição dos conteúdos e metodologia de sua formação em serviço.

GESTÃO

- * Descentralização dos pólos irradiadores de ações pedagógicas.
- * Articulação entre as diferentes agências de formação de professores em serviço (Universidade, Secretaria de Estado, Departamento de Educação Municipal) tendo em vista a sinergia entre suas ações.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

- Relação estreita entre teoria e prática tendo em vista as mudanças da forma de o professor trabalhar em sala de aula, estimulando a reflexão crítica sobre seu papel de educador.
- Avaliação como parte integrante do processo de aperfeiçoamento permanente do professor.
- * Relação entre ensino, pesquisa e atendimento às necessidades da comunidade.

ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS - CONCEPÇÃO

- * Objetivos assumidos pelo CEPEL, mas não suficientemente incorporados pelos dirigentes da Universidade e da Secretaria de Estado da Educação.

- * Universidade e Secretaria descentralizam ações pedagógicas: a primeira estabelecendo Núcleos de Ensino em todas as regiões; a segunda, fortalecendo as Delegacias de Ensino e criando Oficinas Pedagógicas a elas ligadas.
- Ambas instâncias manifestam intenção de agir de forma articulado.

- * Definição de atividades adequadas aos objetivos propostos, sendo que os conteúdos dos cursos sempre partiram de consultas aos professores e estiveram ligados aos problemas da realidade local.
- * Atividades de ensino e pesquisa foram desenvolvidas de forma complementar, sempre tendo como ponto de partida e de chegada a realidade local.

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO

- A Universidade não coloca a serviço do CEPEL toda a gama de recursos que possui e que poderiam ser úteis à consecução dos seus objetivos; tampouco reformula a formação em pré-serviço (licenciaturas) na direção da filosofia exolicitada em seus documentos. Da mesma forma, a Secretaria de Estado da Educação assimila a proposta do CEPEL apenas formalmente, sem utilizar de modo pleno as oportunidades que este braço da Universidade lhe oferece.
- O próprio CEPEL perde de vista que o objetivo último do processo de formação docente é diminuir os índices de repetência e evasão.

- Delegacias de Ensino e Oficinas Pedagógicas são esvaziadas enquanto agências descentralizadas de capacitação.
- Ações do CEPEL são emperradas ou bloqueadas por medidas burocráticas da Secretaria de Estado. Não existe articulação entre os ações de capacitação das diferentes instâncias.

- Quantidade de cursos foi insuficiente para caracterizar um processo de aperfeiçoamento durante o período estudado.
- * A frequência aos cursos foi inferior ao número de vagas oferecidas. Não houve prioridade aos docentes das séries iniciais. Não existe pesquisa sobre os resultados obtidos, estabelecendo relação entre a frequência dos professores aos cursos do CEPEL e a melhoria do aprendizagem dos alunos destes professores.

RESULTADOS OBTIDOS

- O CEPEL faz no literal aquilo aquilo que a Universidade deveria fazer, ou seja, dedica-se à formação continua dos docentes, a partir de suas necessidades e problemas.
- A Universidade e a SEE-SP permanecem à margem.

- O CEPEL atua enquanto instância descentralizadoras, mas a articulação insuficiente com a Secretaria, em especial com as Delegacias de Ensino e Oficinas Pedagógicas, diminui o impacto de suas ações.

- Coordenadores do CEPEL e professores relatam mudanças na prática destes últimos: capacidade de elaborar projetos, de realizar estudos do meio, e maior participação na vida da cidade, através dos Conselhos, da luta por melhores salóons etc. Não se sabe até que ponto estas mudanças tiveram impacto positivo sobre o aproveitamento dos alunos. Ao que tudo indica, índices de repetência e evasão permanecem elevados.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)