

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

MARIA ALICE BOGÉA PRASERES

**REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PARTICIPAÇÃO DOCENTE –
(2002-2007)**

Caxias do Sul
2009

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

MARIA ALICE BOGÉA PRASERES

**REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PARTICIPAÇÃO DOCENTE –
(2002-2007)**

Caxias do Sul
2009

MARIA ALICE BOGÉA PRASERES

**REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PARTICIPAÇÃO DOCENTE –
(2002-2007)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Kreutz

Co-orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin

Caxias do Sul
2009

MARIA ALICE BOGÉA PRASERES

**REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PARTICIPAÇÃO DOCENTE –
(2002-2007)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade Caxias do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de 20__.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lúcio Kreutz (Orientador)
Universidade Caxias do Sul

Profa. Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin (Co-orientadora)
Universidade Caxias do Sul

Profa. Dra. Beatriz T. Daudt Fischer
Universidade Vale dos Sinos

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Eu não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente.

Paulo Freire

Dedicatória

À minha mãe, Raimunda Bogéa (*in memoriam*), por despertar em mim a capacidade de sonhar com esperança.

Ao meu marido, Júlio Cesar, pela coerência e consistência entre as palavras, gestos e ações, ao incentivar o meu sonho conquistado.

Às minhas filhas, Sandra, Laís e Laura, pela confiança ilimitada do meu amor.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela plenitude da minha vida.

A meu mais que marido, amigo e companheiro de todas as horas, Júlio César, pelo incentivo e determinação em abrir mão da nossa convivência por alguns longos dias.

A minhas filhas, Sandra, Laís e Laura, pelos gestos de carinho e que, sem perceberem, me davam força e entusiasmo.

A meu pai, Raimundo Bogéa, que sabiamente só diz: vai em frente. Obrigada, papai!

A meus irmãos(as), cunhados(as), sobrinhos(as) tios(as) e avó, por terem criado estratégias para superar a minha ausência tão necessária.

A meu sogro e minha sogra, para não dizer pai e mãe. Por assumirem com muito carinho as minhas responsabilidades enquanto me dedicava a um estudo tão significativo.

A meus amigos e companheiras Rebecca Cisne, Antonia Bogéa e Cristiane Mesquita Gomes, pela nossa irmandade em compreender que quem nasce junto nunca pode viver só.

Aos colegas mestrandos, em especial Vânia Marta, Janaína, Flávia e Cineri, que, nos momentos de saudades, me encorajavam com suas palavras de conforto. Como diz Santo Agostinho, a metade de nossa alma é um bom amigo. Mais uma vez, obrigada!

Ao professor Dr. Lúcio Kreutz, que, com sabedoria e disponibilidade, soube compreender a importância desta investigação, apontando sugestões interessantes nos encontros de orientação e estudos.

À professora Dra. Luciane Sgarbi Graziottin, meus agradecimentos. Enquanto co-orientadora e amiga, sugeriu elementos imprescindíveis no plano deste trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação: Dr. Paulo César Nodari, Dr. Evaldo Antonio Kuiava, Dra. Neires Maria S. Paviani, Dra. Eliana M. Sacramento Soares, Dra. Luciane Sgarbi Graziottin, Dra. Terciane Ângela Luchese, Dra. Flávia Ramos e Dra. Nilda Stecanela, pela concentração de esforços em disponibilizar conhecimentos pertinentes ao nosso crescimento pessoal e profissional.

Ao professor Dr. Jayme Paviani, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela coragem nas horas em que precisou determinar a qualidade do nosso curso.

Aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos das dezenove escolas que participaram desta pesquisa, pela credibilidade e aceitação em discutir um assunto que possibilita avanços significativos em propostas vindouras na educação.

À Superintendência da Área do Ensino Fundamental da SEMED/São Luís/MA, pela disponibilidade das informações que qualificaram a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa pautou-se no estudo sobre a participação docente nas discussões das políticas educacionais e objetivou analisar a participação dos professores da rede municipal de educação de São Luís/MA na elaboração da proposta de formação continuada dos professores, sob a ótica do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE. O espaço temporal da investigação é de 2002 a 2007, e contou com o envolvimento de cento e onze professores do ensino fundamental e dezenove escolas dos sete núcleos da rede. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa com aplicação de questionário e análise documental para sustentação dos dados. Com o resultado dos dados coletados, foi possível analisar que, no contexto das políticas públicas, algumas práticas precisam ser repensadas ou desenvolvidas numa perspectiva democrática de participação. Nessa conjuntura, posso descrever alguns avanços tais como: melhor compreensão das atribuições e responsabilidades das instituições que viabilizam e asseguram os direitos participativos nas políticas públicas educacionais, pela forma como são difundidas; tomada de decisão dos docentes para a construção de uma consciência política, por conceberem a educação como ato político; promoção de ações que permitiram melhorar a compreensão dos docentes, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais para os processos participativos. Todavia, alguns percalços que constato como limitação para o desenvolvimento de uma política eficiente e eficaz caracterizada pela fragilidade na construção de uma pauta de trabalho para que contemple a formação política do educador. Além disso, essa política deve combater a segregação existente na forma como são feitas as convocações aos educadores para a participação na elaboração das propostas. Ainda ressalto que ficou explícito que os elementos constitutivos da proposta de formação continuada trazem consigo objetivos comuns e visões dicotômicas, que precisam ser definidas no diálogo. Não obstante a essas limitações, é coerente considerar a importância da estruturação do PSLTQLE para a elaboração da proposta de formação continuada para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, ratificando assim que sem as possibilidades de participação toda política se torna insustentável.

Palavras-chave: Participação. Formação continuada de professores. Políticas públicas. Reflexão pedagógica.

ABSTRACT

This research was guided by a study carried about teachers' participation in the discussion about educational policies. The purpose was to analyze the participation of teachers from the municipal educational system in the city of São Luís/MA in the organization of a proposal for continuous learning for teachers in-service, under the perspective of a program called "*Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*" (PSLTQLE). The investigation covered years 2002 to 2007 and involved on 111 elementary school teachers and 19 schools from 7 nuclei of the public system. The methodology used was a qualitative research based on questionnaires that were distributed and document analysis to support the data. With the data collected, it was possible to analyze that, in the context of public policies, some practices need to be rethought or developed in a democratic perspective of participation. Under those circumstances, it is possible to describe a few advances, such as: a better understanding of the responsibilities and duties for those institutions that make it available and ensure participative rights in educational public policies, from the way they are promoted; the decision making by the teachers for the construction of some political awareness, conceiving education as a political act; promotion of actions that enabled a better understanding of the teachers, pedagogical coordinators, and educational managers for participative processes. However, there are some mishaps I see as a limitation for the development of an effective and efficient policy characterized by the fragility in building a work agenda that may contemplate the political education of the educators themselves. In addition to that, this policy should fight segregation observed in the way the educators are called to participate in the organization of the proposals. Still, I point out that it became explicit to our eyes that the elements that constitute the proposal for continuous education bring along common objectives and dichotomic views that need to be defined upon dialog. And despite such limitations it is coherent to disregard the importance of how *PSLTQLE* is structured in order to elaborate the proposal for continuous education for the Municipal Education Bureau (Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA), thus ractifying that, without the possibilities of participating, all policies become unsustainable.

Keywords: Participation. Continuous education for teachers in-service. Public policies. Pedagogical reflection.

LISTA DE SIGLAS

- Alumar – Complexo Siderúrgico de Alumínio do Maranhão
- Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- Bird – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- Capem – Centro de Avaliação e Planejamento Educacional do Estado do Maranhão
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCT – Carneiro Consultoria e Treinamento
- Cefet/MA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
- Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CLA – Centro de Lançamento de Alcântara
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CP – Coordenador Pedagógico
- Egma – Escola de Governo do Estado do Maranhão
- Facam – Faculdade Cândido Mendes
- Fama – Faculdade Atenas Maranhense
- Famem – Federação dos Municípios do Estado do Maranhão
- Fumcas – Fundação Municipal da Criança e Assistência Social
- Fumtur – Fundação Municipal de Turismo
- Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPR – Instituto de Produção e Renda
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB – Movimentos de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- Nepae – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Assessoria Estatística
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PQD – Programa de Qualificação Docente

Proeb – Programa de Educação Básica

Profa – Programa de Professores Alfabetizadores

Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício

PSLTQLE – Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo

Semed – Secretaria Municipal de Educação

Seplan – Secretaria de Planejamento do Estado do Maranhão

Sesc – Serviço Nacional do Comércio

UEB – Unidade de Educação Básica

UCS – Universidade Caxias do Sul

Uema – Universidade Estadual do Maranhão

Ufma – Universidade Federal do Maranhão

UNDB – Centro Universitário Dom Bosco

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Uniceuma – Centro de Ensino Unificado do Maranhão

Univima – Universidade Virtual do Maranhão

Usaid – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização de São Luís/MA	23
Figura 2: Organograma da atual gestão.....	34

QUADROS

Quadro 1: Matrícula da SEMED referente ao exercício de 2007	27
Quadro 2: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – SEMED/2007	29
Quadro 3: Distribuição das escolas para aplicação dos	77
Quadro 4: Categorização dos dados da pesquisa	82
Quadro 5: Representação em percentual da carga horária dos docentes na rede municipal	90
Quadro 6: Representação em percentual da carga horária dos docentes na rede municipal e estadual	90
Quadro 7: Representação em percentual da carga horária dos docentes na rede municipal e particular	90

GRÁFICOS

Gráfico 1: Conhecimento dos professores da rede municipal de educação de São Luís/MA sobre o PSLTQLE	92
Gráfico 2 : Nível de participação dos docentes na elaboração da proposta de formação continuada dos professores da secretaria municipal de educação	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 SÃO LUÍS – MA: CONTEXTO E <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	23
1.1 Conhecendo a rede municipal de educação de São Luís do Maranhão e suas práticas	25
1.2 O propósito do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo para a rede municipal de educação de São Luís/MA	31
1.3 O Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo: um caminhar novo ou um novo caminho para a comunidade escolar	35
1.4 O jeito de caminhar: proposta da Rede Municipal de Educação de São Luís do Maranhão para a formação continuada de professores	39
1.5 O contexto das políticas públicas em educação e as contribuições dos órgãos mantenedores para a efetivação dos processos educativos	44
2 EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO COM A PARTICIPAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	51
2.1 Participação: uma exigência para a educação	51
2.2 Participação popular no contexto das políticas educacionais	54
2.3 Dimensão social da participação como direito	59
2.4 Formação continuada e a participação docente	63
2.5 A escola como um dos espaços de decisão e participação	69
3 O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	74
3.1 As primeiras veredas trilhadas para aproximações com o campo da investigação	74
3.2 A instituição pesquisada e os procedimentos para escolha das escolas e dos sujeitos da investigação	76
3.3 O percurso trilhado: da organização à aplicação dos questionários	78
3.4 A categorização e os primeiros contatos com os dados coletados	81
4 A ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA	84
4.1 Descrição e análise dos dados coletados	84
4.1.1 Informações pessoais e formação profissional dos docentes da pesquisa	85
4.1.2 Políticas públicas, participação docente e o PSLTQLE	92
4.1.3 O desdobramento de ações participativas no contexto da formação continuada dos docentes na SEMED	101
4.2 O papel do coordenador pedagógico e o reflexo da formação continuada na gestão da sala de aula e na rotina didática	103
4.3 Ensinar e aprender: arte de construir conhecimento e de partilhar experiências entre os sujeitos da educação	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	118

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA AO PROFESSOR	123
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR	124

ANEXOS

ANEXO A – MAPA URBANO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS	129
ANEXO B – QUADRO DAS UNIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEMED – ENSINO FUNDAMENTAL	130
ANEXO C – MAPA URBANO E RURAL DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO – NÍVEL DE ESCOLARIDADE	137
ANEXO D – DOCUMENTOS DO NEPAE/UCS AUTORIZANDO E APROVANDO A PESQUISA	138

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vêm ocorrendo inúmeros debates e estudos sobre a formação continuada de professores em diversos contextos de atuação docente. Na realidade, muitas são as alternativas e esforços na busca de caminhos que conduzam para as ações dos professores. Caminhos esses que demandam a construção de um perfil que atenda a exigências da sociedade. E, para chegar ou ver atendido esse desejo, é necessário fomentar nos professores a participação e a reflexão sobre as decisões educativas que orientam a formação docente proposta pelos órgãos gestores.

Como proposta de participação, no Brasil, faz-se necessário considerar as contribuições de Paulo Freire quando fomenta, dentre outras temáticas, o termo “participação”. Freire atribui a essa ação um processo dinâmico que possibilita a homens e mulheres se posicionarem a partir do seu próprio espaço.

Por compreender que a participação é uma necessidade humana, busquei, no contexto da perspectiva freireana, entender melhor qual foi o movimento dos docentes frente à elaboração da Proposta de Formação Continuada para os professores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA – Semed, da qual eles são parte, ou melhor, protagonistas do processo.

Essa proposta, quando foi formulada pela Semed, explicitou o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional na perspectiva do exercício da docência, da ampliação de saberes e do desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes de aprimoramento da qualidade do ensino.

Na revisão de literatura, em relação ao caso de São Luís/MA, foram encontradas duas dissertações na Universidade Federal do Maranhão. Uma que tematiza sobre formação continuada de professores e outra, sobre formação de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA sob a ótica do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE).

Essas dissertações apontam dois protagonistas importantes, professor e coordenador pedagógico, profissionais da educação que ajudarão a compreender as situações referentes à participação docente na elaboração da Proposta de Formação Continuada dos Professores da Semed.

Embora haja essas pesquisas, considero que, com os estudos realizados, as investigações não se esgotam, devido à complexidade do contexto e das observações que permitiram ser feitas por mim enquanto servidora pública da secretaria municipal de educação de São Luís/MA.

A partir do exposto, o objetivo da investigação a que me proponho pauta-se no contexto da participação. E a ideia foi compreender melhor as contribuições, ou não, dos docentes nos pressupostos que nortearam a construção da proposta, assim como seus efeitos na prática profissional. Como qualquer política pública, as educacionais também deveriam ser implantadas na ótica da cultura da participação. Seus agentes precisam se envolver nas discussões para a elaboração das ações e entender os propósitos, as intenções e os interesses político-ideológicos que norteiam as tomadas de decisões.

Com a participação dos protagonistas no processo, os gestores de políticas públicas têm condições de evitar conflitos e desgastes na realização das ações, justamente pela compreensão adquirida nos procedimentos adotados na construção das propostas.

O desenvolvimento dessa pesquisa soma com a minha motivação em compreender o envolvimento dos professores mediante a proposta desenvolvida pela Semed, além de representar um estudo sobre o processo vivido por mim enquanto formadora e, ao mesmo tempo, como sujeito desse processo sobre as atribuições de coordenadora pedagógica. A intenção desta pesquisa, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de História e Filosofia, é impulsionar outras possibilidades de reflexão relacionadas às políticas públicas participativas para a formação docente das secretarias de educação com fundamentos essenciais para o desenvolvimento de alunos, professores e escolas.

O período a ser investigado compreenderá os anos entre 2002 a 2007. Com referência à proposta para formação docente, a prática dos professores efetivou-se em 2003. É nesse recorte temporal, portanto, que verificarei as estratégias e orientações do programa, no que diz respeito a participação efetiva dos professores, fundamentos políticos, epistemológicos e éticos norteadores, assim como os limites e as possibilidades para uma política pública participativa.

Para o desenvolvimento da investigação, será utilizada a metodologia de análise explicativa numa perspectiva sociocultural, por compreender a condição humana, seu contexto, suas interações, e o homem como construtor da sua história. Portanto, um sujeito

sócio-histórico. Essa perspectiva metodológica adotada fundamenta-se nos princípios filosófico-político-pedagógicos de Paulo Freire e outros autores que contribuem para o estudo.

Para realização da pesquisa, foi necessária a coleta de dados por meio de questionários para obtenção das opiniões sobre concepção de participação, de educação, de professor reflexivo e de formação continuada de professores do programa da SEMED.

Esse conjunto de dados constitui a base empírica da pesquisa, foi complementada com fontes bibliográficas, e documentais relativas ao objeto da pesquisa.

Por isso, como fontes de apoio para a análise dos dados coletados dos professores, foram utilizados os documentos¹ produzidos pela Secretaria de Educação Municipal de São Luís, desde a implementação do PSLTQLE em 2002 até o ano de 2004, período que corresponde à primeira fase do programa.

As escolas municipais de São Luís do Maranhão estão organizadas em sete núcleos, e todos foram considerados pela pesquisa, com a distribuição dos questionários da seguinte forma: Centro (09), Coroadinho (21), Anil (14), Itaqui Bacanga (13), Turu Bequimão (11), Cidade Operária (24) e Zona Rural (19), perfazendo-se um total de 111 (cento e onze) questionários aplicados em (19) dezenove escolas. Reunidos, os núcleos totalizam 88 escolas polos e 738 professores das etapas do ciclo inicial do ensino fundamental.

O critério adotado para a escolha das escolas foi trabalhar aquelas que têm efetivado a formação continuada dos seus profissionais docentes desde o ano de 2003. Participaram da pesquisa os professores dos sete núcleos, que desenvolvem as suas atividades no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, por mais de cinco anos, período que dará subsídios para analisar a formação continuada dos docentes implementada pelo PSTQLE.

A estrutura da dissertação será organizada na seguinte disposição.

No primeiro capítulo, **São Luís/MA: contexto e locus da pesquisa**, são apresentados aspectos sobre o estado do Maranhão para então chegar a São Luís como município em estudo. É importante, nesse percurso, conhecer a estrutura e o funcionamento da rede municipal de educação de São Luís do Maranhão, o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, a proposta da rede municipal de educação de São Luís do Maranhão para a formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas. Nesse ínterim, serão

¹ Proposta da Assessoria ABAPORU/SEMED/2002, Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação/2004, PSLTQLE – Caderno do Professor/out./2003, Caderno de Cartas/2003. Registros das pautas de Formação dos Professores realizadas pela Abaporu.

discutidos alguns aspectos básicos da política educacional da rede pública municipal, no período de 2002 a 2007 e as contribuições dos órgãos, nacionais e internacionais, como mantenedores para a efetivação das políticas públicas da educação.

No segundo capítulo, intitulado **Educação em diálogo com a participação: formação continuada do professor nas políticas públicas educacionais**, analisei as práticas participativas no Brasil e os reflexos no contexto educacional a partir das diretrizes da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDBEN) n. 9394/96, do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem/1990 e do Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA. Tive como referências no campo educacional as experiências desenvolvidas por duas Secretarias Municipais de Educação: a da Escola Cidadã de Porto Alegre (1989-2002) e da Escola Plural de Belo Horizonte (1994-2002).

Dessa forma, busquei refletir sobre a educação brasileira no contexto das conquistas, limitações e possibilidades como garantia dos direitos fundamentais à pessoa. Nessa perspectiva, apresento nesse estudo as diversas formas de participação utilizadas nos contextos formativos no decorrer dos últimos anos e as concepções que fundamentam esses termos. Com base nesses referenciais, tive parâmetros para analisar os pressupostos e fundamentos que norteiam a compreensão da participação dos docentes na elaboração da proposta de formação continuada de professores na Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA.

Nesse capítulo, também analiso a participação dos docentes no Brasil nas decisões políticas no contexto da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9394/96. Verifiquei, nessa conjuntura, as contribuições éticas no contexto das políticas públicas participativas e quais orientações teórico-metodológicas foram suscitadas para a construção de novos conhecimentos sobre a prática docente, a partir de uma reflexão crítica da formação continuada desenvolvida no contexto da educação pública.

Por fim, fiz um recorte sobre os termos utilizados para a formação continuada de professores no decorrer dos últimos anos e, como base nesses termos, averigui qual deles se torna mais evidente na proposta da Semed para o professor almejado.

Para o terceiro capítulo, intitulado **O procedimento metodológico**, apresento as primeiras aproximações com o campo da investigação para o desenvolvimento da pesquisa, os critérios, os procedimentos, a metodologia e a categorização adotados neste estudo.

No quarto capítulo, denominado **A análise da participação dos professores na elaboração da proposta de formação continuada dos docentes da rede municipal de educação de São Luís/MA**, trago a análise dos dados levantados a partir da aplicação dos questionários no processo da investigação.

Nas **Considerações Finais**, retomo os assuntos abordados nos capítulos no percurso dos estudos realizados para a escrita da dissertação. Nesse sentido, o que será apresentado não se esgotará nessa pesquisa, pressupondo que novas buscas poderão ocorrer.

De onde falo

Explicito brevemente alguns aspectos de minha trajetória acadêmica, visando esclarecer a vinculação que fui criando, ao longo dos anos, com o desejo de desenvolver essa pesquisa. Entendo que, ao esclarecer de onde falo, favoreço o diálogo com os leitores do texto.

Minha trajetória como estudante teve início no Colégio Arariense, onde estudei do primário até o curso Normal, concluído no ano de 1987. Realizei o curso de Pedagogia, habilitação Magistério das séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas pedagógicas do ensino médio, pelo Centro de Ensino Unificado do Maranhão (UniCeuma) no período de 1999 a 2001.

Nos anos finais da minha graduação, engajada em projeto de extensão, ministrei cursos para educadores infantis na forma de oficinas pedagógicas: “Programa Qualificação de Educadores”. Esse programa foi uma parceria do governo federal e instituições locais sugeridas pelo governo do estado do Maranhão.

Mediei encontros com gestores das redes municipal e estadual no interior do Estado, convênio da Federação dos Municípios do Estado do Maranhão (Famem) e Secretaria de Planejamento do Estado do Maranhão (Seplan), municípios das regionais, tratando da

temática Planejamento Escolar e Gestão Estratégica, atividades vinculadas à Escola de Governo do Estado do Maranhão (Egma).

Outro cenário pedagógico vivenciado foi a minha experiência em docência nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Cefet-MA), do Centro de Avaliação e Planejamento Educacional do Estado do Maranhão (Capem) e da Carneiro Consultoria e Treinamento. Foi um tempo de interação com os diversos profissionais da educação, o que despertou em mim a necessidade de ensinar e aprender junto aos gestores escolares, professores e coordenadores pedagógicos, unindo saberes para a construção do conhecimento.

Assim, minha vida profissional se encaminhou de forma a me fazer refletir que os cursos de curta duração, os quais frequentei, estavam sendo insuficientes para as demandas profissionais daquele momento. Seria necessário buscar algo mais amplo no campo da docência. Desse modo, o curso em nível de pós-graduação “Didática do Ensino Superior” pela Faculdade Atenas Maranhense (Fama) e o curso “Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação e Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional”, pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (Iesf), configuraram-se como estratégia significativa de qualificação profissional.

Paralelamente à minha formação inicial, busquei gerenciar minha educação continuada participando de cursos, seminários, simpósios, congressos, encontros, oficinas, aprimorando e transformando todos os conhecimentos adquiridos em saberes pertinentes à minha prática educativa.

Durante minha trajetória profissional, trabalhando com docentes das redes municipal e estadual de educação do Maranhão, fui instigada a refletir sobre a formação continuada dos professores, pelos desafios que enfrentam frente às mudanças conceituais, oriundas das mudanças sociais e, conseqüentemente, das mudanças educacionais.

O desenvolvimento desta pesquisa se relaciona ao trabalho realizado por mim durante aos anos de 2002 a 2005 junto ao Instituto do Homem. Nesse trabalho tinha contato direto com profissionais da educação da rede municipal e estadual do Maranhão no eixo de educação sustentável – Agenda 21 nas escolas.

Desse modo, desenvolver essa pesquisa representa um processo reflexivo advindo das atividades desenvolvidas por mim enquanto coordenadora pedagógica para assessoria em educação popular em eventos de formação política (seminários, cursos, oficinas,

acompanhamento, monitoramento e avaliação em projetos sociais) no referido Instituto, organização não governamental, quando realizávamos ações em parceria com outras instituições em todo o estado do Maranhão.

Nessa instituição, nos encontros de formação política para a cidadania, observava que a lacuna ou omissão da população nas tomadas das decisões políticas se dava pelo fato de não participarem da elaboração das políticas públicas enquanto cidadãos. Essa postura de passividade começou a tomar outros rumos com a participação ativa nos encontros formativos e nas intervenções realizadas pela participação popular na objetivação das políticas públicas. O processo de modificação ficava explícito quando os professores percebiam que eram sujeitos do processo e precisavam compreender melhor as tomadas de decisões a partir do orçamento participativo e agir sobre elas.

Ao ingressar na Secretaria Municipal de Educação de São Luís em 2006, como coordenadora pedagógica, busquei um diálogo mais aproximado com professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação, contato que me impulsionou a realizar estudos direcionados a essa categoria profissional, por observar a dificuldade de percepção destes diante dos objetivos do PSLTQLE. Condição que trago como hipótese para verificar se essa postura é ou não ocasionada pela ausência de participação no momento da elaboração do programa para as tomadas de decisões das políticas educacionais da rede municipal de São Luís-MA.

Na rede municipal de educação de São Luís, MA, aprovada em concurso para o cargo de especialista em educação, desempenhei a função de coordenadora pedagógica dos projetos e programas no ensino fundamental, vinculada à Superintendência da Área do Ensino Fundamental, desenvolvendo atividades de acompanhamento, monitoramento e avaliação de projetos didáticos das unidades de educação básica e de outros projetos oriundos de convênios estabelecidos com a Secretaria Municipal. Todas essas atividades desenvolvidas oportunizaram o diálogo constante com os gestores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos das escolas da rede municipal – processo que considero importante para tentar compreender e refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas lá.

Hoje, como integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, realizei minha pesquisa no sentido de entender a participação dos docentes na elaboração do Programa da Formação Continuada de Professores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA.

O período investigado compreendeu os anos entre 2002 e 2007. A proposta de formação a ser considerada neste estudo efetivou-se em 2002 na prática dos professores. Analisei como foi a participação dos docentes na elaboração da proposta da formação continuada dos professores, implementada pela Secretária Municipal de Educação de São Luís, verificando as estratégias e orientações do Programa, no que diz respeito à participação efetiva dos professores, fundamentos políticos, epistemológicos e éticos norteadores, assim também como, os limites e possibilidades para uma política pública participativa.

1 SÃO LUÍS/MA: CONTEXTO E *LOCUS* DA PESQUISA

Neste espaço, compartilho aspectos relevantes em relação ao local de desenvolvimento da pesquisa. Em um primeiro momento, traço um breve perfil do Maranhão, estado de localização da cidade de São Luís, com informações acerca da situação econômica, social, política, cultural e educacional. Num segundo momento, relato o perfil da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (Semed)/MA, seu novo organograma, sua estrutura pedagógica e administrativa, as condições e relações de trabalho da gestão municipal e, por fim, apresento o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo. Trato ainda dos aspectos que mobilizaram a sua implementação e o processo de participação dos docentes na elaboração da proposta de formação continuada para toda a rede de educação de São Luís/MA.

O estado do Maranhão localiza-se no litoral norte do Brasil. Ocupa uma área de 333.365,6 km², com extensão de 640 km, limitando-se ao norte com o oceano Atlântico. Nos lados leste e sudeste, limita-se com o estado do Piauí; a sul e sudoeste, com o estado de Tocantins e a oeste e noroeste, com o estado do Pará.



Figura 1: Mapa de Localização *Fonte:* IBGE, 2007

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), a população do estado do Maranhão é de 5.651.475 de habitantes, distribuídos em 217 municípios. A capital do estado, São Luís, está situada em uma ilha com 957.515 habitantes,

numa área geográfica de 827,141 km, dividida em 122 bairros (área urbana e rural) e distritos. Na divisão geográfica do Maranhão, São Luís fica ao norte do estado, compõe a zona metropolitana, a qual abriga os municípios de São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa.

Os principais aspectos referentes à economia do Maranhão ascenderam no final do século XVIII com a produção de algodão, cuja finalidade era atender a demanda da indústria têxtil inglesa. O Maranhão também se destacou em outros cenários, como no ciclo do babaçu e do arroz. No estado, como proposta para o desenvolvimento econômico, três grandes projetos se estruturaram: o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), o Complexo Siderúrgico da Alumar e o Projeto Grande Carajás. Contudo, não configuraram ascensão econômica para o povo maranhense, visto que os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), na casa de 0,778/2000,² mostram que esses projetos não influenciaram no aumento da qualidade de vida e, muito menos, na geração de empregos e renda para a população.

O município de São Luís vem enfrentando, nas últimas três gerações, um crescimento populacional desordenado e bem expressivo, ocasionado pela não concretização das políticas de elevação de nível econômico e social dos que ficam à margem do processo de desenvolvimento. A situação foi desencadeada pelo processo migratório.

Essa parcela da população enfrenta ainda o desemprego, a fome, as condições de saúde e educação precárias, cuja solução se constitui em desafio para os governantes, inclusive em relação à elevação do IDH. Em relação à educação, pela decorrência da crescente demanda populacional, tem-se salas de aulas lotadas e improvisadas nas escolas dos bairros mais populosos.

Com o baixo índice de 0,778, São Luís ocupa o primeiro lugar do IDH no ranking estadual em relação aos 217 municípios. Fica em 10º lugar em nível regional, considerando os 1.787 municípios do Nordeste e, na instância nacional, ocupa a posição 1.098 em relação aos 5.507 municípios brasileiros.

Porém, no âmbito cultural, São Luís ficou conhecido como a “Atenas Maranhense”, devido à grande ascensão de escritores que se destacaram por exercerem excelentes papéis nos movimentos literários brasileiros. Francisco Sotero dos Reis (1800-1871) marca esse tempo com a estruturação da primeira gramática brasileira e Padre Antônio Vieira (1608-

² Esse índice de 0,778 foi apresentado pelo IBGE e pelo Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) no ano de 2000.

1697), pelos seus Sermões, que até hoje são referência para qualquer estudo argumentativo. Em 1997, foi conferido a São Luís o título de Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco, devido a seu homogêneo conjunto arquitetônico colonial. O tambor de crioula do Maranhão, em 2007, foi reconhecido como Patrimônio Imaterial Brasileiro. No eixo cultural, neste ano de 2009, foi eleita a Capital Nacional da Cultura.

A capital maranhense possui três características que lhe são peculiares: a primeira se pautava na denominação de “Ilha do Amor”, atribuído em função ao grande número de poetas que louvavam a cidade e pelo romantismo que a própria carrega e expressa fortemente em suas manifestações de cultura popular e erudita. A segunda é pelo título de “Jamaica brasileira” pela força do *reggae*, que chegou nos anos de 1970 e até hoje suas pedras³ ainda são fortes e, por fim, “Cidades dos Azulejos”, o que retrata a diversidade do acervo arquitetônico e a decoração dos azulejos dos casarões, oriundos dos países europeus.

Mesmo com todo esse aparato cultural, São Luís vive uma dicotomia entre o seu reconhecimento como patrimônio da humanidade, seu baixo IDH e insatisfatório índice de analfabetismo do município.

1.1 Conhecendo a rede municipal de educação de São Luís do Maranhão e suas práticas

Para melhor compreensão do processo da gestão educacional a que me refiro neste estudo e espaço temporal de 2002-2007, trago algumas considerações relevantes da gestão anterior como subsídios para analisar as estratégias e os procedimentos vividos nesse contexto. Não pretendo fazer uma trajetória histórica no percurso, mas um retrato sucinto do modelo de gestão da política educacional estruturada pela administração municipal anterior para então chegar na atual, que é para a qual este trabalho dirige seu olhar.

A gestão anterior da Secretaria Municipal de Educação de São Luís compreendeu o mandato de 1999-2002. Nesse período, administrou 138 escolas, sendo 75 do ensino fundamental e 62 da educação infantil. Contava aproximadamente com 2.500 servidores. As ações dessa gestão foram desenvolvidas primeiro com o objetivo de resgatar a credibilidade do ensino público municipal, haja vista a situação de deterioração das escolas e a descrença perceptível em relação ao ensino pela comunidade de São Luís.

³ Esse termo é de origem da cultura popular e destina-se às músicas de *reggae*.

Num segundo momento, a reorganização da rede aconteceu pelos aspectos pedagógicos, ambiência dos espaços educativos e valorização dos recursos humanos, sobretudo dos professores, técnicos educacionais e diretores de escola. Nesse período, a LDBEN 9394/96 e as políticas de formação continuada encaminhavam para outros posicionamentos políticos e pedagógicos que impulsionaram a gestão da Semed a desenvolver ações estratégicas em parcerias com instituições oficiais em âmbitos local e nacional. Com as parcerias consolidadas, eram desenvolvidos projetos e programas, tais como: Escola Vai ao Circo, Vamos Ver São Luís, Bolsa Escola Municipal, Amor Sim – Violência Não, Fundescola, Escola que Vale, dentre outros que foram se organizando na própria escola.

Para a construção da proposta pedagógica da rede municipal, a base teórico-metodológica pautava-se na ação-reflexão-ação, com as contribuições de Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Savianni, Gadotti, Guiomar Namo de Melo, Charlot, entre outros. Durante o período de construção da proposta pedagógica, foram realizadas oficinas e seminários temáticos, reunindo todos os segmentos da rede para discutir e organizar a elaboração do documento. Com a estruturação dessa proposta, foi constituído o programa de formação continuada e desenvolvido o projeto Sonhos do Futuro, além de ações do Núcleo de Pesquisa Compartilhada (Nupecom), o qual realizava ações interescolares por meio de pesquisa e intervenção desenvolvidas pelos alunos do mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Pelo programa de formação continuada dos professores eram realizados estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCNs) e o Programa de Professores Alfabetizadores (Profa). As funções fundamentais do ensino se pautavam em ler, escrever e contar.

No processo de transição da gestão anterior para a atual, aconteceram mudanças na estrutura organizacional da Semed, devido à tomada de iniciativas do atual gestor em relação ao Plano Municipal de Educação (PME) no tocante às modificações estruturais, conjunturais e administrativo-pedagógicas.

A atual estrutura organizacional da Semed é resultado do PME transformado em projeto de lei, e, posteriormente, na Lei n. 4125 de 23 de dezembro de 2002. A política de execução do PME foi lançada oficialmente em 12 de fevereiro de 2003.

O projeto de lei, por sua vez, define a atual estrutura de gestão com a finalidade de proporcionar efeitos positivos à elevação dos indicadores educacionais com o PSLTQLE. A

Semed desenvolve a sua gestão a partir de um organograma que define as atribuições do secretário, secretário-adjunto, assessorias, superintendências de ensino, coordenações e unidades de educação básica.

Hoje, a Semed dispõe de 167 escolas, sendo 88 de ensino fundamental e 77 de educação infantil, localizadas nas zonas urbana e rural. São atendidos 102.107 alunos, distribuídos e assistidos pelas superintendências das áreas de ensino fundamental, educação infantil, educação de jovens e adultos e educação especial, conforme demonstrativo do censo 2007.

Educação Infantil		Ensino Fundamental				Educação Especial				
Creche	Pré-escola	1ª a 4ª	5ª a 8ª	EJA (Semi)	EJA (Presencial)	Creche	Pré-escola	Funda. EJA	Fund. Anos Iniciais	Fund. Anos Finais
2.270	14.890	43.228	25.262	12.636	267	14	107	122	1.052	127

Quadro 1: Matrícula da SEMED referente ao exercício de 2007

Fonte: www.inep.gov.br/censo-escolar – Pesquisa realizada no dia 19 de agosto de 2008.

Das 167 escolas da rede municipal, 70% (setenta por cento) dispõem de condições favoráveis, como: salas amplas, sala de direção, sala de professores, computadores, mobiliário, biblioteca móvel ou permanente, sala de vídeo, brinquedoteca, canto de leitura, sala de recursos, carteiras adequadas, quadro verde e branco, material didático, livros paradidáticos e didáticos, laboratório de informática, quadra poliesportiva coberta e com vestuário, refeitório, pátio coberto, telecentros, banheiros adequados, piso adequado, jardins, área de vivência, cisternas, saneamento, ventilação. As escolas contam ainda com uma equipe pedagógica e administrativa compatível para o desenvolvimento dessas atividades.

No entanto, algumas escolas (outros 30%), tanto na zona urbana quanto na rural, funcionam em condições desconfortáveis, sem ventilação e iluminação adequadas, com banheiros construídos em locais inadequados, sem refeitórios, pátio, mobiliário adequado, salas de direção e de professores, saneamento básico. Além disso, são carentes de pessoal administrativo e pedagógico, e funcionam em locais inadequados/improvisados, como uniões de moradores, associações de bairros ou casas alugadas, realidade de todos os núcleos⁴ da rede. Conforme mostra o mapa do contexto urbano e rural de São Luís/MA no anexo A.

⁴ Forma como são organizadas as escolas da rede municipal de educação de São Luís, compreendendo, em seu total, sete núcleos.

No período de 2002 a 2007, foram construídas 33 escolas e 21 passaram por reforma e ampliação – número que não se constitui com quantidade suficiente para atender aos estudantes em seus níveis da educação básica. Todas as escolas enfrentam a problemática da superlotação das salas de aula devido ao acréscimo nas matrículas a todo ano. Assim, a demanda torna-se maior que a oferta pelos seus níveis de atendimento.

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, professores, gestores e coordenadores, contam com o auxílio dos setores administrativos e operacionais que organizam os seus trabalhos pela dinâmica da cultura da paz nas escolas em todos os seus níveis e modalidades de ensino.

O ensino fundamental é obrigatório, como ocorre em todo país, e é a principal prioridade do Sistema Municipal de Educação (SME), tendo, assim, maior concentração de matrículas. Esse nível vem passando por reformulações, sendo a mais recente a ampliação do ensino obrigatório para 9 anos, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade. Essa determinação é cumprida com base na resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, da Câmara de Educação Básica.

A educação infantil atende, por meio de suas atribuições, crianças de 3 anos a 5 anos em creches e salas regulares de ensino da rede. A educação de jovens e adultos concentra um número expressivo de alunos, principalmente no horário noturno, devido à sua especificidade. Além das atividades pedagógicas, desenvolve oficinas de iniciação para o mundo do trabalho, e conta com vários parceiros locais.

Já a educação especial é atendida nas 167 escolas da rede, e dispõe de serviços voltados para alunos com necessidades educacionais especiais, tais como: sala regular (inclusão), sala de recursos e classe especial, além de modalidades de apoio, como a itinerância, o atendimento domiciliar e outros serviços previstos conforme planejamento individualizado, contribuindo com as demandas educacionais dos alunos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ficou acima do projetado pela Semed para toda a rede, porém, a realidade do índice de cada unidade de educação ainda diverge do esperado. Por conta disso merece uma análise individualizada nos procedimentos didáticos e pedagógicos desenvolvidos nas escolas para compreender o porquê da diferença se os professores estão no mesmo processo formativo.

Anos iniciais	2005	2007 – REAL	2007 – PROJETADO
	3,6	4,0	3,6
Anos finais	2,9	3,5	2,9

Quadro 2: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – SEMED/2007

Fonte: www.ideb.inep.gov.br. Pesquisa realizada no dia 19 de agosto de 2008.

Para melhor atendimento às unidades de educação básica da rede municipal de educação de São Luís, foi organizado o sistema de núcleo. Cada núcleo é composto por diferentes números de escolas, conforme a sua localização geográfica dentro do município. Constituíram-se sete núcleos: Centro, Coroadinho, Itaquí-Bacanga, Cidade Operária, Turu-Bequimão, Anil e Zona Rural, conforme demonstrativo do anexo B. Todos os núcleos dispõem de uma equipe de profissionais da educação que fazem acompanhamento pedagógico e visitas nas escolas para prestação de serviços específicos de cada uma. Para tanto, é necessário um agendamento prévio elaborado com o responsável pela escola. Essa equipe é composta por pedagogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais.

A maioria das escolas municipais encontra-se em bairros periféricos e conjuntos habitacionais onde ocorre a maior concentração de habitantes e, conseqüentemente, uma maior aglomeração de crianças, jovens e adultos que buscam, nos espaços educativos, condições para aprender. As UEBs, por sua vez, enfrentam uma demanda maior que a oferta de vagas nesses locais, conforme ilustra o mapa de nível de escolaridade de São Luís no anexo C.

Para o diálogo permanente com a comunidade, a Semed conta com as ações da Rede Social Educativa, que, por meio de atividades articuladas entre a escola e a comunidade, desenvolve ações em conjunto. Os projetos sociais são os eixos dessa ligação. Podem ser citados: Escola que Protege, Escola que Vale, Escola Aberta, Educação Patrimonial, Conselhos Escolares, Cidade Educação em Cena, Cultura de Paz, Famílias Brasileiras Fortalecidas, Circo do Conhecimento, Cidade Educadora, A Escola vai ao Cinema. Além disso, há as ações desenvolvidas pela própria escola para aproximar as famílias e as instituições locais a esses espaços formativos.

Uma outra prática utilizada pela Semed é a formação de parcerias com instituições governamentais, não governamentais e particulares. Ela tem como objetivo a efetivação do

programa de qualificação e formação continuada para toda a rede. Dessas parcerias podem ser destacadas: Ministério da Educação (MEC), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (Cenpec), Cultura e Ação Comunitária, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-MA), Biblioteca Pública Estadual, Universidade Estadual do Maranhão (Uema), Instituto de Produção e Renda (IPR), Fundação Municipal da Criança e Assistência Social (Fumcas), Fundação Municipal de Turismo (Fumtur), Fundação Vale do Rio Doce, Centro de Defesa Marcos Passerini e Serviço Nacional do Comércio (SESC).

No tocante aos professores, a rede pública municipal conta atualmente com 5.115 professores que atendem as 167 escolas em conjunto com os 236 gestores e 546 coordenadores pedagógicos, em sua predominância mulheres. Quanto à formação inicial, o processo de qualificação dos profissionais da educação e, em especial, dos professores em exercício, vem se desenvolvendo através de convênio Semed/Uema – Programa de Qualificação Docente (PQD), estando já em fase de encerramento por inexistência de professores leigos na rede municipal.

Merece ser mencionada também a formação de professores leigos por meio do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Vale acrescentar, ainda, a participação especificamente dos docentes de São Luís nos cursos de Pedagogia e licenciaturas da Ufma, Uema, Cefet, Centro Universitário Dom Bosco (UNDB), Faculdade Cândido Mendes, Faculdade Atenas Maranhense e Faculdade Santa Fé.

A Semed não tem mensurado o percentual de profissionais qualificados em nível superior realizado por meio do Programa de Educação Básica (Proeb/ufma), Curso de Licenciatura do Cefet, da Universidade Virtual do Maranhão (Univima), Centro Universitário Dom Bosco (UNDB), Faculdade Cândido Mendes, Faculdade Atenas Maranhense, Faculdade Santa Fé e pelo Centro Universitário do Maranhão (Ceuma). Essas são as principais instituições de educação que atendem à região e recebem professores tanto ligados à rede pública como à rede particular.

No tocante à formação continuada em serviço, a rede pública municipal vem, desde 2002, implementando o programa de formação que prioriza a alfabetização e o letramento como funções elementares da escola e como requisitos básicos ao pleno exercício da cidadania.

Os professores contam com dois centros de formação do educador para encontros de estudos, e biblioteca para subsidiar o trabalho dos profissionais da educação. Nesses espaços, são realizados cursos, encontros, seminários, entre outros. Independentemente das atividades da Semed, os professores têm procurado participar de ações voltadas para a sua formação em serviço, reivindicando melhores condições de trabalho, garantia e assistência pedagógica.

A relação dos professores com a Secretaria acontece de forma direta ou indireta. Seja por meio do acompanhamento pedagógico ou por reuniões ordinárias com o gestor municipal e as superintendências. Para esse diálogo com os profissionais, a Semed usa a dinâmica da interatividade através de assessorias, coordenações e superintendências das áreas específicas. A partir desse diálogo, o gestor municipal de educação enfrenta contradições, desafios, limites e possibilidades para atender algumas reivindicações da rede, tais como:

Realização de concursos públicos; Elaboração de Regimento interno das escolas; Plano de Cargo, carreira e vencimento dos profissionais do magistério; Acompanhamento junto às escolas; Comitê de avaliação institucional; Plano Municipal de Educação; Melhores condições de trabalho principalmente nas escolas anexas; Formação continuada compatível à área de atuação; Elaboração da Proposta Curricular por uma equipe multidisciplinar; Plano Decenal. (www.sãoluís.ma.gov.br. Acesso em: 19 ago. 2008).

Com essas breves informações, a intenção foi apresentar a localização pontual desta pesquisa e o caminho percorrido pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA para subsidiar, principalmente, a implementação do PSLTQLE. Esse programa nasceu como uma nova proposta de educação e se tornou uma macropolítica para a Semed.

1.2 O propósito do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo para a rede municipal de educação de São Luís/MA

O Brasil, na década de 1990, marcou o campo de investimentos educacionais com diferentes projetos. As propostas e programas implementados nesse período apontam oportunidades e fragilidades nas ações voltadas para o contexto educativo. A Lei n. 9424/96, os pareceres 09, 027 e 028/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), as resoluções do CNE (n. 2/1997, 01/1999, 01/2002) e a emenda constitucional n. 14/1996, entre outros

aspectos legais, marcam os passos e descompassos vivenciados por toda a comunidade de educadores.

Referente à formação dos profissionais da educação, a LDBEN 9394/96, no título VI, e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica asseguram o desenvolvimento da formação continuada nas instituições de educação em serviço ou parcerias, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores. Nesse entendimento, a Semed, a partir de 2002, implantou o PSLTQLE, com eixo específico para a formação continuada.

A elaboração do PSLTQLE pela Semed foi motivada pelos baixos índices de aprendizagem dos alunos da rede, que, conseqüentemente, implicavam no desenvolvimento do trabalho dos profissionais da educação.

Com a intenção de subsidiar as atividades dos profissionais de educação, a gestão municipal apresentou os objetivos centrais do PSLTQLE, conforme abaixo:

- Desenvolver competência leitora e escritora de alunos e alunas.
- Contribuir para o fortalecimento da formação pedagógica dos educadores.
- Reordenamento político-administrativo.
- Modernização administrativa e tecnológica da Semed das Escolas.
- Reconstrução de documentos que regulamentam o funcionamento institucional da Semed/Escola no coletivo.
- Articulação das políticas educacionais e a ação educativa da escola.
- Implementação de políticas de formação continuada tem como objeto o trabalho na escola.
- Desenvolvimento de um processo permanente de avaliação institucional do sistema municipal. (www.sãoluís.ma.gov.br. Acesso em: 19 ago. 2008).

O Ministério da Educação atribui às secretarias municipais de educação atender aos níveis e modalidades de educação básica, assim como manter convênios com instituições oficiais locais, nacionais e internacionais a título de colaboração para a expansão, oferta e difusão da educação. Nessa compreensão, a Semed define diretrizes que visam melhorar o desempenho do ensino de São Luís com a intenção de:

- Garantia do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Promoção da Educação Infantil e da Educação de Jovens e adultos; Envolvimento de todos os professores na discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico.
- Instituição dos programas de formação continuada para os profissionais docentes e não docentes.
- Implementação de um novo estatuto e construção de um novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimento dos professores do magistério.
- Apoio aos Conselhos escolares envolvendo as famílias e os alunos. (www.sãoluís.ma.gov.br. Acesso em: 19 ago. 2008).

O PSLTQLE, na sua concepção macroeducacional, considera que a leitura e a escrita são essenciais para desenvolver uma educação com qualidade e inclusão social quando conseguir “garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever com condições indispensáveis para adquirirem conhecimento em todas as áreas, mas principalmente para o acesso à cultura letrada e à participação social” (www.saoluís.ma.gov.br. Acesso em: 19 ago. 2008).

Entretanto, os fundamentos que definem essa garantia dependem de uma relação articulada entre a gestão educacional, na prioridade de metas com outros setores da instituição, e as parcerias estabelecidas com outros organismos que, ao desenvolverem as suas atribuições, colaborarão para:

- Avaliação e acompanhamento institucional.
- Assistência ao educando.
- Infraestrutura física e pedagógica.
- Gestão escolar participativa e colegiada.
- Valorização do professor.
- Projeto Curricular da Rede Municipal de Educação.
- Rede Social educativa articulada.
- Tecnologia e informação.
- Formação continuada permanente e em serviço dos projetos curriculares.
- Financiamento de ensino e modalidade de ensino. (www.saoluis.ma.gov.br. Acesso em: 19 ago. 2008).

Ao considerar objetivos, diretrizes, concepção educacional e fundamentos, organiza-se uma outra estrutura de gestão que se configura num novo organograma administrativo. Com esse organograma, a Semed planejou, por meio dos seus eixos conjunturais e estruturais, o desenvolvimento de ações, estabelecendo estratégias e elegendo metodologias com a finalidade de atender as necessidades educacionais de São Luís/MA.

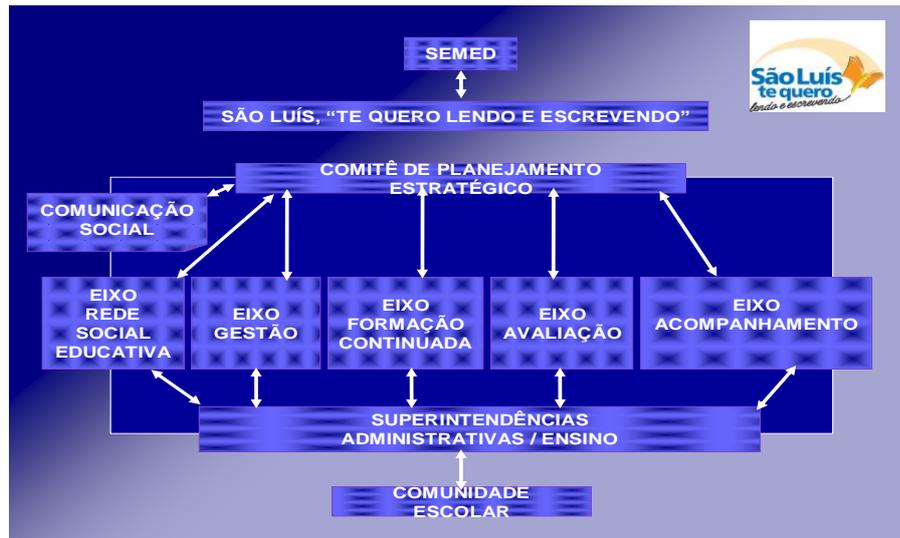


Figura 2: Organograma da atual gestão

Fonte: www.sãoluís.ma.gov.br. Pesquisa realizada no dia 19 de agosto de 2008.

A proposta de formação continuada, em seu processo de formulação, explicita seu propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional na perspectiva do exercício da docência, ampliação de saberes e desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes de aprimoramento da qualidade do ensino.

No eixo de formação continuada, estão inseridos todos os profissionais de educação da secretaria. Nesta investigação, tenho como objetivo verificar a participação dos docentes na elaboração da proposta da formação continuada de professores pela Semed. Tentarei caracterizar as mudanças ocorridas após a estruturação do PSLTQLE e sua influência na prática docente, identificando possíveis modificações que ocorreram a partir das metas propostas pela secretaria.

A ideia é compreender as contribuições ou não dos docentes nos pressupostos que nortearam a proposta, assim como seus efeitos na prática profissional. Como qualquer política pública, as políticas educacionais também precisam ser implementadas na ótica da cultura da participação. Seus agentes precisam se envolver nas discussões para a elaboração das ações e entender os propósitos, as intenções e os interesses político-ideológicos que norteiam as tomadas de decisões.

Com a participação ativa dos protagonistas do processo, os gestores de políticas públicas têm condições de evitar conflitos e desgastes na realização das ações justamente pela

compreensão adquirida nos procedimentos adotados ao longo da construção das propostas. Nesse processo de construção e participação democrática, busca-se compreender que:

Uma ética pública que ensina aos indivíduos que nada na natureza a sustenta por si mesmo, sem o árduo trabalho cotidiano, a luta ousada para fazê-la merecedora de vontades autônomas de cidadãos e cidadãs que aspiram construir e ser protagonista da sua própria história. (GENTILI, 1996, p. 152).

Contudo, vivenciar o processo ético-político é um aprendizado conquistado que precisa ser realimentado diariamente numa perspectiva de tornar sempre “vivo” o assunto ou a ação. Essa postura demanda um olhar inacabado, inconcluso, sujeito às modificações que possam atender as mudanças educacionais e socioculturais.

1.3 O Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo: um caminhar novo ou um novo caminho?

Com essa metáfora quero dizer que nenhum caminho deve ter o fim em si mesmo, mas deve ser o meio para se chegar aonde se sonha. Assim, entendo que o caminhar novo é percorrer o mesmo percurso de forma diferente e o novo caminho é entendido como a construção de outros percursos, diferentes daqueles existentes até então. Tentarei delimitar alguns dos objetivos educacionais das propostas do PSLTQLE como uma política que possa atender às expectativas da comunidade estudantil ludovicense.

A gestão educacional do município, que iniciou seu mandato no ano de 2002, ao pensar uma nova estrutura para a Semed, justifica que:

[...] na estrutura anterior, os níveis e modalidades da Educação Básica existiam por forma de coordenação, funcionando com muita dificuldade, sobrecarga de trabalho e com seus quadros reduzidos de profissionais que recebiam salários muito baixos. Além disso, em muitos casos, estavam desconectadas das políticas de municipalização emanadas das diretrizes federais da educação brasileira e, por isso, certamente, com dificuldades de dialogar, de forma mais estreita com movimentos nacionais de educação. (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 18).

Num primeiro momento, a gestão municipal relata que:

[...] tivemos que contar com o necessário apoio da Universidade Federal do Maranhão, por meio da sua Fundação Souzafrade, e no plano da formação, entendida como ações estratégicas e transversais às políticas, passamos a trabalhar com a importante e necessária assessoria ABAPORU, sob a coordenação do professor Walter Takamoto e da Professora Rosaura Soligo. (MARANHÃO, 2004, p. 19).

Com esses argumentos, a gestão municipal de educação manteve a parceria da Universidade Federal do Maranhão, articulada por meio da sua Fundação Souzafrade, e firmou contrato de assessoria e consultoria na área da educação com a empresa Abaporu.⁵ Justificando, portanto, que se tratava de uma instituição séria e bem relacionada no contexto da estruturação das políticas educacionais do Ministério da Educação, a exemplo, do Programa Parâmetros em Ação e o Profa.

Com a parceria e contratação estabelecida entre Semed e Abaporu, ocorreram também, entre ambas, os contatos mais direcionados para construção de uma proposta de trabalho a ser desenvolvida pela instituição com o apoio da contratada.

Para a estruturação do PSLTQLE, além da consultoria da Abaporu, a Semed contou com a assessoria interna de um grupo de técnicos da própria secretaria. Essas equipes elaboraram o primeiro esboço da proposta de trabalho.

Para apresentação do esboço da proposta, foram convocados coordenadores pedagógicos e gestores para discutir o documento, enfatizando que: “[...] tratava-se de um esqueleto da proposta que naquele momento já havia definido a necessidade de ressignificar, legitimar e valorizar as equipes de trabalho sob a configuração de equipes multidisciplinares traduzidas em seus quatro eixos de atuação [...]” (MARANHÃO, 2004, p. 19).

Para cada um desses eixos, conforme apresenta a figura 1, foi formado um comitê gestor que escolhia, entre seus membros, um representante para o colegiado. A função desse colegiado articulador era intervir na construção das ações para o PSLTQLE. O processo não foi fácil, pois ocorreram resistências internas e externas. Esses argumentos contrários se

⁵ O Instituto Abaporu de Educação e Cultura é uma consultoria que desenvolve projetos educacionais e sociais prestando assessoria a instituições educativas. Atua nas seguintes áreas: criação e implementação de políticas de formação inicial de professores da educação básica; planejamento e implementação de políticas de gestão das redes de ensino que articulam ações relacionadas à formação continuada dos profissionais, valorização do magistério, organização institucional, propostas que viabilizam um trabalho pedagógico de qualidade e avaliação do sistema de ensino; planejamento estratégico situacional; reorientação curricular, formação continuada de profissionais da educação e implementação de propostas pedagógicas inovadoras. (www.institutoabaporu.com.br)

pautavam no fato de que as ações de desenvolvimento eram realizadas por uma consultoria de fora, que não conhecia e nem convivia com a dinâmica escolar do município.

Nesse momento, três aspectos foram colocados como situação para debate: o fato de as decisões não considerarem as universidades locais; a formação ocorrer no sábado, portanto, fora do horário de trabalho; e a resistência de alguns coordenadores pedagógicos em aceitarem a tarefa de serem formadores de professores.

Mesmo diante dessas manifestações, houve um convencimento de parte da consultoria e do gestor municipal de educação. A justificativa apresentada por eles destacou que, no tocante à participação das universidades no processo formativo, elas já eram parceiras. Quanto à jornada de trabalho do professor, completar-se-ia com os encontros formativos, com carga horária paga pela própria prefeitura, sendo inclusa em seus vencimentos. Com referência ao coordenador pedagógico, para assumir o papel de formador, passaria por um processo formativo continuado, daí, então, estaria apto a desempenhar o seu papel na escola, conforme a sua atribuição profissional.

As escolhas teóricas e metodológicas em relação ao planejamento têm como referência principal as proposições de Carlos Matus⁶ e como fundamentação de concepções de educação, Isabel Alarcão, Paulo Freire, Donald Shöon, Gaudêncio Figotto, Philippe Perrenoud, Sonia Kramer, António Nóvoa, Boaventura Sousa Santos, Edgar Morin, entre outros.

Com a apresentação dos nomes desses autores, outros pontos de questionamento foram expostos por alguns coordenadores pedagógicos da equipe, argumentando a ausência de autores que melhor fundamentassem o processo de formação continuada, pontuando que existia uma contradição na escolha da referência principal, já que o foco se voltou mais para a didática e menos para a formação profissional.

Em continuidade à estruturação do PSLTQLE, a primeira ação da parceria Semed/Abaporu aconteceu em outubro de 2002. As demandas tiveram origem nas informações recebidas pelo colegiado, durante a realização da análise situacional da rede municipal, abrangendo todos os eixos contidos na figura 1.

⁶ Carlos Matus é chileno, foi Ministro de Economia do Governo Allende, criou o modelo de Planejamento Estratégico Situacional, bastante utilizado por administrações públicas progressistas e sobre o qual tem várias publicações em diversos países do mundo. As citações deste texto foram extraídas de *Adeus, senhor presidente – governantes governados*, Edições Fundap, 1997.

Na implementação do programa de formação continuada, a assessoria ABAPORU (2002) apresentou sua proposta para formação continuada para educadores⁷ da rede municipal de São Luís com os seguintes objetivos:

- 1) Planejar adequadamente o trabalho que realiza; 2) acompanhar e monitorar o desenvolvimento do trabalho, tendo como referência os objetivos que o justificam; 3) Considerar a diversidade inerente às pessoas, identificar os talentos e as dificuldades daquelas cuja aprendizagem direta ou indiretamente está sob sua responsabilidade, e propor encaminhamentos pertinentes para favorecê-la; 4) incentivar e favorecer o trabalho cooperativo; 5) participar ativamente do projeto educacional da instituição a qual pertence; 6) informar os outros atores que participam do mesmo projeto institucional sobre os encaminhamentos do trabalho que realiza, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que necessário; 7) utilizar novas tecnologias; 8) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 9) administrar a própria formação contínua. (ABAPORU, 2002, p. 8).

Para orientação dos projetos pedagógicos da Semed, a consultoria contratada apresentou também os pressupostos que nortearão o trabalho da rede, seguindo em quatro princípios ideológicos e metodológicos, com a intenção de:

- Que as ações sejam sempre definidas e planejadas tendo como ponto de partida os problemas identificados na Rede, estabelecendo-se, a curto e médio prazo, as intervenções que visem a superá-los ou minimizá-los;
- Que o trabalho de formação dos educadores seja organizado de forma a contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da função que desempenham – entendidas como possibilidades de responder adequadamente aos desafios e resolver os diferentes problemas colocados pela atuação profissional;
- Que os conteúdos da formação dos profissionais da Rede, que têm como atribuição orientar o trabalho dos professores sejam definidos considerando as demandas de formação desses professores;
- Que a equipe de consultoria externa estabeleça uma relação de parceria experiente com os profissionais da Rede – entendida como uma relação solidária de assessoria tendo em conta as necessidades colocadas pelo exercício de suas funções – visando ao desenvolvimento da autonomia necessária para que assumam, progressivamente, o trabalho anteriormente realizado pela equipe externa. (ABAPORU, 2004, p. 27).

Tanto nos objetivos, quanto nos princípios ideológicos e metodológicos fica explícita a convergência com as mesmas orientações das políticas educacionais em nível nacional, internacional e reformas para formação de educadores.

Com referência à estruturação da proposta de formação de professores da rede municipal de São Luís, aconteceram reuniões entre os técnicos da Abaporu e os membros do comitê gestor do eixo formação continuada, para ser realizada uma análise situacional com a intenção de saber em que condições e como aconteciam as formações dos educadores da

⁷ Refere-se a todos os profissionais da educação. Caderno do Professor, Semed, out. 2003.

Semed e de levantar ações que pudessem subsidiar o seu trabalho pedagógico. Posteriormente, houve uma socialização com gestores e coordenadores pedagógicos sobre o trabalho que a consultoria Abaporu pretendia desenvolver na rede municipal de educação.

No encontro de socialização das ações a serem desenvolvidas, os objetivos apresentados pela Abaporu foram questionados, haja vista que as dimensões do trabalho são diferenciadas e precisam levar em consideração algumas especificidades e diversidades dos profissionais da rede.

Os gestores e coordenadores recomendaram à equipe da Abaporu uma maior atenção para com a formação inicial, o percurso profissional e a formação em serviço. Também recomendaram cuidados para com os profissionais que atuam diretamente no magistério, como é a situação dos professores, enfatizando que eles, com o apoio estabelecido pela Semed e com diversos órgãos para a formação dos professores em serviço, têm recebido orientações anteriores. Diante disso, não faria sentido desconsiderar aspectos importantes e determinantes já obtidos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais coerente.

1.4 O jeito de caminhar: formação de professores e a proposta da rede municipal de São Luís/MA

Como ponto de partida, é importante esclarecer que, anterior à implementação do PSLTQLE, a Semed vinha desenvolvendo um trabalho de formação continuada, o projeto Sonhos do Futuro.⁸ Em continuidade a esse processo, foram realizados estudos dos parâmetros em ação até o ano de 2008. Esses estudos ganharam sequência com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Mas, como todo processo acontece por ruptura e continuidade, na elaboração do PSLTQLE, que tem como objetivo o desenvolvimento da leitura e da escrita, os técnicos da Abaporu foram informados da existência de uma ação específica do MEC para formação de professores. Assim, os docentes da rede municipal já se encontravam participando das orientações para desenvolver ações de um processo formativo organizado pelo Profa.

⁸ Projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA com apoio e assessoria da Profa. Dra. Célia Linhares, docente titular da Universidade Federal Fluminense, e uma equipe de especialistas da Semed. Esse trabalho teve apoio da Universidade Federal do Maranhão.

O Profa tem como objetivo preparar os professores que alfabetizam crianças, jovens e adultos, visando assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever, sendo indispensável que os professores tenham também assegurado seu direito de aprender a ensinar, compartilhando assim os saberes no contexto educativo. Pode-se observar, a seguir, de forma discriminada os objetivos desse programa federal:

- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- Selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. (MEC, 1998, p. 55).

Com esse conhecimento das ações do Profa, a assessoria Abaporu não desconsiderou a proposta do Ministério de Educação e Cultura, pois conhecia a proposta e seus eixos norteadores convergiam com os objetivos do PSLTQLE.

Emergiu, assim, um desafio para a assessoria Abaporu e para coordenadores pedagógicos e professores no sentido de elaborar ações que deveriam convergir com os dois pontos de informação, nesse caso, orientações do programa do Profa e da Semed.

Em respostas às demandas levantadas sobre os principais problemas pedagógicos existentes na escola, a saída foi discutir uma proposta de superação. Como encaminhamento, a assessoria aferiu com os participantes dos grupos a necessidade de replanejar as ações em função de informações importantes explicitadas naquele momento.

Foi organizado um cronograma mensal para a formação dos coordenadores pedagógicos com a equipe da Abaporu com o objetivo de desenvolverem ações conforme as metas do PSLTQLE.

Na primeira fase do PSLTQLE, 14 escolas, denominadas escolas em rede, desenvolveram a experiência com os seus coordenadores pedagógicos, que, após os encontros mensais com a Abaporu, foram se tornando formadores de formadores. Os encontros de formação para esses coordenadores pedagógicos aconteciam no Centro de Formação do Educador (CFE)⁹ I e II. Com o desafio apresentado, foram construídas as pautas das ações formativas, baseando-se em alguns princípios norteadores do Profa e orientações da Semed.

Após os encontros formativos com os técnicos da abaporu, os formadores de coordenadores pedagógicos realizaram a formação dos professores em suas respectivas escolas na tentativa de superar os problemas de ensino e aprendizagem.

Referentes ao Profa, as orientações são direcionadas aos professores alfabetizadores que atendem a educação infantil e primeira e segunda etapas do primeiro ciclo do ensino fundamental. As considerações estabelecidas pelo MEC seguem princípios que norteiam o trabalho pedagógico com objetivos para uma educação significativa do “aprender a aprender,” com possibilidades tanto para os alunos, quanto para o professor, orientando que:

- A formação de professores (as) enquanto desenvolvimento profissional requer uma lógica norteadora baseada na construção de competência para o exercício da profissão;
- A competência profissional tem três dimensões: saber sobre, saber fazer e saber ser. O saber é o domínio de informações e os conceitos que subsidiam, direta ou indiretamente, o fazer e o ser. O saber fazer é o domínio de procedimentos e habilidades. O saber ser é a prática de atitudes e valores compatíveis com o papel de educador (a);
- O desenvolvimento de competências Profissionais prescinde de metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional;
- O (A) professor (a) é sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, tendo em vista que a aprendizagem é uma condição pessoal que se dá pela ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento;
- No delineamento do perfil do (a) educador (a), alguns aspectos são considerados essenciais: autonomia intelectual, domínio dos conteúdos de ensino, de metodologias adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos e alunas, respeito intelectual e pessoal pelos alunos e/ou alunas.
- O exercício da profissão de professor requer, necessariamente: garantir a aprendizagem de todos os alunos e alunas nas diferentes áreas do conhecimento; conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas e intervir no processo de aprendizagem dos (as) alunos(as); gerir os trabalhos de classe. (MEC, 1998, p. 62).

⁹ O Centro de Formação do Educador é o espaço para a realização da Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação. O centro I fica na rua Rio Branco e o II na rua do Ribeirão, ambos no Centro – São Luís/MA.

No que diz respeito à Semed, as orientações vão ao encontro dos objetivos específicos do PSLTQLE, dando ênfase à leitura e à escrita, direcionando o trabalho do coordenador pedagógico como formador dos professores em serviço e realizando atividades formativas com as seguintes propostas.

- Desenvolver um trabalho de formação do grupo de especialistas da Semed, como parte do processo de implementação do Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”;
- Promover a reflexão sobre a função do especialista que atua na escola – hoje chamado coordenador pedagógico – e ressignificar seu trabalho, tendo como foco a condição de formador de professores;
- Subsidiar os coordenadores pedagógicos na elaboração de pautas de formação de grupos de professores que se reúnem quinzenalmente dentro do seu horário de trabalho;
- Aprofundar discussão de conteúdos relacionados à área de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere às práticas de letramento e à implementação de projetos didáticos, uma vez que foram esses os temas considerados prioritários no trabalho com os professores;
- Contribuir para a construção e aprimoramento dos instrumentos necessários à ação do coordenador pedagógico – observação do trabalho docente, devolutivas de observações e registros escritos. (MARANHÃO, 2004, p. 98).

O programa de formação continuada da Semed centra a sua atenção no coordenador pedagógico, considerando-o como animador para a realização da formação continuada no colégio, bem como os professores e convidados, quando necessário.

A orientação da Semed aos coordenadores pedagógicos segue o seguinte encaminhamento: nos encontros de formação, nas escolas, com os professores, deve acontecer um desdobramento dos assuntos abordados nos encontros formativos de coordenadores, os quais, em conjunto com os professores, devem elaborar as pautas de formação das suas respectivas escolas. Pautas que, geralmente, são elaboradas no início do período do ano letivo, quando é realizada a semana pedagógica. As pautas são documentos sujeitos a alterações. Nesse contexto, o PSLTQLE requer do coordenador que aconteça:

Planejamento da ação a partir do levantamento de problemas da unidade escolar / Instrumento de planejamento, registro e avaliação do trabalho / Elaboração de um plano de formação para compor o projeto político-pedagógico da escola. (MARANHÃO, 2004, p. 98).

Com referência ao trabalho do professor, esse recebe as orientações por meio do coordenador pedagógico, interlocutor das mensagens formativas, e desenvolve, conforme a sua capacidade e conhecimentos, os conteúdos com a seguinte responsabilidade:

Ampliação do universo de conhecimento dos alunos como meta geral da escola / A escola e a sala de aula como contexto de letramento / Concepções de aprendizagem e modelos de ensino / Tipologia de conteúdos / Modalidades organizativas dos conteúdos escolares / Projetos didáticos / instrumento de planejamento, intervenção, registro e avaliação do trabalho pedagógico / Intervenções didáticas / Matérias didáticas e uso do livro didático / Interação dos alunos de diferentes faixas etárias / Avaliação de aprendizagem. (MARANHÃO, 2004, p. 98).

Dessa forma, a dinâmica da formação continuada de professores ocorre com a apresentação dos objetivos que vão orientar as práticas pedagógicas, através de ações formativas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos no interior da escola. Essas ações se dão de duas formas.

Num primeiro momento, a formação é realizada no espaço da própria escola para os professores dos dois segmentos do ensino fundamental, com encontros coletivos quinzenais e encontros individuais da unidade de ensino. E, num segundo momento, há a formação específica para professores do 3º período da educação infantil, do ciclo de alfabetização do ensino fundamental e 1ª e 2ª etapas da educação de jovens e adultos, com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Para o desenvolvimento das atividades, os coordenadores pedagógicos e professores orientam-se também pelas atribuições que constam no Regimento Interno e na Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

Desse modo, os conteúdos da formação continuada de professores são tomados como eixo articulador entre a gestão de sala de aula e o ensino da leitura, da escrita e da matemática. Tentando assim, garantir a construção de conhecimentos e a articulação entre as informações do PSLTQLE da Semed, em consonância com os referenciais curriculares para formação de professores do MEC, acreditando que:

[...] existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor, é uma reflexão durante a ação, pois constantemente ele precisa tomar atitudes imediatas, mas esse conhecimento precisa ser potencializado no processo de formação por meio da reflexão a posteriori, de forma que, compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações. (MEC, 1998, p. 61).

Analisando esse legado aos professores, busquei, no desenvolvimento da pesquisa, compreender melhor as contribuições dos docentes na elaboração da proposta de formação

continuada dos professores e quais os processos históricos e educacionais vividos por eles no período da implementação do PSLTQLE pela Semed. Como nos alerta Gatti,

[...] a legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existem ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas. (2008, p. 68).

Nessa compreensão, a relevância histórica e social desta pesquisa se sustenta na pretensão de analisar como e em que contexto se encontravam o gestor municipal de educação de São Luís/MA e os professores no processo da elaboração da proposta, e quais eram as dimensões culturais que os mobilizavam ou os motivavam à participação. Conforme dados analisados, ambos os públicos estavam mobilizados por interesses e articulações distintas. Por vezes, o gestor municipal de educação ocupava cargo estratégico na União Nacional de Dirigentes Municipais e com probabilidade de articular junto aos órgãos de competência o desenvolvimento de políticas educacionais que viessem dar visibilidade para a função desempenhada e para o município para o qual responde como Secretário de Educação. No outro polo, aos professores era apontado pelas Diretrizes Nacionais de Educação e pela Gestão Municipal um conjunto de atribuições e responsabilidades para o seu fazer docente dentro de um espaço temporal de um plano decenal que demandava certo aceleramento. Isso não consentia ao professor sequer tempo para refletir o seu papel como formador político na educação. Assim, com as possibilidades para realizar o tão almejado curso de graduação, por exemplo, não permitia perceber a força ideológica contida nos discursos e nos fundamentos das políticas implementadas.

1.5 O contexto das políticas públicas em educação e as contribuições dos órgãos mantenedores para a efetivação dos processos educativos

Para compreender o processo dos modelos administrativos incorporados no sistema educacional brasileiro é necessário recordar algumas das práticas políticas ocorridas no Brasil

com reflexos diretos nos processos educacionais. Pontos esses que foram se constituindo como determinantes para observarmos a educação que temos e analisarmos a educação que queremos e que teremos.

A educação formal chega ao Brasil com os padres jesuítas, fundadores dos primeiros colégios. O modelo educacional adotado por eles foi praticamente o único nos primeiros três séculos do período colonial, preparando e multiplicando seus ensinamentos. Paralelamente, instalava-se um sistema educacional de forma unilateral no país.

Com a repercussão do Movimento da Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros na década de 1930, articulavam-se os ideais iluministas nos fundamentos de Jonh Dewey. Essas repercussões, contudo, não foram suficientes para atender os desejos e reivindicações de quem lutava pela educação à época. Um dos principais problemas estava no fato de que o regime que governava o nosso país tomava a educação como escape para a sustentação de outras políticas públicas.

Santomé (1998) afirma que o modelo econômico capitalista foi o ponto impulsionador para a divisão do trabalho, facilitando o controle e a dominação de trabalhadores e trabalhadoras, postura essa que, conseqüentemente, foi se reproduzindo e chega ao sistema educacional deixando evidente a sua missão alienadora. Foi sendo promovida, nos espaços educativos, a cultura do medo, da acomodação, da submissão em prol do *status quo*.

A divisão do trabalho é característica marcante do modelo econômico capitalista e teve maior expressividade após a Revolução Industrial. O taylorista e o fordista são modelos extremamente técnicos e reforçam a estratificação de classes pelas atividades desenvolvidas e pelos conhecimentos subestimados dos que se dedicam à linha de produção em série nas grandes indústrias.

A partir desses modelos de desenvolvimento e gestão administrativa de produção racional e com o crescimento da industrialização ocidental, inicia-se um processo de massificação da educação que acompanhará a demanda pelos dois tipos básicos de trabalhadores fabris: o planejador e o executor.

Fazendo uma analogia com a educação, é significativo perceber que, nos processos participativos, essa situação ainda é muito frequente. Conforme Gandin (1994), é uma forma caricaturada de participação. Aqui, as alternativas e o discurso argumentativo já chegam prontos. A ênfase fica no desenvolvimento de ações em massa e na apresentação de resultados

imediatos. Nesse modelo, as ações são focadas no “fazer”, contrapondo-se à visão indissociável dos quatro pilares da educação¹⁰ estabelecida pela Unesco.

Nesse contexto, Ghiraldelli (2000) contribui, a partir do seu olhar, sustentando que a dualidade da educação no Brasil não surgiu do nada ou do acaso. Enfatiza que práticas educacionais foram se expandindo e chegando a situações incontroláveis de manobras políticas e a articulações econômicas, favorecendo alguns ou grupos de banqueiros que garantiram privilégios aos governos. Com esse favor, os governantes oportunizavam-se da educação para superar suas crises econômicas advindas do modelo capitalista.

Com pactos mercadológicos sob a educação, consolidava-se uma hierarquia na estrutura de ensino. O 1º e o 2º graus, na década de 1970, tinham como objetivo a reprodução de conhecimentos básicos indispensáveis ao desenvolvimento industrial, e os estudos eram pautados em uma ferrenha disciplina, voltando-se para a formação da mão de obra dos níveis inferiores dos portais fabris.

Diante desse expositivo, fica mais compreensível entender as justificativas do atrelamento do mercado econômico à educação. Trata-se, por conseguinte, de estratégias de manobras e solução por meio das ações e articulações educacionais. Deixando nessa relação de interesse uma excessividade de abordagens e tendências pedagógicas que, na maioria das vezes, não apresentam um referencial metodológico claro ou em condições explícitas para implementação das propostas de ensino. Ainda, portanto, por algumas vezes, imitam modelos que implicam diretamente na conceituação de homem, de mundo, de conhecimento e de sociedade, dentre outros aspectos. Fortalecendo, assim, as influências norte-americanas na educação brasileira sem considerar as reais necessidades.

No decorrer dos anos, todavia, a história vem se modificando em seu tempo e em seu espaço pelas inquietações de homens e mulheres que não pactuam com os modelos deterministas. Assim, cada década é marcada com sinais vivos, porém, silenciados. Para Freire (1997), esses sinais silenciados significam momento para (re)construção de uma consciência política mais humanizada, porém nunca silenciosa. Com essa mobilização do pensar e agir contra um pensamento hegemônico, na última metade dos anos 1970, presenciou-se a economia mundial e o sistema fordista de produção serem profundamente

¹⁰ Conforme o relatório da Unesco, ficam estabelecidos para a educação quatro pilares básicos, isto é, o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer. Ministério de Educação e Cultura. MEC. Unesco. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, DELORS, Jacques.

abalados, situação esta que desencadeou mais uma vez na educação, provocando grandes descompassos no ensino.

Esses descompassos também foram provocados pelo conjunto de medidas educacionais contidas na LDBEN 5.692/71. Com as novas diretrizes apresentadas em seus capítulos, artigos e incisos, outra configuração para o ensino se estruturava, porém os seus efeitos foram desastrosos para a educação brasileira na medida que a força ideológica da ditadura militar agia na contenção da participação dos profissionais da educação em movimentos da classe. Assim também como uma série de tomadas de atitudes que não se justificavam pelos resultados educacionais, mas pelos pactos firmados entre os organismos financiadores do ensino público brasileiro que, por vez, faziam suas imposições de como seria o desenvolvimento das propostas educativas do país.

Para atenuar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação nos anos de 1970, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelas grandes renovações educacionais que dão impulsos para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Emergindo, portanto, nesse período, novas diretrizes da política educacional brasileira com metas, objetivos, fundamentos e estrutura para quase todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse ínterim, a LDBEN 9394/96 traz em seu arcabouço estratégias de educação que direcionam a formação continuada de professores sob a condução didático-pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja proposta era, por meio dos temas transversais, desenvolver os conteúdos de forma interdisciplinar. O conjunto de informações teóricas, contidas nos PCNs, recebia orientações para estudos que, em determinados momentos, provocavam ambiguidades. Pois, de um lado, ressaltavam a importância dos temas transversais por tratar de questões relevantes ao ensino, por outro lado, abriam condições para a formação de parcerias para desenvolver as atividades, tirando portanto, a responsabilidade do Estado em promover formação continuada com mais eficiência e eficácia para que os professores em serviço tivessem capacidade suficiente de desenvolver as ações educativas.

Não obstante as vantagens desse período, é importante esclarecer que o modelo estruturado na educação, denominado Era Fernando Henrique Cardoso – FHC, desenvolvia-se “[...] em duas frentes: uma, que se direcionava pelo projeto global de educação, conforme a LDBEN em vigor e outra sob a implementação do conjunto de planos setoriais e decreto do Executivo”. (PERONI, 2003, p. 15). E as escolas públicas, por sua vez, passavam por um

tempo de incorporar os modelos padrões do modismo educacional, como por exemplo, o da qualidade total. Esses exemplos tomavam como parâmetros Chile, Argentina e Bolívia, países que têm situações educacionais que não convergem com a realidade brasileira.

As ideias progressistas sugeridas por esses países e outras cooperações internacionais não condiziam com as concepções neoliberais difundidas no Brasil, que conseqüentemente, confundiam o papel da sociedade civil no desempenho das funções educativas. O ideal nessa parceria, ao que me parece, era pensar estratégias de trabalho em conjunto sem a ausência do Estado e suas devidas atribuições postuladas nos objetivos do projeto dos PCNs, entre outros. Essas atividades tiveram início na segunda metade da década de 1990 e perduraram até os primeiros anos da década de 2000, momento em que outras iniciativas educativas tomavam espaço e eram disseminadas nos ambientes educativos, com base na LDBEN 9394/96.

A estruturação da LDBEN 9394/96 foi assunto direto nos palcos de discussão dos assuntos educativos e foi dando possibilidades para outras reivindicações, haja vista que, “juntamente com a implementação da LDBEN um conjunto de leis, de decretos, de portarias e medidas provisórias já encharcavam os seus conteúdos e foram denominadas ‘legislação complementar’ cuja finalidade principal era regulamentar a própria lei”. (HERMIDA, 2008, p. 87).

A escola, por vez, é convocada para desenvolver o processo de construção da autonomia em seu espaço no entendimento de função social enquanto instituição educativa e compreensão do art. 12. Assim também os demais artigos que preveem o fortalecimento da gestão, elaboração do projeto político-pedagógico, dentre outras ações que podem se dar por meio de articulações e parcerias com organizações governamentais e não governamentais.

No tocante à formação de professores, a ementa constitucional 14, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi o eixo condutor para o processo de educação continuada para os professores em serviço, possibilitando articulações educacionais conforme o art. 63 da LDBEN 9394/96, que incumbe aos institutos superiores de educação as atribuições de formação continuada para os profissionais da educação segundo os incisos a seguir:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação docente para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para os portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programa de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis.

Ainda posso mencionar que todo o “Título VI” da LDBEN 9394/96 contempla a formação dos profissionais da educação.

Nesse movimento, outras políticas educacionais foram emergindo com a intenção de subsidiar e garantir esse processo, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que tem como um dos objetivos, garantir a formação do professor e melhoria da aprendizagem dos alunos. A construção do Plano Nacional de Educação – Lei n. 10.192/2001, que, em vigência, direciona a construção dos planos em nível estadual e municipal sob as orientações do Conselho Nacional de Educação – CNE, dos acordos firmados entre os países em desenvolvimento na Conferência Mundial de Educação para Todos, do Relatório da Unesco, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, entre outros.

Todas as ações desenvolvidas por essas organizações, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituição que elabora e coordena as atividades, sob a responsabilidade de verificar o cumprimento das metas nos Planos Decenais de Educação de todos os estados da federação em consonância com o da União.

Em consequência a esses movimentos, os objetivos das políticas educacionais ocidentais se transformaram em fragmentos, abrindo outras possibilidades de cooperação internacional em relação aos objetivos estratégicos da educação.

No processo educativo sugerido para os países em desenvolvimento, tivemos a presença marcante de instituições financiadoras como o Banco Mundial e ainda a permanência de alguns acordos financeiros firmados entre o BID, o Bird e a Usaid – United States Agency for International Development, articulações essas que, em sua grande parte, foram iniciadas na segunda metade da década de 1980.

Considerada essa trajetória, o que pude observar nesse contexto é que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, ao implantar o PSLTQLE, não desconsiderou os grandes discursos e orientações existentes no cenário da educação em nível internacional, nacional, regional e local.

No entanto, a implicação fica no contexto das práticas normativas, sem considerar a importância de todos os sujeitos da educação nas discussões e elaboração dos planos de educação e por considerar que um pequeno grupo pode dar conta da complexidade do ensino de uma rede de educação.

No tocante ao referencial teórico traz autores que pautam a sua abordagem no tão mencionado “professor reflexivo”, mas Freire (1996) enfatiza que a postura do professor reflexivo vai além do “fazer”, ratifica que é preciso saber “o porquê” da reflexão sobre a prática pedagógica. Com essa contribuição, ele nos ajuda a pensar e refletir que ter uma boa proposta de trabalho ainda não é o suficiente para se desenvolver uma boa educação. Considera que é um passo, no entanto não responde a tudo e todo quando desenvolvido da ótica da omissão dos seus protagonistas.

Para tanto, desenvolver uma proposta pedagógica na teoria política ou a um projeto ligado a uma sociedade globalizada e neoliberal, naquele momento histórico, era correr o risco e ficar atrelado somente ao imediatismo pois

com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões mínimos de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo-benefício; vinculada, explicitamente à educação e produtividade, em uma visão puramente economicista. (VEIGA, 2002, p. 71).

Com essa máxima da autora, penso que ainda se encontra no desejo de cada homem, de cada mulher, jovens e crianças uma política educacional integrada desenvolvendo ações contempladas no projeto político-pedagógico, articuladas ao currículo escolar, com a verificação das necessidades de cada realidade sociocultural, valorizando os saberes e as atividades voltadas ao exercício pleno da cidadania em prol a uma cultura de paz na escola e fora dela.

2 EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO COM A PARTICIPAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 Participação: uma exigência para a educação

Para desenvolver uma pesquisa sob o ponto de vista participativo, faz sentido iniciar com a descrição do termo “participação”,¹¹ no entendimento de que é uma das palavras-chave nos processos educacionais e deve ser prática adotada por todos os envolvidos no processo. Para a relevância desse termo, não é possível discorrer sobre a proposta de participação no Brasil sem referenciar as contribuições de Paulo Freire. Nos meados dos anos 60, com a importância que a educação popular foi adquirindo, esse educador já expressava seu profundo comprometimento com uma prática pedagógica humanizadora, fazendo com que homens e mulheres se posicionassem a partir do seu próprio espaço.

Com essas práticas educacionais, Paulo Freire obteve o reconhecimento nacional e internacional, devido ao compromisso político assumido com a humanidade, principalmente, com os excluídos de exercer os seus direitos como cidadãos participantes. Para Freire (1996) não existe educação, mas educações, ou seja, diversas formas de educação, de educar e ser educado. O autor salienta a contradição entre a educação bancária, que tem por objetivo o processo da alienação e legitimação das políticas autoritárias, e a educação emancipadora ou problematizadora, que se caracteriza pela autenticidade do processo reflexivo crítico sobre a realidade. É, portanto, um ato de educar para a liberdade. As palavras proferidas por Freire sempre estavam imbuídas de sonho, esperança, amor e, sobretudo, humildade para compreender a importância do diálogo como ato político e de intencionalidade para a formação do ser político.

No campo das ciências sociais, por exemplo, vários estudos são desenvolvidos para melhor compreensão de algumas terminologias. Nesse contexto, insere-se a palavra ‘participação’. Esses estudos têm origem nas mudanças que ocorrem no contexto social, modificando o homem enquanto sujeito que interage pela participação, seja ela ativa ou passiva, ofertando condições de identificar o seu pertencimento pelas relações e conexões estabelecidas entre o seu mundo e o mundo do qual é parte.

¹¹ Significa fazer parte, integração, inserção, ter voz, tomar decisões (Dicionário Paulo Freire 2008).

Segundo Demo (1996), a participação está no cerne dos desejos políticos do homem, e não pode ser entendida como algo preexistente mas, sim, como uma conquista do sujeito para a compreensão do ser humana. Sendo a participação uma necessidade humana, busco compreender qual foi o movimento dos docentes frente à elaboração de uma proposta de formação continuada para os professores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, da qual eles fazem parte, ou melhor, protagonistas do processo.

Com essa indagação, dialogo com Freire, que traça um entendimento interessante, fazendo a distinção entre “participação” e “colaboração”. O autor coloca que são pontos diferentes, que convergem, porém, com objetivos distintos. Em suas palavras, não descarta a importância da colaboração diária mútua, no entanto, distingue que a participação é “[...] estar presente na história e não simplesmente nela estar representada. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só fazer o já programado” (FREIRE, 2006, p. 75).

Nesse entendimento, a participação dos docentes da Semed na tomada de decisão não pode ser um processo de colaboração, mas uma participação ativa e interativa. Não pode ser uma relação de atração por “slogan” que traz em seu contexto termos de modismo, sem considerar as reais necessidades vividas no cotidiano da escola, as lutas históricas reivindicadas pela classe e as imposições postas pelos organismos financiadores da educação, preocupados com o imediatismo pedagógico.

Arroyo colabora no sentido de afirmar a importância da participação, dizendo que “a consciência do papel social e da identidade de mestre terá de articular o cotidiano da sua prática com as múltiplas determinações sociais” (ARROYO, 2007, p. 208). Assim, assegura o autor, que o distanciamento das práticas da participação afastará o docente da realidade e poucas serão as possibilidades para mudar o fazer do ser professor, além de que a consciência política e a consciência profissional têm a mesma equivalência. Ratifica que participação é um ato educativo e não se ocupa sem poder, situação que só será possível quando a classe de professores compreender que é uma conquista em constante vir a ser. Se o ato educativo é constante,

a educação permanente é a concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social, que se traduz pela participação ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa de existência que esteja vivendo. (FURTER apud Brandão, 1995, p. 80).

Nesse entendimento, o processo de participação na tomada de decisão para a elaboração da Proposta de Formação Continuada dos Professores da Semed se limita ao número de pessoas que decidem por todos, mas ao coletivo da comunidade escolar. Pois, organizados, será possível reivindicar e responder ativamente aos processos avaliativos,¹² submetidos constantemente pelos seus órgãos mantenedores.

Pensar em desenvolvimento educacional sem a participação dos seus agentes diretos na discussão das políticas educacionais é promover o individualismo e a segregação daqueles que precisam dizer o que pensam sobre as diversas nomenclaturas, enunciados e propostas anunciadas pelas políticas educacionais na esfera da União, estados e municípios.

Vale, nesse processo de participação, considerar que a escola é o espaço de decisão política, e o aluno é agente ativo desta relação. No entanto, como nos assegura Gadotti,

[...] o aluno aprende quando se torna sujeito da sua aprendizagem. E, por ele se tornar sujeito da aprendizagem, ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, projeto esse inserido no projeto da vida do próprio aluno. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação da aprendizagem. (GADOTTI apud CESIKE, 1998, p. 44).

Fazendo uma analogia dessa citação com a participação dos docentes da Semed nas decisões dos conteúdos da formação continuada, indaga-se: será possível uma participação ativa quando não se compreende nem o fundamental sobre as políticas que regem a sua classe ou os conteúdos curriculares que precisam ser ensinados? Se o processo não acontecer de forma dialógica, não tem coerência dizer que:

Apesar do investimento realizado e dos esforços dispendidos pelos profissionais responsáveis pela elaboração e implementação das políticas e programas das Secretarias de Educação, o retorno obtido nem sempre é o esperado, principalmente quando o objetivo final é a qualidade da aprendizagem dos alunos (ABAPORU, 2002, p. 3).

Em contraponto a essa concepção aligeirada e imediatista pelos resultados educacionais, Freire assegura que educação não acontece de forma instantânea ou por uma vontade isolada deste ou daquele, é sim uma política e sendo política,

a educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico exija. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de ao longo da história, ter incorporado à sua

¹² Controles internos e externos de avaliação educacional.

natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.
(FREIRE, 1997, p. 20).

Nesse mesmo pensar, Demo ratifica que “não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto começa a regredir. [...] Participação não pode ser entendida como dádiva, como concessão, como algo preexistente, é uma conquista”[...] (DEMO, 1996, p. 18). Pode-se dizer que é algo que se constrói durante toda a vida, para a vida e com a vida. Externando os seus sonhos, aspirações, vontades e condições para construção da autonomia.

As ideias de Lima (2003, p. 76-92) são pertinentes às discussões levantadas atualmente no contexto social sobre o processo da participação e da construção de identidade enquanto sujeito que interage com o seu mundo. Para tanto, se faz necessário distinguir as diversas formas de participar.

Na orientação inicial, esse autor apresenta a participação em dois pontos: nos planos das orientações para ação organizacional, onde se insere a participação consagrada e a decretada. No segundo momento, a participação no plano da ação organizacional, inserindo a participação praticada, que por sua especificidade se desdobra em quatro frentes: a da Democraticidade (direta e indireta), a da Regulamentação (formal, não formal e informal), a do Envolvimento (ativa, reservada e passiva) e a da Orientação (convergente e divergente) (LIMA, 2003, p. 76-92).

Nesse sentido de saber fazer a distinção, Freire (1996) privilegia as capacidades inerentes ao homem. Pois ele, enquanto sujeito, dialoga com seu mundo, comunica-se com a sua realidade, tomando consciência que o mundo não é dado, mas construído pela participação ativa, o que lhe dá condições de exercitar a autonomia, a autoestima e a liberdade. Movimento este que acontece na práxis cotidiana, capaz de transformar e modificar a realidade onde está inserido.

2.2 Participação popular no contexto das políticas educacionais

No Brasil, as práticas participativas nas políticas públicas tiveram, em meados dos anos 60, seu período impulsionador. A primeira evidência disso, nesse período, foi a

mobilização dos profissionais da educação. Sendo que as primeiras reivindicações da classe se davam em repúdio ao autoritarismo imposto na elaboração da LDB 4.024/61, difundida no país afirmando em *slogan* “para o bem de todos”. Essa lei teve seus fundamentos e desenvolvimento pautados na Constituição Federal de 1946, também de cunho autoritário.

No período de 1930, o movimento da educação que marca esse tempo foi o “Manifesto dos Pioneiros” pela reivindicação dos educadores por uma escola pública, laica e gratuita – a mobilização desse ato contou com a participação de 189 educadores, aproximadamente.

Com limitações, esse e outros movimentos de educação popular, juntamente com seus integrantes, organizavam-se para uma mobilização contínua e reivindicações para uma educação mais digna, conforme os ideários postulados pelos militantes do escolanovismo – movimentos que tomam força pela influência marxista e cristã (ARANHA, 2006).

Essas influências se fortalecem no meio estudantil, nos centros comunitários, culturais, entre outros de participação política. E, conseqüentemente, recebem crítica por disseminarem e despertarem as variadas formas de expressão e a tomada de consciência política. Precisamente em 1964, esses movimentos foram desativados por ocasião do Golpe Militar. Continuaram os Movimentos da Educação Básica (MEB), porém com restrições para a sua atuação, organização e acompanhamento das ações que eram monitoradas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

Na fase que antecede ao golpe militar, considerada o período das inovações educacionais para o ensino público, alguns projetos educativos foram desenvolvidos, sendo São Paulo a capital que mais estabeleceu convênios com as instâncias nacional e internacional. É importante dizer que os êxitos não foram tantos, mas os ganhos estiveram mais acentuados nas medidas adotadas para os critérios do exercício da docência dos profissionais da educação. Referente ao ensino, ele se restringiu a atender mais as elites (ARANHA, 2006).

Todas as reivindicações feitas nesse período buscavam não somente o cumprimento do direito pela educação postulada nos ideários da escola nova, como também atenção para o conteúdo da Constituição Federal de 1946. No entanto, é de saber que a Lei 4.024/61, pelo seu período de engavetamento, não trouxe grandes benefícios para a educação pública, nem, tampouco, atendeu à iniciativa privada. E foram grandes as lacunas deixadas na educação, não criando condições para fazer um atendimento condizente à população (VEIGA, 2006).

Para dar sustentabilidade aos argumentos que trago nessa investigação é importante enfatizar que a partir da primeira metade da década de 1960, com o Golpe Militar, os reflexos das posturas autoritárias do governo repercutiam na educação como medidas de controle, que consequentemente interferiam na participação dos sujeitos nas decisões das políticas públicas. Essas medidas não só promoveram um retrocesso nos processos participativos já conquistados, como também consideraram os movimentos estudantis como subversivos e transgressores das normas civilizatórias e patriotas instituídas pelos governantes daquele período. Acontecendo, portanto, uma regulação que se iniciava na contenção dos movimentos participativos e se fortaleciam nos conteúdos instituídos nos currículos da educação brasileira (ARANHA, 2006).

Nesse contexto, já é notório verificar a fragilidade e a dimensão que vai se tornando quanto à participação popular entre um eixo de negação e o sujeito ver negada a sua própria existência, seus saberes e suas contribuições. Freire (1996, p. 133) enfatiza que “não existe inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada”. Nessa compreensão é permitido entender que não há inteligência, saber ou ignorância que não possam ser mediados no diálogo e na participação dos sujeitos. Cada um, portanto, contribui da forma e conforme as suas condições cognitivas e experiências de vida. Esse mesmo autor assevera que “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes, sem o que a escuta não se pode dar (FREIRE, 1996, p. 136). Desse modo, Freire defende que, no processo da participação, a escuta do outro é o caminho para compreender as diversas farsas que ela traz quando o seu ponto de partida não é o diálogo.

Com a intenção de compreender as diversas formas de participação, Gandin (1994) apresenta os três níveis de participação que podem ser praticados. O primeiro nível denomina “colaboração”. Nesse nível, as tomadas de decisões já foram todas pensadas pelos dirigentes e os dirigidos são chamados apenas para executar o já pensado e planejado. No segundo nível, atribui a “decisão”. Aqui as alternativas já foram pensadas e traçadas por alguém em um momento anterior. Esse nível tem uma caricatura democrática, no entanto, nega o direito de decidir. Nesse caso, as alternativas já vêm prontas e o discurso argumentativo, também. Sua forma caricaturada camufla e subtrai a importância da opinião humana. Por fim, o terceiro nível é o da “construção em conjunto”. Esse nível sinaliza um momento prático participativo de interação e respeito com os outros e consigo. A concretude desse nível, segundo o autor, só acontece quando as diferenças existentes entre os sujeitos são superadas. Acredita que, pela

superação, cada sujeito vai tomando em si consciência da sua responsabilidade e contribuindo com o que lhe é próprio. É perceptível nesse nível a valorização do sujeito enquanto ser individual e o olhar que esse mesmo sujeito é capaz de fazer para o coletivo quando se encontra no processo.

Arroyo (2007, p. 204) colabora com essa análise quando observa que a reeducação política é um processo de conscientização e suas inspirações emanam das próprias experiências educacionais. Assim, “a consciência desempenha um papel central na formação dos sujeitos, das classes, dos grupos sociais, um papel central na história social, nas condutas, na história do avanço dos direitos. Essa consciência tem de ser educada”.

Portanto a educação como processo de conscientização não se esgota na dimensão política, vai bem além dos outros conceitos elaborados pelo próprio sujeito. A superação das fobias é uma das formas de tirar as amarras da própria consciência. Nesse entender, educar para a conscientização implica fatores internos e externos do sujeito que se configuram como um conjunto de desafios a serem enfrentados ou amenizados.

Para Freire (2001, p. 228), “A educação é prioritária porque na análise geral que faço da vida e da existência humana, o fenômeno educacional é absolutamente fundamental. A educação não é a chave de tudo, mas sem ela nada é feito”. Em acreditar que a educação é a chave, várias organizações educacionais aliadas à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) desenvolvem ações nesse propósito – da prioridade educacional.

Reconhecendo o mérito de outras organizações educacionais, peço licença para fazer referência à Anped que, na década de 80, precisamente em 1986, quando realizou em Goiânia a IV Conferência Brasileira de Educação, conseguiu redigir, juntamente com seus pares, um documento com menções do movimento pró-nova LDB, intitulado “Carta de Goiânia”. Tais menções foram encaminhadas para o Congresso Nacional Constituinte e aprovadas como elemento substancial para a redação da nova LDB, haja vista que a lei em vigência não atendia mais as necessidades educativas.

Esse movimento ocasionou discussões interessantes e envolvimento dos profissionais de forma mais expressiva. Pois eles percebiam que as reivindicações da classe fariam parte da redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, hoje notavelmente no Título I que trata dos fins da educação.

É de saber que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96, ao longo dos anos, vem sofrendo alterações para atender às demandas das políticas educacionais implementadas no país, porém não podemos desconhecer que nela consta a vontade de uma classe de profissionais que argumentaram direitos pautados em decisões coletivas acatadas nos congressos, seminários, simpósios e nas produções científicas (teses, dissertações, monografias, outros) desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pesquisas educacionais desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e de outras instituições promotoras de pesquisas de iniciação científica.

Todo o processo de ebulição e movimentação política na educação tem o seu marco com a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerado o período de abertura política e, conseqüentemente, de mobilização social mais efetiva.

Por essa contínua necessidade de se fazer presente nos meios decisórios, Demo (1996) sinaliza que não é só “participar por participar”; se não houver envolvimento e compromisso, “essa participação é morta”. E uma participação morta não canaliza para o caminho da construção coletiva e valorização humana sobre os seus direitos. Lima também sustenta que

Toda participação acarreta algum tipo de envolvimento quer este seja traduzido em formas de ação e de comprometimento mais ou menos militantes, ou, pelo contrário, pela rejeição do ativismo que cede o lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade. (LIMA, 2003, p. 76).

Com essa postura, é possível perceber que a participação não pode e não deve surgir do nada, precisa-se ter motivos justificáveis para aderir a essa ou àquela opinião. A mobilização organizada nesse contexto é fundamental para, em conjunto, defender os interesses da classe e opor-se diante daquilo que não lhe é conveniente permitir. Para Freire (2001), permitir sem refletir é entrar no contexto da ignorância ingênua e regressar a caminhos já conquistados.

2.3 Dimensão social da participação como direito

Compreender a participação como direito social é colaborar com a sua efetivação em sentido amplo. Cabe, para esse desafio, um processo de construção de uma identidade profissional que consiga entender que a formação do sujeito acontece pela inserção social e participação ativa nos organismos nos quais precisa assegurar os seus direitos. Como nos lembra Lima (2003, p. 70), a “participação é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e de negação de outros que estiverem na base de uma situação de não participação forçada ou imposta”.

O fato de os educadores reconhecerem que são providos de direitos e deveres não significa nada, tudo só terá sentido quando fizer uso adequadamente do que lhe pertence. A participação é um deles. Pode-se considerar como necessidade básica igual a de comer, dormir, vestir, perguntar, repousar, caminhar, ler, escrever, sonhar, dentre outros. No entanto, como nos alerta Freire (2001), é necessário vencer a cultura do medo e enfrentar as incertezas.

Com essa definição do que podemos considerar direitos básicos, reúno alguns documentos legais que sustentam a importância, a viabilidade e a necessidade da participação do sujeito em diversos contextos para discutir e conhecer o que lhe é próprio.

Os fragmentos que apresento são um breve relato do uso expressivo do termo “participação” nos seguintes documentos legais: na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação; na Conferência Mundial de Jomtien, em 1999, no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, e no Regimento Interno das Escolas da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

A Constituição Federal, como lei magna de uma nação, expressa a vontade da população. E, sendo um documento público, logo prima pela participação do coletivo para a sua efetivação.

Com essa atribuição, do art. 205 ao 214 asseguram-se para a classe dos profissionais da educação direitos educacionais a todos os segmentos, dando ênfase à concretização da prática social como uma educação cidadã para toda a nação como direito fundamental. Porém, nesses artigos destinados à educação, o termo “participação” não é mencionado. Somente no Título II – Capítulo II – Art. 10, afirma que é assegurada a *participação* dos trabalhadores e

empregadores nos colegiados dos órgãos públicos em que seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objetos de discussão.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica 9694/96, o termo apresenta-se com mais frequência. Inicia-se pelo Título IV – da organização da Educação Nacional, no Art. 13 – inciso I e V, e atribui aos docentes incumbências de *participar* da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e ministrar dias letivos de horas-aula estabelecidos, além de *participar* integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Para o art. 14 – inciso I e II – delega que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seus princípios, garantindo a *participação* dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, assim também como a *participação* da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Tendo a LDB 9394/96 como a principal lei que rege a Educação Brasileira, busco analisar as perspectivas da participação adotada por esse documento, suscitando as contribuições para a transformação que ela pode oportunizar em ações para a educação brasileira.

Enquanto que o documento redigido pela comissão da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, traz em seu arcabouço oportunidades para lembrar que a educação é um direito de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, tanto nos artigos norteadores do documento, quanto nos princípios do plano de ação, o termo “participação” aparece em diversos contextos.

No artigo 3 – Universalizar o acesso à educação e promover equidade – inciso 3, a prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua **participação** ativa no processo educativo. No art. 4 – Concentrar a atenção na aprendizagem – inciso 1. [...], abordagens ativas e **participativas** são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. De acordo com o artigo 6 – é preciso propiciar um ambiente adequado à aprendizagem: A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e apoio físico e emocional essencial para que *participem* ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem.

A realização da “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos” teve como objetivo analisar os esforços dos países do mundo inteiro em desenvolver o slogan “toda pessoa tem direito à educação” como foi proposto pela “Declaração Universal dos Direitos Humanos” na década de 1960. Devido à multiplicidade de limitações, a educação esperada não teve um deslocamento desejável entre o real e o ideal.

Nessa Conferência, a década de 1980 foi tomada como referência, devido aos casos evidenciados nesse período, pela deterioração da educação. A proposta feita pela comissão foi a elaboração do Plano de Ação, com metas e objetivos, e que cada país tomasse como diretriz o plano da Conferência e, a partir dele, elaborasse o nacional, o estadual e o municipal, considerando as necessidades e o contexto.

Com essa incumbência, cada secretaria nacional, estadual e municipal de ensino precisou elaborar o Plano de Educação, baseado nas instruções e orientações, estipulado para cada etapa plurianual.

No Relatório da Unesco, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, na primeira parte, no capítulo 2 – quando trata dos horizontes da coesão social à participação democrática o termo “**participação** democrática” sugere ações conforme as propostas do relatório. No capítulo 3 – do crescimento econômico ao desenvolvimento humano, tem-se “**Participação**” das mulheres da educação, alavanca essencial do desenvolvimento. Na terceira parte, no capítulo 6, apresenta as orientações – da educação básica à universidade e enfatiza que **Participação** e responsabilidade da coletividade andam juntas num processo indissociável. O capítulo 7 – Os professores em busca de novas perspectivas – neste contexto ratifica que fazer **participar** os professores nas decisões relacionadas com a educação é promover o exercício dos princípios fundamentais da Constituição Federal e seus devidos direitos.

Com referência ao relatório da Unesco, trata-se de um documento elaborado por uma comissão e sistematizado pelo pesquisador Jacques Delors. Ele aborda as discussões educacionais para se pensar numa educação mais efetiva e afetiva aos direitos fundamentais do ser humano. Com esse legado, Delors (2006) relata que a educação é uma utopia necessária que precisa ser vivida por todos e por toda a vida. Precisa agir e dizer que se vive no mundo das incertezas, desilusões e esperança. Que a educação é perseverante, portanto, não é um movimento cibernético que vai mudar o curso das pessoas, mas as pessoas que estão no percurso podem mudar a realidade. Freire

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre as condições espaço-temporais, introduz-se nela, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre a situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com a sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser um simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1979, p. 61).

Assim, todos os princípios do relatório abrem um convite para que todas as instituições, governamentais e não governamentais, homens, mulheres, jovens e crianças se organizem e elaborem em conjunto um plano de ação para uma educação sustentável para o século XXI.

Por fim, trago o Regimento Interno das Escolas da Secretaria Municipal de São Luís que tem como objetivo apresentar aos segmentos da rede municipal de educação suas atribuições, direitos e deveres. Embora a diversidade de profissionais seja expressiva, só evidenciei o termo “participação” no tocante às decisões políticas da escola nas atribuições do Diretor/Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor e Aluno. Conforme a descrição a seguir:

- Título II – Capítulo I – Da **Diretoria** – Art. 12 – Coordenar e Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola e zelar pelo cumprimento dos acordos coletivos;
- Título III – Capítulo I – Do serviço de **Coordenação Pedagógica** – Art. 37 – f) Participar ativamente da discussão, elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica;
- Título VII – Capítulo I – Das **Atribuições do docente** – Seção I – Art. 18 – a) **Participar** da elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Plano Anual juntamente com a coordenação pedagógica da escola e comprometer-se com a execução das decisões coletivas;
- Título VII – Capítulo I – Das **Atribuições do docente** – Seção II – Art. 119 – **Participar** da formação continuada, demais cursos e eventos com vista à atualização e aperfeiçoamento profissional;
- Título VII – Capítulo III – Das **Atribuições do docente** – Seção I – Art. 124 – f) participar como membro efetivo ou por representação de qualquer organização, agremiação ou associação escolar; g) participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola, Proposta Curricular e Regimento Interno; h) participar da construção dos critérios e instrumentos da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse documento, o que fica evidenciado no primeiro momento é a ausência da alusão dos segmentos da Semed em participarem das decisões políticas da rede. A ênfase maior fica no âmbito escolar, ocasionando assim um descompasso no tocante aos outros documentos mencionados.

Com essa breve expositiva, o que se torna aparente é como as leis educacionais refletem as tensões evidenciadas na sociedade pela omissão do seu cumprimento enquanto direito social do cidadão, às vezes, sem compreender por que, de um lado temos políticas públicas efetivadas a todo vapor com cooperação e colaboração internacional, nacional, regional e local, e, por outro, a efervescência da sociedade pela reivindicação dos seus direitos e a necessidade de participar das decisões das quais faz parte. Esse ponto dicotômico precisa ser superado e essa superação só vai ocorrer quando mudar o discurso autoritário e as práticas autoritárias para os discursos e práticas democráticas e participativas.

Nesse contexto, dois pontos são motivos para análise dessa investigação. O primeiro sobre os posicionamentos dos profissionais da educação em relação à sua participação nas decisões políticas educacionais e o outro é a posição dos mantenedores e gestores da educação no compromisso participativo, na efetivação e na garantia das metas das políticas educacionais.

A fragilidade da política educacional da Semed se instala quando não considera relevante a participação dos seus profissionais nas decisões iniciais para então elaborar e implementar tais políticas na ótica de quem vai conduzir e apresentar resultados do processo. Desse modo, os professores da rede municipal de São Luís/MA precisariam estar nas discussões para apresentar propostas que vão ao encontro das necessidades educativas dos seus alunos e das diretrizes nacionais que norteiam para a aprendizagem.

2.4 Formação continuada e participação docente

A formação continuada de Professores no Brasil tem a década de 1980 como período impulsionador para as suas discussões socioepistemológicas, marcada por várias tendências, porém a sua efetivação só foi consolidada na década de 1990 com a estruturação da LDB n. 9394/96 e dos Referenciais para a Formação Continuada.

Com essa estruturação, a formação continuada se tornou uma das estratégias fundamentais para a construção do novo perfil do professor, agora com base reflexiva, para o desenvolvimento das ações educativas no país.

O percurso histórico vem mostrando que várias têm sido as terminologias empregadas para designar a formação continuada dos docentes. Eis algumas delas: treinamento, reciclagem, atualização, aperfeiçoamento, capacitação, qualificação, educação continuada e formação permanente.

Desse modo, recorro às ideias de Prada (1997), para examinar criticamente esses conceitos, influenciados pelas diretrizes que norteiam a formação docente em serviço. Para esse autor, o termo “reciclagem” foi pautado numa perspectiva clássica com entendimento de formação como sinônimo de uma atualização das informações e conceitos recebidos na formação inicial ou reaproveitamento do conhecimento assemelhando-se à transformação de um objeto ou produto com mudanças radicais no processo.

Nesse sentido, essa modalidade é desenvolvida através de cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, seguidos como receitas prontas para serem aplicadas pelos professores de forma distante da realidade.

O treinamento, na concepção de Prada (1997), é usado com a ideia de tornar o ser apto para dar uma resposta pré-determinada através da repetição com vista a modelação de comportamentos e obtenção de respostas padronizadas. Esse sentido direciona para o modelo de máquinas, que se automatiza visando à alienação e à competitividade. Enquanto que o termo “capacitação” é tornar capaz e habilitado por meio da persuasão, concepções que devem ser aceitas como verdades absolutas, remetendo à continuidade do processo educativo e à crença para a melhoria da educação consolidada com a venda de pacotes educacionais a serem aceitos pelos professores.

Prada (1997) acredita em um processo de formação permanente, aproximando-se mais da terminologia educação permanente, de uma educação como processo que se prolonga para toda a vida. Para tanto, sugere que essa prática seja realizada em contínuo desenvolvimento com o coletivo da escola e subsidiada por novas dinâmicas interacionistas. Na proposta da educação permanente, geralmente é utilizada a valorização do conhecimento docente e de sua prática como reflexo para aprimoramento da mesma, quer seja no uso da pesquisa, quer seja na construção desta pelo coletivo.

É bem verdade que cada termo traz em si decisões e ações pensadas, justificadas e realizadas no cotidiano pelas práticas das políticas públicas da educação, como bem assegura Fusari (2007), o que faz a diferença é a forma como essas terminologias são entendidas (compreensão) e utilizadas (ação).

Freire alerta “que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

Desse modo, o espaço da formação continuada deve ser espaço para a socialização dos saberes docentes, seguidos por atividades que possam responder às suas necessidades. E, nesse caminho, a autonomia, enquanto processo, vai se construindo pelas várias experiências e tomadas de decisões dos docentes, conquistando espaços, buscando e criando outras possibilidades de ensinar e aprender juntos.

Freire (1996) não privilegia aqui apenas os espaços formais de formação docente, mas outros espaços de aprendizagem para a construção do saber e da articulação dos saberes.

Nóvoa assegura que “não se constrói formação continuada por acumulação de cursos de conhecimentos ou por técnicas, mas por um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática e de resignificação permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 20), mas por práticas pensadas e desenvolvidas no coletivo, pela relação dialógica com o outro e com o seu contexto.

Por essa razão que Tardif (2002) já alertava sobre o efeito de uma formação continuada em que se nega aos professores o protagonismo do processo. Ao contrário, ele os considera como sujeitos de conhecimento, que possuem saberes que são inerentes à sua profissão.

Acrescenta que a prática não é um lugar somente para a aplicação de saberes produzidos por outros, é também espaço de produção, transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios.

Quem também fez análise da formação docente foi Alarcão (2007) quando assegura a importância de planos de formação de professores autônomos, que tenham oportunidade de fazer questionamentos sobre si e sobre a realidade em que atuam, pois somente com uma formação reflexiva é possível participar e intervir, de forma crítica, sobre a complexidade da sala de aula, dos problemas reais e concretos. Como essa postura, o professor reflexivo sai do isolamento da sua sala de aula à partilha dos saberes com os seus pares em busca de um novo

referencial teórico-metodológico para a sua ação, que é a prática iluminando a teoria e a teoria iluminando a prática, numa mediação coletiva propiciadora da autonomia e da construção da identidade docente.

Por sua vez, Nóvoa (1995) defende o resgate do saber emergente da experiência pedagógica dos professores através das reflexões sobre suas histórias de vida e por meio de criação de redes de (auto)formação participada, em que o professor é, ao mesmo tempo, formador e formando. Ratifica que, de fato, a prática de formação que toma como referência as dimensões coletivas contribui para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é renovada e autônoma na produção de seus saberes e dos valores.

Como lembra Freire, o professor enquanto sujeito reflexivo deve “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 46).

A partir dessa compreensão, se o educador não sabe “quem é” ou ainda não tomou consciência da sua dimensão profissional e política, ainda se encontra no plano da consciência ingênua. E a passagem da consciência ingênua para a crítica é um processo que vai se construindo, não é algo automático ou passe de mágica, só acontece quando se estabelece um diálogo com a própria realidade e os sujeitos dessa realidade. E esse exercício é concretizado pela problematização permanente na prática em busca de humanizar-se. Humanizar, para Freire (1996), é o reconhecimento que o homem busca na sua própria existência em sentir-se inacabado em constante aprendizagem e na procura curiosa do conhecimento para compreender o mundo e a realidade desse mundo onde se insere.

Nessa perspectiva, emerge a vontade do professor de participar e opinar nas determinações das quais é sujeito e protagonista. Como nos lembra Ciseki (1998, p. 46), “a participação exige aprendizado, principalmente quando se trata de uma população – que é o nosso caso – que historicamente tem sido alijada dos processos decisórios de seu país”. No caso da comunidade escolar, só será possível na medida que sair da consciência ingênua para a consciência crítica e desenvolver na escola uma cultura alicerçada pela relação dialógica compartilhada de saberes.

No momento atual, pensar na existência de um programa emancipatório para a educação, sem o envolvimento dos seus agentes, é regredir no tempo e significa, portanto, uma incoerência política com os objetivos fundamentais do desenvolvimento da cidadania.¹³

No entanto, o exercício da cidadania é um processo educativo, assim, “educar para a prática cidadã significa, também, contribuir para formar a própria cidadania. Trata-se, como vimos, de um problema ético e político que resume a razão de ser de toda a educação democrática” (GENTILI, 2000, p. 150).

Tomo como projeto de referência emancipatória nas decisões políticas educacionais, pela sua relevância histórica no processo da democratização e da participação, as experiências de duas secretarias de educação que desafiaram e acreditaram no protagonismo da rede de ensino: a Escola Plural da rede municipal de Belo Horizonte e a Escola Cidadã da rede municipal de Porto Alegre. Confirmando essa iniciativa, Azevedo assegura que:

A Escola Cidadã, como escola pública, culturalmente em processo de reconversão, é um movimento concreto, histórico e politicamente localizado, com resultados objetivos. No entanto vive as contradições inerentes ao contexto em que se desenvolve, tendo um perfil pedagógico atravessado por princípios e ações culturais contra-hegemônico, identificados com a democracia, a solidariedade, a cooperação, a igualdade articulada com identidade e singularidade, a dialogicidade e a emancipação. (AZEVEDO, 2004, p. 125).

Dessa forma, a Escola Cidadã não só propôs, como oportunizou a participação e a construção do sujeito social, que ocupa os espaços públicos para definir o que fazer com os recursos públicos a partir do orçamento participativo.¹⁴ Proporciona assim, a construção da autonomia e a responsabilidade social pelo processo da democratização cidadã.

Parafraseando Freire (1996), confirmo que intervir em espaços democráticos e participativos é vontade do homem, que se percebe inacabado e construtor de sua história em seu tempo e seu espaço. Como nos lembra Gentili (2000, p. 143), “o século XX deixou, entre outros, um legado fundamental: a educação da cidadania, assim como os direitos que garante, são um requisito fundamental para a consolidação e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática”.

¹³ Conforme Gentili (2002, p. 149), cidadania significa o conjunto de valores e práticas, cujo exercício não somente se fundamenta no reconhecimento formal dos direitos e deveres que a constituem, mas também tende a torná-los uma realidade substantiva na vida cotidiana dos indivíduos.

¹⁴ Recurso financeiro público que oportunizou à rede municipal de Porto Alegre definir suas ações a partir de um plano de trabalho elaborado com todos os segmentos da educação pública municipal.

Colaborando com esse entendimento, Azevedo (2004) relata que o processo democrático é uma conquista em permanente construção. Enfatiza que o início da estruturação da Escola Cidadã não foi um processo fácil, aconteceram resistências, mas, por fim, com a compreensão da dimensão política, todos os segmentos da rede foram aderindo de forma consciente ao trabalho coletivo em prol a uma autonomia educativa que resultou das próprias reivindicações feitas durante a realização dos Congressos Constituintes.¹⁵ “É preciso entender que a participação que dá certo traz problemas. Pois este é o seu sentido” (DEMO, 1996, p. 2). Assim a problematização faz parte do processo da construção do sujeito que, gradativamente, vai se constituindo como homem pensante e interventor das suas próprias práticas, saindo da margem para o centro do processo construtivo.

A experiência da Escola Plural de Belo Horizonte é expressiva quando, na construção dos eixos norteadores da sua proposta, considera os aspectos socioculturais condições *sine qua non* para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e relata:

Esta Proposta pretende que o tempo de escola seja uma vivência rica para os alunos e alunas como sujeitos socioculturais. Considerar os profissionais da educação como agentes dessa construção é pouco. Seu tempo de trabalho nas escolas terá de permitir-lhes também uma vivência como sujeitos socioculturais. (SMED BH, 2002, p. 17).

Em respeito aos espaços escolares e às práticas desenvolvidas pelas escolas, não faz sentido buscar respostas a não ser pelas próprias relações e ações do seu espaço. Não considerá-las significa correr o risco de negligenciar os direitos educativos de ensinar e aprender de professores e alunos. Com relação a essa dinâmica escolar, Hernández (2000, p. 35) diz que: “as inovações já estão na escola, que em boa medida são os professores os seus administradores, mas que é necessário aproximar-se do que acontece nas instituições para aprender criticamente com as inovações que os professores realizam”.

Com essa aproximação, é possível propor uma proposta de formação continuada mais consistente, baseada em situações que emergem do chão da própria escola e da necessidade de professores e alunos, no compartilhamento de saberes que exercitam na relação mediada pelos pressupostos metodológicos e epistemológicos adotados pela escola.

¹⁵ Espaços onde eram acatadas as decisões do coletivo para a construção da proposta da Escola Cidadã. No período de 1994 a 1995 foram realizados sete eventos do Congresso Constituinte, tendo como princípio norteador a educação inclusiva.

Essa postura criativa e inventiva o professor Freire denomina como postura política. E confirma que:

A politicidade da educação demanda veementemente do professor e da professora que se assumam como ser político, que se descubram no mundo como ser político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos. A politicidade da Educação exige que o professor se saiba, em termo e em nível objetivo, em nível da sua prática, a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade. (FREIRE, 2001, p. 95).

Em sua postura política o professor precisa também ficar atento a perceber que “a educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social. Ela não o é, precisamente, porque poderia ser exatamente essa contradição que explicita, que ilumina, que desvela a eficácia limitada da educação” (FREIRE, 2001, p. 98). E são essas limitações que precisam mover a postura política para a não acomodação diante das injustiças sociais e acesso aos direitos humanos, para que esses direitos não sejam dados, mas sim conquistados.

Compreender o termo “conquista” é concebê-lo como uma construção autônoma e de responsabilidade para si e para os outros. Nesse compreender é importante ficar atento para a rede de relações estabelecidas durante a implementação das políticas públicas e para a interpretação dos diversos olhares de quem pensa em gerá-la.

2.5 A escola como um dos *locus* de decisão e participação

Sendo o espaço escolar um dos ambientes privilegiados para desenvolver a educação formal e a construção de conhecimentos, os seus protagonistas, por sua vez, precisam apropriar-se de estratégias que favoreçam a participação e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Além disso, precisam também apropriar-se das metas para o cumprimento da problematização da função social e para a construção do saber. Concomitantemente, ao se inserirem com seus pares,¹⁶ esses protagonistas vão definindo o rumo da escola, que tipo de indivíduo desejam formar, que tipo de sociedades desejam construir, que tipos de valores desejam desenvolver como instituição de educação. Esse momento de interação merece

¹⁶ Para Libaneo (1994) na relação do processo ensino e aprendizagem, os pares envolvidos são: escola, família, aluno, conteúdo, professor, comunidade e outros elementos que se fizerem necessários no processo.

competência técnica, política e humana para mediar as atribuições de papéis desenvolvidos na escola na relação do professor e do aluno, como sujeitos socioculturais. Dayrell (1996, p. 153) afirma que:

Esses papéis não são dados, mas sim construídos, nas relações no interior da escola, onde a sala de aula aparece como espaço privilegiado. Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores.

Todo esse processo de construção de papéis, interação e socialização merece cuidados pedagógicos que considerem os saberes ali existentes como elementos fundamentais para o processo de construção coletiva do trabalhador, tanto pela perspectiva da interação, quanto pelo respeito à construção do conhecimento.

Nessa compreensão, trago a experiência relevante da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, que acreditou e desafiou uma “Escola Plural” implementada em 1995. Pelo seu contexto sociocultural, ela se constitui de uma luta histórica pela democratização do ensino que se insere nos movimentos de renovação pedagógica, os quais tiveram o seu auge nos anos 1990, principalmente no atendimento educacional, e mudanças pedagógicas nas escolas públicas apoiadas com recursos dos seus órgãos mantenedores. Com essa oportunidade e necessidade de rever as diretrizes do projeto político-pedagógico, a Secretaria Municipal de Educação começa as discussões para a elaboração e a implementação do projeto da Escola Plural que vai direcionar toda a educação do município de Belo Horizonte.

Para melhor organização das ações, a Escola Plural propõe quatro frentes¹⁷, que irão conduzir o desenvolvimento do trabalho pedagógico e base para o alcance das metas. Sendo que os eixos norteados assumiram a proposta da escola emergente com as seguintes ações:

Uma intervenção coletiva mais radical;
Sensibilidade com a totalidade de formação humana;
A escola como tempo de vivência cultural;
Escola experiência de produção coletiva;
As virtualidades educativas da materialidade da escola;
A vivência de cada idade de Formação sem interrupção;
Socialização adequada de cada idade – ciclo de formação;
Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional.
(SMED BH, 2002, p. 9).

¹⁷ Eixos norteadores da escola plural; reorganização dos tempos escolares; os processo de formação plural; avaliação na escola plural.

Esses eixos norteadores contemplam todos os níveis de atendimento da rede municipal de educação e as dimensões do processo formativo, tais como: valores, crenças, avaliação, procedimentos didático-pedagógicos, áreas de conhecimento e a relação desse conhecimento aprendido na educação formal em confronto com os adquiridos na educação não formal. Toda essa preocupação com os princípios do direito à educação tem sentido e significado relevantes para todos os segmentos da escola quando se observam incluídos no processo participativo.

Com a implementação da política da Escola Plural, os princípios de direito à educação e inclusão são fortalecidos e passam a ter significados relevantes. Esses princípios têm sido consolidados em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica da rede municipal de educação. Sua luta era reconhecer as ações educativas da rede municipal em experiências suficientes para se construir uma política pública educacional que refletisse e materializasse a multiplicidade de experiências vividas. E que essas experiências não fossem entendidas somente como uma proposta de governo, mas uma política que resguardasse e fortalecesse o ensino público e a valorização de todos os seus segmentos.

Desse modo, é possível verificar mais a concretude e a materialização da vontade política e da mobilização organizada dos profissionais da educação do município de Belo Horizonte.

No entanto o esforço educativo não pode ser feito unicamente a partir da escola; a escola não pode e não deve ser sozinha responsabilizada pela educação. Ela não pode responder, indiscriminadamente, a todas as demandas que lhe são feitas, nem tem de ocupar todos os momentos da vida dos alunos. (GÓMEZ, 2003, p. 31)

Reconhecendo que o esforço educativo não deve ser apenas uma iniciativa da escola, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS, por meio do Orçamento Participativo, organiza a cidade com o intermédio de suas secretarias de forma inversa ao convencional, incumbindo a elas que elaborem o seu plano de metas e definam a execução de suas ações. Pela vontade e compromisso político da gestão municipal, a rede municipal de educação tem oportunidade de concretizar uma luta dos profissionais da educação em participarem das decisões orçamentárias do município pela necessidade de dizerem quais são as suas prioridades

A participação, no caso da educação, tem um fator diferenciado daquele que acontece no Orçamento Participativo. Na cidade, a preocupação central é o controle social do Estado por meio de construção de políticas públicas que expressam a vontade do movimento de participação. Na educação, além do controle e da construção do espaço público na escola estatal, a participação tem o sentido de

integrar a família e a comunidade no processo de construção do conhecimento, de socialização, difusão e recriação da cultura. Isso pode fazer da escola um espaço privilegiado de construção do espaço de liberdade pela superação das necessidades. (AZEVEDO, 2004, p. 170).

Assim o termo “participação organizada” nos discursos das propostas educacionais toma novo impulso, pois se considera que a forma mais adequada de reivindicar os direitos e reconhecer os deveres é participando, sendo que essa participação exige uma tomada de consciência política. A fonte de alimentação da Escola Cidadã foi perceber que, na classe dos profissionais da rede municipal de educação, havia uma luta traçada, e que precisava ser considerada. Assim manteve o seu compromisso quando assumiu que:

A Escola cidadã, desde a sua fase inicial, buscou sempre se alimentar das fontes das representadas pelas ações dos movimentos sociais nas lutas pela educação democrática e de qualidade, bem como na teoria e na prática da academia e de diferentes referências das experiências pedagógicas levadas à prática pelos educadores, constituidoras de bases imprescindíveis para a consecução de um projeto transformador. (AZEVEDO 2004, p. 142).

Nesse sentido, a participação não tem tempo para a sua efetivação. É um processo constante. Contudo, não é concebível, dentro de um contexto social educativo, a indiferença em relação ao envolvimento. A intenção deve primar por ações que contemplem a todos

Sobretudo a participação de professores e de alunos na organização e na administração dos estabelecimentos de ensino que arrasta consigo uma tradição de luta e de oposições ao regime autoritário anterior, vindo a conhecer um contexto propício com a Revolução, sendo estão reclamada em novos termos, praticada mesmo antes de ser consagrada ou decretada e, neste sentido, conquistada. (LIMA, 2003, p. 70).

E, sendo uma conquista, ambos precisam reconhecer a sua luta, a força do seu trabalho e a necessidade de observar as mudanças necessárias que precisam ser feitas ao longo do tempo. Uma conquista não pode ficar adormecida ou esquecida nos papéis à espera de um pigmento amarelado para se movimentar. O movimento é dialético, como nos informa Azevedo, na experiência da Escola Cidadã,

A Escola cidadã realiza-se dialeticamente em dois movimentos complementares e simultâneos: com meios, ao responder às questões imediatas da construção da cidadania na esfera da educação, nos limites históricos de conjuntura; e com fim, ao constituir-se em experiências político pedagógico inédita, portadora dos elementos utópicos que configuram a essência do projeto político – estratégico em formação. (AZEVEDO, 2004, p. 127).

Os colaboradores da implementação da Escola Cidadã observam esses dois movimentos muito mais que um processo, vislumbram como projetos de esperança constante, distante de retóricas e próximos de possibilidades concretas e realizáveis.

Assim, como a exemplo da Escola Cidadã, deixo as contribuições de outras instituições de educação como espaço dinâmico e viabilidades para o exercício da cidadania. E a mensagem de que cada ação reivindicada é responsabilidade coletiva, devendo, portanto, ser assumida por todos.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

3.1 As primeiras veredas trilhadas para aproximação com o campo da investigação

Definir os caminhos para esta investigação implicou buscar bases teóricas que fundamentassem o objeto de estudo, isto é, a proposta da formação continuada dos professores da rede municipal de São Luís/MA e a participação docente na elaboração da proposta.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a opção foi recorrer predominantemente à abordagem qualitativa por me parecer a mais indicada. Na pesquisa qualitativa, um dos elementos básicos para o resultado da produção é a relação dialógica. Assim, faz-se necessário o envolvimento do pesquisador e dos participantes na pesquisa numa relação de diálogo, confiança e interesse mútuo diante do investigado.

Com essa postura todas as informações disponibilizadas no processo da investigação são denominadas de elo entre o pesquisador, o objeto da pesquisa e os sujeitos da investigação.

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa, o pesquisador usa a flexibilidade, a criatividade para coletar e analisar os dados a partir da categorização. Quando o pesquisador estabelece uma interação com o método, é possível observar que as regras não são rígidas, porém merecem cuidados na aplicação. A atenção do pesquisador é fundamental para o resultado da pesquisa, pois a qualidade depende da sensibilidade, intuição, experiência e olhar que ele tem com o rigor metodológico, como aponta Goldenberg (1999). Com essas características, é possível aproximar-se dos fenômenos sociais como sugere Gonzalez (2002, p. 56):

Toda pesquisa qualitativa deve implicar o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído, com uma das fontes principais de produção e informação. No diálogo se criam climas de segurança, tensão intelectual, interesse, confiança que favorece aos níveis de conhecimento da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana.

Bogdan e Biklen (1994) argumentam que a pesquisa qualitativa enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Essa abordagem exige

que o investigador se preocupe em compreender os eventos investigados a partir sempre de seus contextos, sendo necessária, assim, uma descrição detalhada nas condições de produção. A escolha da fonte a ser investigada possibilita uma melhor contextualização do recorte feito. E a relação que faço entre a pesquisa qualitativa e os questionários aplicados nesta investigação é de complementaridade. A escolha feita se deve às possibilidades que a abordagem qualitativa ajuda a definir no tratamento que precisa ser dado aos resultados coletados.

Nessa pesquisa, utilizei a metodologia de análise explicativa numa perspectiva sociocultural, por compreender a condição humana, seu contexto, suas interações, e o homem como construtor da sua história. Portanto, um sujeito sócio-histórico.

Nesse contexto, essa técnica de análise é adequada, pois se pauta no mesmo entendimento epistemológico das ciências humanas. Colaborando com o entendimento de que a construção do método é um processo, Paviani (2006, p. 43) enfatiza que

Não existe método pronto que possa ser usado sem adaptações. O método de pesquisa não pode ser adquirido como se fosse uma receita, objeto ou aparelho. Ele é construído de cada caso, em cada projeto de pesquisa. Mesmo quando se parte de experiências científicas já realizadas, o método precisa ser recriado e pensado no próprio projeto de investigação.

Assim, cada aspecto que constitui esta pesquisa foi fundamentado em pressupostos teóricos numa perspectiva freireana, que consiste em compreender melhor o processo da participação na construção e elaboração das políticas públicas. Essa tomada de decisão ajudou na definição do procedimento metodológico.

Nesta pesquisa, com o procedimento metodológico de análise explicativa, os dados coletados pelo pesquisador têm o sentido de garantir a confiabilidade dos resultados e das informações obtidas pelas fontes numa relação que possibilitará a produção de conhecimento sobre “algo” que se investiga ou se deseja conhecer por meio do respeito mútuo na descrição dos dados coletados.

Para tanto, “os modos básicos de conhecer não podem ser estudados independentemente dos modos de linguagem e das concepções de realidade. Cada um desses aspectos implica múltipla relação e efetivação” (PAVIANI, 2006, p. 45). Ademais, foi necessário observar, na questão do método, a compreensão a que ele se propõe. Como nos alerta Santos (2008, p. 77), “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua

em que é perguntada”, assim a opção pela escolha metodológica a ser utilizada precisa dar conta de decifrar os signos linguísticos da comunicação entre o que se pergunta e o que se deseja saber, ficando atenta ainda para o não dito na emissão da mensagem. Nesse ínterim, foi importante observar “que cada método só esclarece o que lhe convém esclarecer” (SANTOS, 2008, p. 78). O olhar do pesquisador nesse momento define os rumos como quer observar os fatos pelo método que adota para o processo investigativo.

3.2 A instituição pesquisada e os procedimentos para escolha das escolas e dos sujeitos da investigação

O *locus* da pesquisa foi a Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA e o período de investigação compreende um recorte temporal de 2002 a 2007. Embora se tenha esse recorte temporal, fez-se necessário buscar fundamentos em outros documentos produzidos em períodos anteriores. Para a sustentabilidade dos argumentos deste trabalho, tomei como parâmetros as políticas educacionais¹⁸ que se efetivaram na década de 1990, período impulsionador para as discussões das políticas de formação continuada de professores e a participação docente. Também serviu como parâmetro o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI e o da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

Para melhor compreensão do processo de participação na elaboração proposta dos docentes da Semed, foi oportuno ouvir professores que exercem a sua profissão no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental em escolas dos sete núcleos. O número de professores entrevistados em cada escola foi determinado de modo estratificado, conforme o quadro a seguir:

¹⁸ Lei n. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei n. 9424/96, que orientam as normas do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério (FUNDEF); Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 2/97, que trata dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio; Resolução do CNE n. 1/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação e da Resolução do CNE n. 1/02, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

Nº	NÚCLEO	Nº DE ESCOLAS	Nº PROFESSORES
01	CENTRO	02	09
02	ITAQUI BACANGA	03	13
03	ANIL	02	14
04	TURU BEQUIMÃO	02	11
05	COROADINHO	03	21
06	CIDADE OPERÁRIA	03	24
07	RURAL	04	19
	TOTAL	19	111

Quadro 3: Distribuição das escolas para aplicação dos questionários da pesquisa

A intenção de trabalhar os sete núcleos é por entender que dentro das conjunturas que os formam não posso emitir parâmetros homogêneos. Cada núcleo possui características próprias de acordo com as peculiaridades de cada bairro que o compõe. Assim, emerge um desafio para os professores que desenvolvem o trabalho pedagógico nesses diversos contextos, pois cada um merece um olhar diferenciado com a intenção de atender às expectativas geradas pelas crianças, jovens e adultos sobre o espaço escolar.

Dayrell lembra que “[...] os alunos chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem” (DAYRELL, 1996, p. 141). Nesse entendimento, o contexto escolar não é o único espaço frequentado pelos alunos. Cabendo, nesse âmbito, à escola apostar numa relação que não seja apenas interpessoal, mas que oportunize condições para desenvolver os princípios básicos inerentes à pessoa humana.

Para a escolha das escolas foi adotado como critério aquelas que têm efetivado a formação continuada dos profissionais docentes desde o ano de 2003.

Com essas características, o próximo passo foi ouvir professores dos sete núcleos que desenvolvem as suas atividades no primeiro ciclo do ensino fundamental por mais de cinco anos na Semed, período que deu subsídios para compreender melhor as contribuições da formação continuada dos docentes implementada pelo PSTQLE.

A opção pela escuta dos docentes de todos os núcleos parte da necessidade de analisar os diversos contextos que compreendem a rede municipal de educação de São Luís e saber como vivenciaram a elaboração da proposta de formação continuada da classe.

3.3 O percurso trilhado: da organização à aplicação dos questionários

Para continuar o percurso da investigação, foi organizado o questionário para a coleta de dados, solicitando aos docentes sua compreensão no tocante à participação, políticas públicas, perspectiva de educação e formação continuada de professores.

Esses questionários foram organizados em perguntas abertas e fechadas, visando um melhor detalhamento sobre as teorias e as práticas em diferentes aspectos. Também busca chegar a uma plausibilidade sobre a participação docente na elaboração da proposta de formação continuada de professores da Semed. Por meio desse instrumento é possível abrir espaço para que o investigado expresse sua opção sobre o objeto pesquisado.

Isso garante o anonimato, oportuniza reflexão no momento de responder as questões. Além disso, oferece mais facilidade na tabulação e codificação dos dados. Gil (1999, p. 129) sugere para essas situações uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Em complemento à aplicação desse instrumento, a técnica da análise explicativa contribuirá quando através de sua utilização, conforme Gomes, “podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)” (GOMES, 1994, p. 74). Dentre outras características, o autor também explicita que essa técnica vai além da descoberta, ou melhor, do que se observa nos conteúdos manifestados, para conseguir chegar além das aparências, da mensagem dita.

Os questionários aplicados trazem quatro aspectos cabíveis dentro de uma pesquisa de natureza qualitativa. No primeiro momento, apresentam os dados pessoais para a verificação de faixa etária, sexo e nacionalidade; no segundo, traçam o perfil profissional dos docentes da Semed, participantes da pesquisa; no terceiro, abordam sobre a participação docente na elaboração da proposta de professores. Nesses quesitos, é possível verificar o conhecimento dos professores sobre a macropolítica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA e as contribuições que ela trouxe, ou não, para o desenvolvimento pedagógico para os docentes da rede, após a sua implementação. No quarto e último momento, mostro a compreensão dos docentes sobre o termo “formação continuada” e que alusões estes fazem

sobre o processo de ensino, de aprendizagem, de autoformação e da promoção humana para toda a comunidade escolar numa perspectiva relacional e dialógica. No total dos quesitos, esse instrumento reuniu 33 (trinta e três) questões fechadas.

No âmbito de uma pesquisa que envolve pessoas, é indispensável a elaboração do termo de consentimento livre e esclarecido, documento que é analisado e assinado pelo respondente da pesquisa. Esses documentos seguem ao comitê de ética para ponderações, juntamente com o encaminhamento do coordenador do programa do qual o pesquisador se origina e a carta de aceite do órgão onde a pesquisa será realizada.

Em se tratando de pesquisa em órgão público, como neste caso, o processo de diálogo precisou ser retomado. Motivo ocasionado pelas eleições municipais em 2008, processo que, conseqüentemente, pode fazer mudar os dirigentes das gestões municipais. A SEMED passou por essa fase, e eu, enquanto pesquisadora, retomei os contatos.

Esses contatos foram realizados em reuniões com os grupos de interesse em quatro ocasiões. A primeira ocasião foi mais de cunho burocrático, com a entrega de documentos já tramitados na Semed com parecer favorável do gestor anterior¹⁹ de educação do município de São Luís/MA, outorgando-me condições para a realização da pesquisa. Esses documentos²⁰ foram entregues na secretaria do gabinete do secretário municipal de educação.

Na segunda ocasião, o diálogo aconteceu com a superintendente do ensino fundamental. A importância dessa conversa foi para situá-la no contexto da pesquisa e torná-la ciente dos objetivos da pesquisa, uma vez que os respondentes da investigação estão no âmbito do ensino fundamental, precisamente no primeiro e segundo ciclos. Na ocasião, foi entregue o projeto de pesquisa para melhor verificação das intenções da pesquisa.

Com o conhecimento e consentimento da superintendente do ensino fundamental, foram selecionadas as escolas, conforme os critérios estabelecidos, e agendada uma visita para conversar sobre a pesquisa com os gestores e coordenadores pedagógicos. Após esse momento, houve um diálogo com os professores acerca da importância deles na pesquisa que tematiza sobre a participação dos professores na investigação a que me proponho.

Concedido o espaço para trabalhar com os professores, marcamos horários compatíveis às suas atividades. A intenção foi não inviabilizar a participação dos que se

¹⁹ Secretário Municipal de Educação em exercício no ano de 2008, professor Altemar Lima.

²⁰ Esses documentos compreendem a carta de solicitação para a realização da pesquisa na rede municipal de educação de São Luís/MA; a Carta de Aceite do secretário em exercício à pesquisadora e Carta de esclarecimento sobre o objeto e âmbito da pesquisa.

propunham a integrar essa ação. Os meses trabalhados foram janeiro e fevereiro de 2009. Na pauta dos encontros com os professores, foram esclarecidos os objetivos e as finalidades da pesquisa. Também receberam destaque as garantias e os benefícios que esta investigação apresenta a partir do termo livre e esclarecido, conforme normas do Comitê de Ética. E, por último, a entrega e leitura dos questionários que foram respondidos. Após ler cada quesito, expliquei que essas orientações gerais eram para conhecimento da pesquisa e para aplicação do teste-piloto. Essa etapa colaborou para verificar a prontidão das perguntas e esclarecer que, após essa fase, voltaria para fazer a aplicação definitiva.

Esse conjunto de esclarecimentos sobre a investigação possibilitou uma boa aceitação em contribuir com as informações ao processo. Para sustentar esse procedimento Gonzalez (2002, p. 55) afirma que

O diálogo não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam na pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade das informações produzidas na pesquisa.

Assim, pude perceber a força do diálogo, também proposto por Paulo Freire, nos processos participativos. Para apropriação do objeto a que me disponibilizava em cada escola participante da investigação, deixei uma cópia do projeto da pesquisa para o conhecimento e a leitura de todos os profissionais, principalmente os professores, por serem sujeitos desse processo.

Considerando as orientações metodológicas e o processo do trabalho, os questionários passaram por duas etapas. A primeira envolveu a elaboração e os critérios dos quesitos. E a segunda foi referente aos critérios para seleção das escolas e dos professores.

A terceira etapa será tratada, a partir de agora, com a tematização sobre a aplicação do teste-piloto. Segundo a recomendação dos estudiosos de procedimentos de pesquisa, após a elaboração do questionário, é importante realizar um teste-piloto. Gil também orienta, explicitando que a “aplicação é importante para evidenciar falhas na redação do questionário, complexidade das questões, imprecisão da redação, desnecessidade das questões, constrangimento ao informante, exaustão, etc.” (GIL, 1999, p. 137). Esses pontos, quando detectados a tempo, podem levar a uma nova tomada de decisão/ação. Não acontecendo evidências nesse sentido, aplica-se o instrumento.

O teste-piloto foi realizado. Os critérios adotados para as escolas e os participantes dessa fase foram os mesmos eleitos para a amostra definitiva. Nessa fase, cada núcleo participou com dois professores, perfazendo um total de quatorze.

No quarto momento, após a realização do teste-piloto e verificação da prontidão, apliquei os questionários definitivos nos sete núcleos, conforme disposição no quadro nº 03.

Com o diálogo já traçado com os professores, apliquei os questionários e marquei a data da devolução do instrumento da coleta de dados. Essa estratégia afiançou o devido preenchimento e garantia na devolução dos instrumentos, conforme o combinado.

No primeiro momento, para a aplicação dos questionários, estava previsto o envolvimento de todos os sete núcleos, 10 escolas e 100 professores. Mas, ao final, esses números extrapolaram e foi necessário trabalhar com 19 escolas, 111 professores²¹ em 07 núcleos.

Para tanto, o processo de investigação não se limitou à aplicação dos questionários. Como afirma Alves-Mazzotti (2001, p. 163), as pesquisas qualitativas “são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Com essa compreensão entendo que o conteúdo dos questionários foi só um elemento da pesquisa. Cruz (2002) ajuda a compreender que, na coleta de dados, outros elementos possibilitam uma melhor descrição das informações obtidas e uma análise mais consistente. O autor enfatiza que é importante ficar atento para os tons de voz, as gesticulações, o silêncio, a expressão facial, entre outros. Esse momento é imprescindível para o pesquisador obter subsídios descritivos além do ver, do ouvir e dos elementos anotados no caderno de campo.²²

3.4 A categorização e os primeiros contatos com os dados coletados

Com a exposição de como aconteceu a aplicação dos questionários, ratifica-se que a abordagem qualitativa, segundo Richardson, sinaliza que

²¹ A apresentação e o convite para a participação da pesquisa aconteceram no período da jornada pedagógica com adesão satisfatória. Com a aderência de professores e gestores, ocorreu a alteração do número de escola e de professores. Situação que me fez incluir todos no objeto da pesquisa.

²² Durante o período da aplicação dos questionários, não me descuidei de nenhum subsídio que pudesse falar pelos números levantados nos quesitos aplicados. Procurei observar a receptividade dos professores, os olhares, a entonação na voz, a forma de receber os questionários, entre outras gesticulações que me ajudaram a compreender melhor a relação dos professores com a proposta de formação.

Além de ser uma boa opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para atender a natureza de um fenômeno social. [...] é que o aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas essencialmente quantitativas, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformados em dados quantificáveis, na tentativa de se assegurar a exatidão no plano de resultado. (RICHARDSON, 1999, p. 79).

Nesse olhar, os dados coletados no período investigativo foram organizados, selecionados analisados e sistematizados no princípio da confiabilidade, e os resultados serão fundamentados sob referenciais teóricos convenientes para discussão, compreensão da pesquisa e produção textual como produto da análise realizada.

A categorização dos dados coletados na investigação foi organizada da seguinte forma:

Nº	CATEGORIAS
01	Informações pessoais dos docentes da pesquisa
02	Formação profissional dos docentes da pesquisa
03	Políticas Públicas/PSLTQLE e participação docente
04	Formação continuada, perspectiva atual de educação, relação dialógica e competência profissional

Quadro 4: Categorização dos dados da pesquisa

Para sustentação dos dados empíricos coletados, foi necessário fortalecer o marco teórico com utilização de diferentes referências tais como: periódicos, revistas, produções acadêmicas (dissertações, teses e monografias) e demais produções relativas ao estudo.

Como fontes de apoio para análise dos dados coletados, foram utilizados os documentos²³ produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, desde a implementação do PSLTQLE, em 2002, até o ano de 2004, período que corresponde à primeira fase do programa.

O objetivo da investigação foi, num processo de imersão, fazer uma coleta sistematizada de informações sobre a dimensão da participação dos professores na elaboração da Proposta de Formação Continuada de Professores e perceber quais foram os mecanismos utilizados neste processo.

²³ Proposta da Assessoria ABAPORU/SEMED/2002, Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação/2004, PSLTQLE – Caderno do Professor/Out/2003, Caderno de Cartas/2003. Registros das pautas de Formação dos Professores realizadas pela ABAPORU.

Chartier (1991) enfatiza que é preciso ficar atento para a rede de relação e de interação no processo da constituição do real. Pois é, nessa interação, que se manifestam as linhas de interesses e diversas formas de representação, situação de produção e apropriação do discurso. Nesse percurso interativo, fez-se necessário ir além da mera descrição dos fatos ou das práticas. Foi interessante, nesse período investigativo, não ficar apenas com a percepção do imediato, mas saber como e por que foram constituídas essas concepções que regem a prática. Questionamentos esses que não se esgotam nas primeiras indagações ou visitas no *locus* da pesquisa. Demandam muitas idas e vindas para se ter resultado aproximado do objeto pesquisado.

Para tanto, o que busquei, nesta investigação, foi apresentar a importância da valorização da produção humana e das estratégias para compreender melhor os fenômenos sociais nas ações dos indivíduos. Na categorização dos dados coletados, o cuidado foi para não haver subtração nos resultados, mas obter informações para se chegar a uma plausibilidade.

De posse dos 111 questionários aplicados, foi momento de observar novamente a prontidão das respostas em seus respectivos quesitos. Com a colaboração do Nepae (Núcleo de Estudos, Pesquisas e Assessoria Estatística da UCS, recebi as orientações para digitar e tabular os dados sob a escala de Likert. A escolha pela escala é a mais adequada para a abordagem qualitativa porque consegue apresentar uma mensuração favorável pelo universo dos pesquisados, pois “calcula o resultado total de cada indivíduo pela soma dos itens” (GIL, 1999, p. 147). Os resultados serão compilados pelo programa SPSS 16.0 e apresentados em gráficos com mensuração qualitativa.

Na referida pesquisa, utilizou-se o índice Alf de Cronbach²⁴ para medir a consistência interna dos dados. Esse índice demonstra a confiabilidade dos dados coletados pelo instrumento e serve para validar o instrumento. O valor do índice Alf de Cronbach foi de 0,825, considerado bom. Esse número demonstra a prontidão e confiabilidade aritmética dos dados coletados pelo instrumento. Portanto, tem-se um instrumento de coleta de dados com boa consistência interna.

²⁴ Para Pestana e Gageiro (2000, p. 415), o Alf de Cronbach é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens). Essa consistência varia de 0 e 1. Um indicador pra ser considerado bom precisa ser superior a 0,8.

4 A ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA

Início a análise desse capítulo apresentando as contribuições de Freire quando assegura que “nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção”. (FREIRE 1996, p 129).

Com essa máxima, Freire chama atenção e assevera que, na conjuntura da perspectiva participativa, a estruturação das políticas públicas não pode ser implementada em um contexto isolado ou apenas para alguns e por alguns. O autor ressalta que é imprescindível a presença de todos, pois a história de homens e mulheres se faz no processo das discussões, no protagonismo e na tomada das decisões. Neste capítulo, ao analisar a participação dos professores na elaboração da proposta de formação continuada dos docentes da rede municipal de educação de São Luís/MA, fui instigada também a compreender melhor a relação existente entre os sujeitos do contexto escolar, os marcos históricos e as representações que sustentavam o espaço temporal dessa investigação.

4.1 Descrição e análise dos dados coletados

Com os dados coletados e observações realizadas nesse processo, foi possível fazer a categorização dos indicadores que apontam para o caminho a ser seguido, para descrevê-los. Para a sustentabilidade dos argumentos, utilizei o aporte teórico na perspectiva freireana, possibilitando sinalizar que práticas conservadoras e transformadoras constituem esse estudo. Também pude ratificar que a busca pelo processo da participação é uma constante, seja com o propósito de incluir ou excluir as discussões e os argumentos que encaminham para descobertas de estratégias sem segregação.

4.1.1 Informações pessoais e formação profissional dos docentes da pesquisa

Estabelecer conexões entre os dados coletados foi importante para analisar o processo da participação dos docentes na elaboração da proposta de formação continuada. Trago como ponto da análise, no primeiro momento, descrições de informações pessoais e de formação profissional dos docentes da pesquisa. No tocante ao gênero, dos 111 participantes questionados, 90,1% são do sexo feminino – número que não diverge de muitas pesquisas já realizadas no âmbito da educação. É um percentual que confirma o legado atribuído às mulheres desde a difusão mais ampla das escolas. Por isso é notória a importância da educação feminina na formação dos sujeitos no contexto da construção do conhecimento formal.

No processo da educação feminina e das atribuições designadas às mulheres no período do surgimento das escolas, Veiga (2007) assevera que nem todas tinham as mesmas possibilidades de acesso à educação. As mais abastadas contavam com as preceptoras que vinham de outros países, contratadas pelos seus genitores, ou tinham a opção de ingressar em escolas confessionais, com oportunidade de fazer cursos de formação compatíveis para atender a elite. Para as menos favorecidas, restava-lhes a alternativa pela escola normal, cursos profissionalizantes, entre outras atividades elementares. Em reação a essa situação de subserviência na educação feminina, inúmeros protestos foram feitos por meio de periódicos que manifestavam repúdio e defendiam a participação das mulheres nos espaços sociais e o acesso a cursos superiores, enquanto outros observavam que elas tinham uma “missão natural” para as atividades maternas e precisavam reconhecer-se como tais.

Esses processos de discussão gradativamente vêm avançando no campo das políticas educacionais, precisamente nas propostas de formação docente em que são ignorados momentos históricos vividos no percurso das elaborações e formulação das propostas para os professores em serviço.

Ratificando essa situação, o que se tem vivido no âmbito das políticas de formação e valorização docente é que boa parte dos elementos constitutivos desses documentos não considera essa profissional/mulher como acumuladora de outras atividades diárias que historicamente foi se consolidando como situação natural. Ações que, em certa medida,

interferem no desenvolvimento de uma prática docente mais aprimorada e participativa, uma vez que sente a necessidade de atender todas as atribuições delegadas à sua pessoa.

Com referência à formação profissional, 35,1% dos professores entrevistados possuem pós-graduação (*lato e stricto sensu*), 60,4% graduação e 4,5% são graduandos. Para esses percentuais, a análise traz duas questões importantes. Uma delas é a obrigatoriedade da LDBEN n. 9394/96, que traz em seu arcabouço exigência para o ingresso e permanência no exercício da docência, e algumas atribuições específicas para o desenvolvimento de uma prática educativa consistente. A outra questão diz respeito a aspectos subjetivos desse profissional que recebe cotidianamente nas relações sociais e pessoais informações que fazem parte do contexto cultural onde suas atitudes e atividades são exercidas. Sendo que, para cada momento histórico e social, essa subjetividade se modifica buscando compreender, por meio da dialética, as intenções da prática social vivida.

No espaço temporal desta pesquisa, os profissionais da educação vivem modificações no ensino e, conseqüentemente, no seu processo formativo, pontos que possibilitam uma reflexão do ofício de ser professor.

Para o processo de formação, foi atribuída às instituições de ensino superior, conforme artigo n. 62 da LDBEN, a incumbência de formar os professores em exercício que ainda não possuíam graduação. Essa exigência integra as metas e o cumprimento dos objetivos do Plano Nacional de Educação, conforme os documentos e atos normativos²⁵ instituídos pelo MEC por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse ínterim, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, em convergência com a LDBEN – mais precisamente com o artigo 87, parágrafo e inciso terceiro, que afirma que municípios, estado e União deverão “elaborar e realizar os programas de capacitação docente em exercício” – faz suas articulações políticas com as instituições locais de educação superior, dá continuidade e firma novos convênios para o processo de formação e qualificação docente. Dentre outros, dois programas tiveram destaque: o Procad, desenvolvido pela Uema, e o Proeb, desenvolvido pela UFMA. Para as referidas instituições, coube a incumbência da elaboração e organização pedagógica dos cursos oferecidos pelos programas, que teriam preferencialmente como alunos os professores em exercício da rede pública municipal de educação.

²⁵ Resolução CNE/CP 02/97, de 26/06/1997; Resolução CNE/CP 01/99, de 30/09/1999; Decreto 3.554/00; Parecer CNE/CP 009/2001; Parecer CNE/CP 027/2001; Parecer CNE/CP 028/2001; Resolução CNE/CP 1/2002; Resolução CNE/CP 2/2002.

Essa iniciativa pelo processo formativo teve o seu marco e demonstrou com expressividade o acesso dos docentes à qualificação profissional nos variados cursos de licenciatura oferecidos. Não obstante tais ações, outras iniciativas particulares pela graduação também se realizavam por meio do ingresso regular nas universidades públicas e privadas.

Para além das graduações, 35,1% do professores que participam desta pesquisa avançaram e buscaram nas pós-graduações, *lato e stricto sensu*, outras possibilidades para continuar os estudos e aprimoramento de conhecimentos pertinentes à prática pedagógica. Não atribuindo demérito aos programas de formação docente, observei no percurso desta investigação uma interessante iniciativa particular e subjetiva dos profissionais quando decidiram avançar em suas etapas de estudo. Essa iniciativa deu-se no momento em que não se contentaram com os elementos constitutivos dos planos de curso oferecidos na graduação, alegando que, pelo sistema aligeirado em vigor, ficavam muitas lacunas no entendimento do campo teórico em articulação com as práticas vivenciadas no cotidiano da sala de aula e da formação política. Também consideraram que as respostas obtidas na graduação muitas vezes não contemplavam as suas perguntas e inquietações. Isso ocorria geralmente porque o tempo de estudo era reduzido: os cursos eram oferecidos nos finais de semana, no turno da noite, ou no período das férias escolares. Consequentemente, havia sobrecarga maior do que a capacidade pessoal desses profissionais, já que eles tinham de buscar por conta própria, e em outros momentos, conteúdos complementares. Sobre essa problemática, Nóvoa enfatiza que:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se de seu processo de formação e dar-lhes um sentido no quadro da sua história de vida. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse contexto, as condições históricas profissionais dos educadores necessitam de uma reflexão crítica sobre as determinações sócio-históricas e as relações socioculturais que os constituem e por que são constituídos. Esse raciocínio precisa ser feito para então entender a realidade social das ações pedagógicas exercidas, da vocação e intenção de ser professor e dos reflexos da história de vida dos docentes nas ações educativas.

Para tanto, o processo de formação precisa ir além das questões pedagógicas. Alcançar a dimensão política nesse caminho talvez seja uma das estratégias fundamentais para a valorização pessoal. Para Nóvoa, essa desvalorização vem ocorrendo no próprio espaço formativo que “[...] tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundido

‘formar’ com ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1992, p. 24).

Nesse entendimento, Freire ratifica que

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 43).

Sob essa ótica, o professor formador enfrenta também dificuldades no desenvolvimento de suas atividades. Na relação educacional, é fato a presença de concepções cristalizadas, estabelecidas em paradigmas descontextualizados. Tais paradigmas se abalizam por resistências que afloram e impedem a ressignificação de outras possibilidades de aprender a aprender.

Para Gadotti (2008, p. 61), “aprender não é acumular conhecimentos. Aprendemos história não para acumular datas, informações, mas para saber como os seres humanos fizeram a história para fazermos história”. Ainda para esse autor, a emoção é condição fundamental para a aprendizagem, pois sem a alegria e a convicção do que se ensina, as ações docentes não passam de um mero “dar aula”. Sobre essa opção, o estudioso afirma que a educação carrega consigo duas possibilidades, uma de transformar a realidade e encaminhar para um processo de inclusão e outra de reproduzir as determinações histórico-sociais instituídas nos procedimentos da segregação (GADOTTI, 2008).

Desse modo, as histórias de vida dos professores não podem ser desconsideradas nem por eles mesmos, nem pelos gestores das políticas educacionais. Pois cada um toma para si o que busca na objetividade e na subjetividade do seu “eu”. Na compreensão de Freire, a relação entre subjetividade e objetividade configura-se como superação de uma relação dual que visa reduzir o sujeito de suas ações concretas. Essa posição é tão positiva para o autor que ele reafirma, colocando que:

Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre a objetividade e subjetividade. (FREIRE apud Kieling, 2001, p. 35).

No processo de formação profissional e pessoal, a subjetividade e a objetividade estão numa relação de interdependência e agem de forma intrínseca, sem distanciar o

entendimento das relações entre o mundo material e social, onde as práticas educativas são exercidas, as políticas públicas educacionais, estruturadas e a participação docente, apresentada como uma necessidade humana.

Esses ambientes educativos de percepção precisam ir para além do que se ouve e se vê. Freire (2001) enfatiza que, a cada espaço acessado, inúmeras serão as possibilidades para um acordar crítico sobre a educação pré-estabelecida a fim de não distanciar os pertinentes objetivos de educar. Esse autor não distingue em que ambiente devemos aprender e ser aprendizes, pois reconhece a multiplicidade de espaços. No entanto, diz que a compreensão surge ao “reconhecer que há espaços possíveis que são políticos, há espaços institucionalizados e extrainstitucionalizados a serem ocupados pelas educadoras e pelos educadores cujo sonho é transformar a realidade injusta que aí está, para que os direitos possam começar a ser conquistados e não doados” (FREIRE, 2001, p. 99).

Ao conceber a conquista como direito e a cidadania como ato educativo que possibilita variadas formas de aprender, os professores respondentes desta pesquisa, em certo momento do caminho, precisaram expor as suas atribuições diárias de carga horária didática. Necessitaram dessa atitude para então ter a compreensão das impropriedades pedagógicas, quando o tempo não converge nem com a capacidade humana nem com o período disponível para o desenvolvimento das ações educativas.

Em respeito aos questionamentos levantados com os professores no ato da comunicação das atividades de formação continuada, fez-se necessário nesta pesquisa saber a carga horária de trabalho dos respondentes na rede municipal de educação em horas semanais. E os números apontaram que 84,7% dos respondentes da pesquisa desenvolvem as suas atividades em 24 horas semanais, 0,95 ficam com 12h, 5,4% com 20h, 7,2% com 40h e 1,8% em 44h semanais. Com referência à carga horária na rede estadual de educação desses mesmos 111 sujeitos, 28,8% exercem 20 horas semanas; 0,9% atuam por 16h; 3,6% dispõem de 24h; 1,8% ficam com 30h; e 0,9% com 40h semanais. Pelos números, somente 1,8% dos professores que estão na rede municipal de educação atuam na rede particular de educação com carga horária de 20 horas semanais e 4,5% com 24h. Confira a disposição dos números nas tabelas a seguir:

Rede Municipal

Porcentagem de respondentes	Horas semanais
84,70	24
0,95	12
5,40	20
7,20	40
1,80	44

Quadro 5: Representação em percentual da carga horária dos professores na rede municipal.

Rede Municipal e Estadual

Porcentagem de respondentes	Horas semanais
28,80	20
0,90	16
3,60	24
1,80	30
0,90	40

Quadro 6: Representação em percentual da carga horária dos professores na rede municipal e estadual.

Rede Municipal e Particular

Porcentagem de respondentes	Horas semanais
1,80	20
4,50	24

Quadro 7: Representação em percentual da carga horária dos professores na rede municipal e particular.

Com essa demonstração dos dados, posso dizer que um número expressivo de professores tem as suas ações pedagógicas desenvolvidas mais no âmbito das escolas da rede municipal. Situação que permitiu às unidades de educação básica da rede municipal de educação de São Luís avançarem e organizarem o seu plano de formação desenvolvido na escola com a assessoria dos coordenadores ou professores que se sentem habilitados para desenvolver as atividades da pauta de trabalho. Esse processo do tempo para a realização das suas formações foi mencionado na estruturação do PSLTQLE. A gestão de educação mensurou o seguinte: “[...] que o tempo destinado à formação fazia parte da jornada de trabalho e do contrato de cada um dos profissionais, uma carga horária paga pela prefeitura” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 21).

Sobre tais aspectos, os professores tinham clareza das suas atribuições contidas no edital do concurso e na LDBEN 9394/96. No entanto, não entendiam a viabilidade sustentável dessa cristalização sobre a escolha do tempo e do espaço. Argumentavam que uma hora que precisassem sair de sala de aula para as formações, outras possibilidades de refletir sobre a prática poderiam surgir e dar outras dimensões para a aprendizagem. Não obstante considerar que tanto o espaço de formação como o de planejamento são importantes para socializar e dialogar sobre as orientações pedagógicas.

Com essas preocupações, Freire contribui na reflexão de que a escola não é só um espaço de aula, “[...] é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima” (FREIRE apud REDIN, 2008, p. 67). Compartilhando com as ideias desse autor, as leis norteadoras da educação não podem ser objeto de engessamento de práticas pedagógicas. São diretrizes que apontam caminhos, ficando, assim, a critério do educador a escolha do que deseja seguir. E, pela decisão tomada, definirá que homem e que sociedade pretende formar a partir das ações educativas disseminadas em seu trabalho pedagógico. Nesse processo, o educador não pode esquecer que o ato educativo é um ato político e com discursos ideológicos presentes, como enfatiza Freire ao considerar que “o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões (FREIRE 1996, p. 144).

Dentre essa miséria, é permitido citar a miséria na educação, onde milhões de brasileiros ainda não têm acesso e permanência à sala de aula. Essa reflexão parte das informações contidas no “Mapa do Analfabetismo no Brasil” que por meio de estudos realizados em 2000 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em consonância com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), apontam um índice de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais no Brasil localizados nas mais diversas regiões do país. Esses dados são alimentados pelo INEP, no site oficial, e apresentam informações sobre, etnia, localização e renda domiciliar, gênero, faixa etária, dentre outros elementos que ajudam a compreender melhor os resultados (www.inep.gov.br – consulta realizada em 19 out. 2009 às 21h20min).

Embora o acesso à educação seja um legado garantido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, Conferência Mundial de Educação para Todos, Constituição Federal,

LDBEN, dentre outros documentos e políticas públicas educacionais que vem se estruturando ao longo das décadas, a negação desse direito ainda é uma constata nas mais distintas cidades brasileiras.

4.1.2 Políticas públicas, participação docente e o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo

Em consonância com as políticas públicas educacionais estruturadas no Brasil e com as discussões de educação do cenário mundial, a Semed implementa a macropolítica que norteia e orienta a educação do município intitulado Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo. Para a legitimação e a implementação dessa política, aconteceram procedimentos como já descritos no capítulo I da referida investigação que traçam as intenções, razões e ações desenvolvidas pela Semed a partir do PSLTQLE.

Dos 111 professores da rede que responderam os questionários desta pesquisa, 36% têm conhecimento do Programa, conforme quadro abaixo.

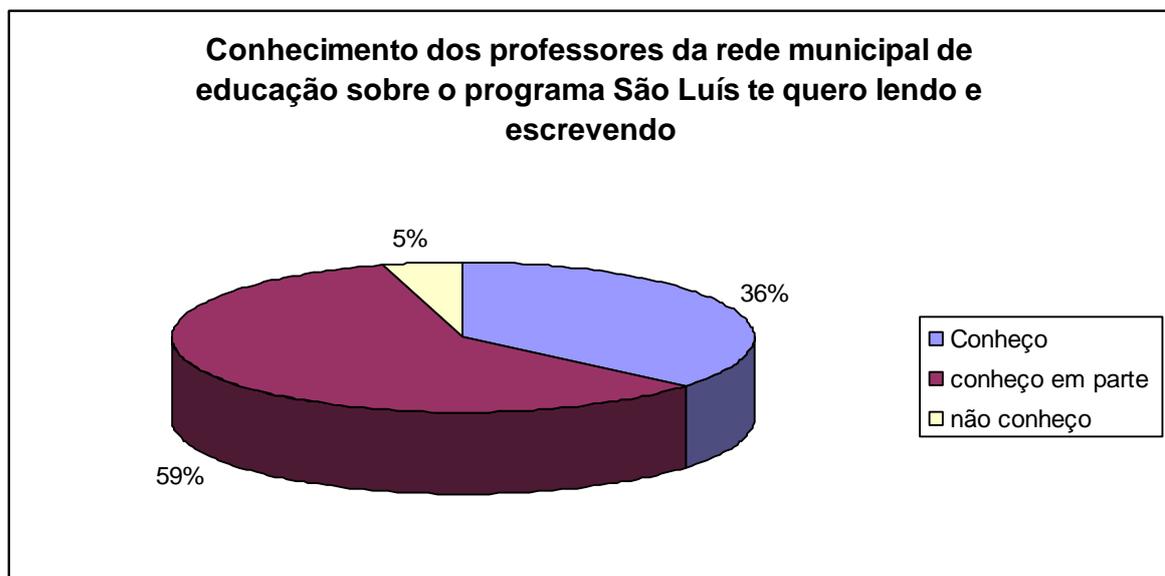


Gráfico 1: Conhecimento dos professores da rede municipal de educação sobre o PSLTQLE

Esse percentual demonstra fragilidades na condução da elaboração e da disseminação da proposta. A situação fica mais precária quando uma parte desse conjunto de docentes ainda

não tem conhecimento (5%) ou não tem a compreensão da totalidade (59%) de uma política que direciona a educação de um município que ainda busca encontrar estratégias para superar os índices de crianças, jovens e adultos ainda não alfabetizados ou considerados alfabetizados funcionais. Essa situação reflete no processo de ensino e aprendizagem porque os professores não têm o devido conhecimento sobre o referencial teórico-metodológico que norteia o trabalho pedagógico e sobre os valores éticos, políticos e ideológicos que sustentam suas metas e objetivos educativos.

Para compreender essa tessitura na educação é necessário tê-la como um ato político que se manifesta pelas forças ideológicas do poder de quem exerce em detrimento dos que executam ou repudiam a ação autoritária utilizada na relação dos sujeitos diante das propostas a serem implementadas. Freire sustenta “[...] que a natureza política da educação exige do educador que se perceba na prática objetiva como participante a favor ou contra alguém ou alguma coisa. A politicidade exige do educador que seja coerente com esta opção” (FREIRE, 2001, p. 95).

Com esse alerta, considero que o ato na tomada de decisão de ser professor não é uma tarefa fácil. É necessário que a pessoa perceba se tem condições de superar as situações, em especial os conflitos consigo e com o mundo onde se insere, para então enfrentar as concepções sócio-históricas que persistem ainda na educação em desrespeito aos direitos da cidadania com um pensamento único. No trocadilho história e cidadania, Freire diz que “a história não é feita de indivíduos, ela é socialmente feita por nós todos e a cidadania é o máximo de uma presença crítica no mundo da história por ela narrada”. Assim, “o conceito de cidadania vem casando com o conceito de participação de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está” (FREIRE, 2001, p. 129).

Por considerar que a história é constituída por todos nós, uma fragilidade que percebo na implementação da PSLTQLE foi ter ficado inicialmente só com o diagnóstico feito com os alunos. Esse ato fica mais nítido quando a gestão da educação municipal relata:

Decidimos solicitar aos gestores de escolas que, em cada visita que fizéssemos à sua escola, sugerissem aos alunos que escrevessem para o Secretário. Assim, fomos recebendo sacolas e mais sacolas de cartas, bilhetes, poesias, comunicados e convite dos alunos. Através da leitura incessante dessas correspondências obtivemos a mais precisa e qualificada leitura da realidade escolar da Rede pública da Prefeitura de São Luís. Por meio desses textos, foi possível não só verificar o desempenho dos alunos em relação ao nível de letramento, à capacidade do raciocínio lógico, à coesão textual, à ortografia e as questões gramaticais, como também sua visão dos professores, das escolas que tinham e da escola que queriam. Passamos a conhecer

melhor suas dificuldades pessoais: o desemprego dos pais, a falta de recursos para o pagamento do transporte coletivo, a fome, a violência que enfrentam em sua comunidade. (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 16).

Embora os fins educacionais estejam para o aluno, ele não pode e não deve ser o único indivíduo a ser instigado em um levantamento para elaboração de uma proposta ou apontar sugestões para se estruturar uma política pública de educação enquanto que essa se realiza por um conjunto de fatores e artefatos que abalizam o desenvolvimento de uma coletividade.

Quando se pensa na estruturação de uma política pública educacional inevitavelmente esse pensamento nos remete para o espaço escolar. No entanto, é necessário compreender que atitudes democráticas esse espaço pretende viabilizar. Sobre essa possibilidade Lima alerta que a

[...] democratização da escola não se constitui, apenas, como problema tipicamente escolar ou técnico-pedagógico. Se a mudança da cara da escola não pode, por definição, ser realizada sem (e muito menos contra) a escola, dispensando os atores escolares mais imediatamente centrais à ação pedagógica, fica claro que ela é igualmente inatingível exclusivamente a partir de sua iniciativa. (LIMA, 2002, p. 40-41).

Com essa afirmativa, é importante compreender que a escola não foi e nunca será uma ilha da democracia, conforme (AZEVEDO, 2007), se não for considerada a comunidade como elemento significativo para a tomada de decisões nas políticas educacionais na perspectiva da participação.

O relatório da comissão da Unesco enfatiza que a participação coletiva do contexto educativo é a possibilidade mais prudente para assegurar a sustentabilidade do ensino e aprendizagem ponderando que a

[...] educação não pode contentar-se em reunir as pessoas fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, ao longe de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade. (DELORS, 2006, p. 60).

Para essa comissão, o entendimento que concebem sobre educação e aprendizagem é que ambas acontecem ao longo de toda a vida, com a vida e para a vida e se convergem no exercício profissional e em práticas pessoais. Admitem que não tem tempo determinado para

aprender ou participar na constituição das políticas públicas. Com essa ótica, conceber a segregação é um paradoxo e diverge dos direitos da atuação cidadã.

Sobre esse prisma questiono a segregação dos professores da SEMED por serem excluídos em fazer parte das discussões mesmo quando ainda se tratava de uma amostra da elaboração do primeiro esboço do PSLTQLE conforme o relato

[...] o documento foi apresentado e discutido com os gestores e coordenadores pedagógicos, em outubro de 2002. Tratava-se de um esqueleto de proposta que naquele momento já havia definido a necessidade de ressignificar, legitimar e valorizar as equipes de trabalho sob a configuração de equipes multidisciplinares. (FEITOSA; GRILL, PINTO, 2004, p. 19).

As equipes multidisciplinares certamente podem trazer contribuições interessantes, mas o que interrogo é o porquê da não escuta dos professores nesse momento da estruturação. Nessa ótica, a participação se constitui em um paradoxo da democracia. Pois, de um lado é assegurada em documentos oficiais a participação dos sujeitos, conforme explicitado no capítulo II, por outro as normas sociais articuladas pelos gestores das políticas públicas estabelecem padrões de segregação quando criam critérios de quem deve ou não participar nas tomadas de decisões e dos elementos que vão constituir uma política.

Nesse contexto, trago os docentes da Semed, pois considero que são sujeitos da mediação no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados educacionais. Embora se tenha essa visão, percebe-se que são excluídos de apontar caminhos para uma educação inclusiva, de expor as dificuldades enfrentadas no cotidiano e, ainda, de eleger metas, atribuições, responsabilidades e verificar que a dedicação e a competência são determinantes na elaboração das propostas de políticas educativas.

Para tanto não basta qualquer participação, como aponta Delors, “a dedicação e a competência do corpo docente, tanto como os conteúdos dos programas, determinam a qualidade e a pertinência da educação; a reforma dos programas será estéril, sem a participação e o pleno e integral apoio dos professores” (DELORS, 2006, p. 136).

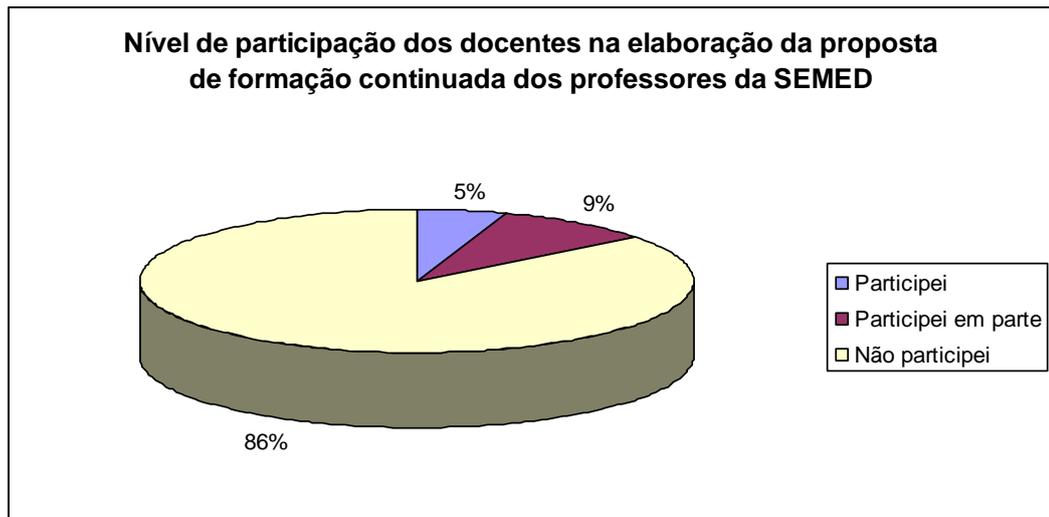


Gráfico 2: Nível de participação dos docentes na elaboração da proposta de formação continuada dos professores da Semed

No tocante ao envolvimento dos professores na elaboração da proposta de formação continuada dos docentes, conforme quadro acima, fica a fragilidade na compreensão do termo “participação”, uma vez que, de 111 sujeitos desta amostragem, somente 5% tiveram efetiva atuação. Para dialogar com essa temática, o autor Bordenave, apresenta dez princípios imprescindíveis e indispensáveis para uma participação efetiva:

1. A participação é uma necessidade humana e, que conseqüentemente, constitui um direito das pessoas;
2. A participação justifica-se por si mesma, não por seus resultados;
3. A participação leva à apropriação do desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder;
4. A participação leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo;
5. A participação é algo que se aprende e aperfeiçoa;
6. A participação pode ser provocada e organizada, sem que isso signifique necessariamente manipulação;
7. A participação é facilitada com a organização, e a criação de fluxos de comunicação;
8. Devem ser respeitadas as diferenças individuais na forma de participar;
9. A participação pode resolver conflitos mas também pode gerá-los;
10. Não se pode sacralizar a participação: ela não é panaceia nem é indispensável em todas as ocasiões. (BORDENAVE, 1994, p. 77).

Ao mesmo tempo em que o autor apresenta esses princípios, alerta que eles sejam lidos e compreendidos dentro de um contexto histórico de construção de uma sociedade que busca edificar a democracia por atos participativos. Com referência ao item 10 dos princípios por ele mencionados, que nem todo tempo todos devam participar. Para tanto, alerta que no

primeiro momento, ou melhor, na tomadas das decisões, os mecanismos de representação não têm efeito na hora que todos precisam explicitar as sugestões de um processo do qual é agente e paciente. Assegura, portanto, que só se aprende a participar, participando. E que essa atitude se constitui em situações desafiadoras que precisam ser enfrentadas e alimentadas no cotidiano com práticas que convirjam para as ações ou medidas socioeducativas (BORDENAVE 1994).

Com a equipe multidisciplinar organizada para discutir as situações que pudessem orientar a formação dos profissionais da Semed, alguns problemas foram desencadeados. Para tanto, foi necessário que a gestão da educação, juntamente com a instituição contratada, a Abaporu, por meio do posicionamento da professora Rosaura Soligo, reconhecesse o importante papel do professor, que, embora em determinado momento, tenha ocorrido um desconhecimento da tão importante contribuição docente, explicitam que é a hora de acertar o caminho, quando descrevem a seguinte expressão

Como sabemos, em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional do professor representa o conjunto de saberes que o habilita para o exercício da profissão e de todas as respectivas funções. Envolve principalmente saberes relacionados à cultura geral e profissional, à dimensão cultural, social e política da educação e saberes pedagógicos. Nesse último caso, principalmente o conhecimento sobre os processos de aprendizagem, sobre os conteúdos do ensino e sobre didáticas adequadas ao tratamento de conteúdos das diferentes áreas: é no domínio desses saberes que residem as possibilidades de organizar propostas ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, portanto, mais eficazes. (SOLIGO, 2004, p. 38).

Conforme os documentos produzidos pela Semed, os professores participantes desta pesquisa enfatizam que sobre essas competências, atribuições e responsabilidades eles têm clareza. No entanto, não conseguem visualizar nenhum tipo de equívoco que precisa ser reparado. Apenas solicitam da gestão municipal de educação a confiança diante daquilo que garantem construir coletivamente.

Para a comissão da Unesco, essa postura advém de um processo vivo. Nunca é demasiado chamá-la de educação permanente ou formação permanente na educação. Também esclarecem e asseguram que ensinar é uma arte é uma ciência e que

A grande força do professor reside no exemplo que dão, manifestando sua curiosidade e sua abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos fatos e até reconhecer os próprios erros. Devem sobretudo, transmitir o gosto pelo estudo. A comissão julga que é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório. (DELORS, 2006, p. 157).

Com essa sinalização, outros eventos propostos pela própria Unesco colaboram com outras discussões que vêm assegurar que a educação como elemento democrático remete para outras posições políticas que não divergem da participação, pelo contrário, reafirmam os pactos já garantidos.

Gomes (2008), quando apresenta o relato do Seminário Internacional sobre Ética e a Responsabilidade na Educação, reafirma que a relação de interdependência entre esses dois pontos, educação e democracia, perpassam pelos sentidos axiológicos e pela ética, pontos estes considerados pela Unesco com medula para a condução do processo educativo.

O estudioso ratifica também que as práticas de violência que costumeiramente reclamamos dos ambientes escolares são o reflexo do que a escola também recebe no cotidiano de suas atividades. Motivado por essa reflexão, o relator contribui dizendo que

[...] a ética não é atinente apenas aos pais, professores, alunos, educadores em geral, segundo as competências, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases, mas constitui também o guia destinado a pautar a conduta em geral, inclusive das políticas públicas educacionais e das instituições particulares. (GOMES, 2008, p. 7).

Com atribuições à responsabilidade e à ética, esse documento dá ênfase à proposta do seminário, a partir das discussões com os órgãos de competência em gerir educação, é elaborar estratégias para estruturar a Lei de Responsabilidade Educacional nos mesmos protótipos com que foi instituída a Lei de Responsabilidade Fiscal.

Essa proposta emerge dos questionamentos que “o Brasil é hoje um país que possui lei de responsabilidade fiscal, tratando do dinheiro público, sem contudo dispor de uma lei de responsabilidade educacional” (GOMES, 2008, p. 8). O sentido dessa discussão traz mérito relevante para as atribuições coletivas e a disponibilidade da prestação de contas para verificar os investimentos feitos pelos órgãos educacionais no âmbito nacional, estadual e municipal com direito a intervir e acompanhar os financiamentos destinados à educação.

No contexto desse entendimento, o Estado não pode se posicionar descentralizando ações, delegando ou contratando empresas e organizações do terceiro setor, assim chamadas, para desenvolver atividades que são atribuições e competências do próprio Estado. Com essa postura e iniciativa, corre o risco de tornar-se mínimo e ainda possibilitar que as políticas públicas agreguem características e condições assistencialistas sem o devido respeito ao cidadão.

Suponho que outra intenção dessa proposta é promover rupturas culturais e institucionais historicamente sedimentadas nos mais diversos órgãos governamentais, quando os gestores das políticas públicas permeiam de características particulares os elementos constitutivos dos orçamentos que sustentam as necessidades da União, estados e municípios.

Embora os orçamentos participativos instituídos e implementados na década de 1990 tenham a intenção da participação dos cidadãos para o destino dos recursos públicos ainda é necessário enfrentar a situação do conflito e do consenso nos debates para a decisão quando o autoritarismo e a pré-definição das ações já foram pensadas por alguns sem a devida consulta das prioridades para o desenvolvimento local. No entanto, Azevedo colabora com um esclarecimento que ajuda a pensar sobre a participação no orçamento participativo e na educação expondo que

A participação, no caso da educação, tem um fator diferenciado daquele que acontece no orçamento participativo. Na cidade, a preocupação central é o controle social do Estado por meio da construção de políticas públicas que expressem a vontade do movimento de participação. Na educação, além do controle e de construção do espaço público na escola estatal, a participação tem o sentido de integrar a família a comunidade no processo da construção do conhecimento, de socialização, difusão e recriação da cultura. Isso pode fazer da escola um espaço privilegiado de construção do espaço de liberdade pela superação das necessidades. (AZEVEDO, 2007, p. 160).

Para tanto, o ato de participar não é um ato fácil ou acabado, é portanto, uma conquista, um desafio, uma prática democrática que precisa ser educada cotidianamente para não provocar ou cometer equívocos. Sobre essa prática, Gutierrez sinaliza que, em algumas situações, ocorre que

A participação confunde-se também com medidas de descentralização administrativa que, embora possam ser apresentadas como um aumento de democracia interna, na prática limitam-se a colocar um processo autoritário de tomada de decisões sob o controle de um nível mais baixo da organização. (GUTIERREZ, 2004, p. 38).

Nesse contexto, o sentido das práticas participativas pauta-se na chamada para a atenção das responsabilidades que cada um dos órgãos envolvidos na tomada de decisões e os sujeitos dessa conjuntura precisam assumir de forma consciente. Só assim será possível evitar uma pseudoparticipação ou uma participação simbólica nos moldes do que exemplifica Gutierrez (2004). O autor destaca que algumas propostas participativas são entendidas como algo a ser gerenciado, ou seja, que não se trata de estimular a participação autônoma no

desenvolvimento do trabalho. Trata-se, nesse caso, de usar a “proposta participativa dentro de limites específicos e sempre com a marca de que o modelo foi desenvolvido, e implementado a partir do gestor que executa, controla e avalia, e que espera ser reconhecido como os eventuais benefícios dessas medidas pontuais” (GUTIERREZ, 2004, p. 38-39).

Essa atitude não sinaliza um ato de cooperação, de convite para os outros coletivos fazerem parte do processo. É, na verdade, uma disfarçada forma de participação, bem diferente do modelo proposto por Freire.

A participação, para esse educador, é um ato de liberdade para homens e mulheres que acreditam e defendem-na como uma postura educativa, portanto, política. Nesse sentido, alerta que os limites precisam ser discutidos “sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo” (FREIRE, 1996, p. 118).

Compreendendo essa diferenciação com Freire, observo que o processo da autonomia é uma particularidade do sujeito e não pode ser outorgada a outro sem a devida permissão, assim também como não é um ritual que acontece em uma determinada hora, tempo ou lugar. É um processo de amadurecimento e compreensão da realidade dentro de um ciclo vital e mutável. Esse autor ratifica que

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 121).

Por uma construção respeitosa de liberdade, conforme apontada por Freire, as escolas participantes desta pesquisa têm, por meio da formação continuada, possibilidades para desenvolver uma aprendizagem organizacional para o alcance da autonomia dos seus profissionais, não só na ótica da participação na educação, mas no conjunto de fatores que merecem também serem percebidos. Para tanto, outros olhares são importantes, como nos aponta Gutierrez

Olhar a educação a partir de uma ótica apenas participativa é, no mínimo, limitado e parcial. A participação é um elemento a ser interiorizado dentro de um projeto político na perspectiva de seus objetivos específicos, com a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e construção da consciência de forma autônoma para o exercício pleno da cidadania. Esse desafio, quase sobre humano, que se apresenta ao educador, não pode ser enfrentados apenas com as boas intenções das defesas das práticas participativas. (GUTIERREZ, 2004, p. 14).

Nesse prisma, foi possível observar que os docentes da Semed, embora não tenham participado das discussões das políticas que direcionam a formação continuada dos professores, conforme os dados citados no gráfico n. 1, procuraram avançar e conquistar os seus direitos de participação a partir da autonomia que lhes permitiu inserir-se na elaboração da proposta curricular da rede municipal de educação, como nos mostra o seguinte relato

Foram constituídas equipes das diferentes áreas do conhecimento, compostas de professores da própria Rede para, com base nos Parâmetros, Referências e Propostas Curriculares Nacionais, proceder aos ajustes, atualizações e acréscimos que se fazem necessários para adequar esses documentos às concepções da SEMED e às demandas da rede municipal de São Luís. (SOLIGO, 2004, p. 37).

Na construção da Proposta Curricular da Semed, a inserção dos professores demandava outras ações pleiteadas pelos próprios como: palestras, oficinas, para que eles atingissem uma melhor compreensão das novas informações que lhes foram passadas. Tal processo gerou certa inquietação entre os docentes. Isso os mobilizava até a Superintendência de Ensino Fundamental, que era responsável por coordenar as atividades desse nível de ensino.

Para além das intenções, o legado é tornar vivo o arcabouço de informações no projeto político-pedagógico da escola, contextualizado nos espaços de formação continuada e nas práticas pedagógicas.

4.1.3 O desdobramento de ações participativas no contexto da formação continuada dos docentes na Semed

O percentual que mostra em 76% a compreensão dos professores sobre o termo “formação continuada no contexto da reflexão-ação-reflexão sobre a prática” se ratifica quando os professores começam perceber que essa postura precisa ser permanente nas práticas educativas. Também se confirma quando os educadores passam a ocupar os espaços de formação, participando e intervindo nas discussões que fazem parte do âmbito pedagógico e profissional da classe. Assim, também como oportunizam outras posturas e manifestações em reconhecimento do trabalho que desenvolvem.

Para sustentar essa postura, Pimenta assegura que a compreensão do termo “educação continuada” e do papel do professor é uma atitude que permite perceber que

Uma identidade profissional constrói-se[...] do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias . Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere á atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. (PIMENTA, 2005, p. 49).

Com essa postura é possível um olhar mais cauteloso para as práticas exercidas e as ações que encaminham para a valorização profissional, quando é capaz de reconhecer-se como tal, conforme aponta Freire

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 1996, p. 115).

Para os professores da Semed o reconhecer-se e o valorizar-se foram determinantes para provocarem o respeito e a relevância do espaço da formação continuada de professores como um ambiente favorável à aprendizagem e à construção de processos identitários. Isso ficou mais perceptível quando a gestão municipal fez o seguinte reconhecimento: “Assim, não será possível outra alternativa – quando se torna a formação dos professores como solução – senão considerar todas as alternativas que merecem ser consideradas” (SOLIGO, 2004, p. 42).

Dentre outras contribuições, os docentes asseveram que, para esse reconhecimento, o coordenador pedagógico merece realce, quando nas orientações didáticas das reflexões sobre as práticas ajudam na tomadas de decisões. Enfatizam que uma das contribuições relevantes é quando auxiliam a desmistificar que professor pesquisador é só aquele que desenvolve pesquisas científicas atreladas a órgãos oficiais. Ao conceberem que é uma competência profissional que deve ser praticada por todos os profissionais da educação, principalmente aqueles que desenvolvem as suas atividades em ambientes educativos, a forma de reflexão toma outro rumo e os resultados educativos, outras perspectivas.

4.2 O papel do coordenador pedagógico e o reflexo da formação continuada na gestão da sala de aula e na rotina didática

No contexto atual, ao coordenador pedagógico (CP), enquanto profissional da educação, fica a atribuição de desenvolver a formação continuada juntamente com os professores na escola. Esse é um papel fundamental na condução do processo de ensino, aprendizagem e formação dos sujeitos da educação. Conforme a LDBEN 9394/96 no capítulo 6, título VI, dos artigos 61 a 67, quando trata dos profissionais da educação, e no Regimento interno da Semed, quando atribui responsabilidades de formador ao CP. A presença desse profissional é indispensável para ajudar a escola a assumir o ensino como política e auxiliar os docentes a conceberem o compromisso profissional e pessoal como elementos indissociáveis na práxis.

Nessa postura, a escola sai da intenção para a realização de uma escola de qualidade. Contudo, é preciso dar relevância a todo conhecimento construído, respeitar as condições de aprendizagem e atender às demandas advindas das necessidades sociais por meio de projetos e ações inteligentes construídos no próprio espaço escolar.

Para a concretização dessas ações, outra relevância é a postura e os procedimentos adotados pelo CP na construção do projeto político-pedagógico da escola. Sendo esse um ponto fundamental para dialogar com os docentes, supõe-se que formalmente são estes os primeiros a serem convidados para contribuir com a proposta de formação. Nesse processo, é imprescindível discutir assuntos que envolvam as competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais; diretrizes, fundamentos e concepções políticas, éticas, pedagógicas, entre outras, que contribuam para que a escola seja um lugar de acolhimento, de aprendizagem e de socialização de saberes.

Com essas atribuições delegadas ao CP, os professores envolvidos nesta pesquisa ressaltam a sua importância para o desenvolvimento e o acompanhamento nas atividades pedagógicas. Tais atividades precisam considerar a formação inicial e continuada dos docentes, as necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade escolar como uma rede de relações que refletem na postura e na função social da escola.

Outro aspecto importante ressaltado é a forma como os CPs e professores gerenciam e compreendem a progressão na educação continuada e a autoformação como meio de desenvolver as competências como condição *sine qua non* para o desempenho da função e da

arte de ser educador. Os espaços formativos, por sua vez, precisam contribuir com conhecimentos pertinentes para ajudá-los a compreenderem melhor o significado de flexibilização, avaliação, currículo, cultura, trajetória escolar e outras temáticas que vão emergindo com a dúvida. Sobre esse prisma, os CPs da Semed, quando necessário, assumem, no espaço da formação continuada, o desafio a essa complexidade, convidando profissionais para discorrer sobre assuntos específicos e evitando assim, a dúvida e a incoerência pedagógica.

Nessa ótica, o processo formativo no diálogo, conforme apontado por Paulo Freire, ajuda a compreender melhor os objetivos das políticas neoliberais que instituíram as políticas educacionais do Brasil e da América Latina ao longo na década de 1990, precisamente. Por meio desse estudo, é significativo saber fazer a distinção conforme aponta Santomé (1998) entre os termos “qualidade na educação” e “servidão institucional”, pois ambas tem objetivos diferentes. A primeira remete mais para a construção do conhecimento e valorização dos sujeitos da educação – princípios da proposta progressista. E a segunda paira mais nas exigências e determinações dos órgãos mantenedores por um entendimento exclusivamente didático, ou melhor, “do fazer”, desconsiderando, dessa forma, a indissociabilidade dos quatro pilares da educação, instituídos pela Unesco.

Com esperança em um trabalho dialógico, almejamos uma coordenação pedagógica que acompanhe, monitore, avalie, subsidie de fato os professores da escola sem subtrair ou promover equívocos nas informações disseminadas nos espaços de formação. Nessa perspectiva, o CP, então, precisa ser aquele profissional de pensar e agir, não só pelas suas convicções ou pelo que mandam fazer, mas pelo que constrói coletivamente com inteligência, equilíbrio, liderança, autoridade, domínio de conhecimentos técnicos, pedagógicos e humanos na relação com os outros e com o seu mundo. Freire nos imbui de esperança quando assegura que

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens .Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de torna-se... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança [...] (FREIRE, 1992, p. 91).

Para tanto, acredito que o papel do CP não se esgota na orientação dos aspectos didáticos. Construir uma gestão de qualidade é uma proposta desafiadora, pois sua

participação ajuda a gestão da escola a acatar as demandas multiculturais e as expectativas da comunidade escolar, promovendo ações coletivas a que consolidarão como instituição de qualidade.

Nesse conjunto de interação e integração, os resultados da avaliação institucional e da avaliação de desempenho escolar darão visibilidade ao protagonismo dos sujeitos da educação. Pois, com a participação desses sujeitos, fica mais pertinente pensar estratégias para enfrentar questões associadas à indisciplina e à violência em prol da elevação da escolaridade e da promoção humana.

Nessa reflexão, a relação entre os sujeitos da educação na construção de valores éticos e atitudes solidárias confirma que o papel do CP vai além de pedagógico, é um ato político. Para Romão, “[...] ninguém pode contribuir para a construção de uma sociedade melhor, se não estiver bem consigo mesmo, se não perceber a possibilidade concreta de alcançar o usufruto de um mundo melhor, de cuja construção participa” (ROMÃO, 2001, p. 65).

Desse modo, refletir sobre a função do CP é, para todos nós educadores, uma ação desafiadora, porém muito prazerosa, pois, no entrelaçado da ação e reflexão vão surgindo rupturas e continuidades para a próxima ação. Assim, as ações são permanentes e dinâmicas com propósito de encontrar uma política educacional justa que atenda aos docentes na construção da autonomia e da gestão de sala de aula.

Nos estudos e espaços formativos, pouco se fala da gestão em sala de aula, a ênfase é na gestão escolar. Contudo, ambas estão intrinsecamente ligadas, embora com atribuições e atividades diferentes. Uma possibilita, na avaliação institucional, verificar como os procedimentos se encaminham, pois explicita como o trabalho docente está sendo conduzido, analisando as rotinas e as práticas diárias. Enquanto a outra, a governabilidade, acontece no eixo da gestão pedagógica e administrativa.

Verificar, no percurso desta pesquisa, como acontece essa relação foi a oportunidade para ratificar os dados coletados, a atenção dos professores para as necessidades dos alunos, uma vez que são eles que elaboram as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e experimentadas dentro e fora do ambiente escolar.

O contexto do ambiente de sala de aula precisa ser compreendido como espaço de socialização de conhecimentos e efetivação de atividades promovidas por todos que fazem parte da gestão da sala de aula. No entender de Zabala, “[...] para aprender é indispensável que haja

um clima e um ambiente adequado, constituído por um marco de relações em que predominam a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade” (ZABALA, 1998, p. 101).

Nessa compreensão, o clima da sala de aula é importante para a consolidação da aprendizagem e requer uma orientação segura por parte do educador, pois a construção do conhecimento exige criar possibilidades de buscar e transferir ensinamentos para outras mensagens advindas do cotidiano. Ainda assim, uma boa orientação aos discentes desde o início da sua vida escolar facilita novos caminhos e demanda outros saberes significativos.

Incentivar o comportamento leitor é o primeiro passo para uma formação e observação crítico-reflexiva, pois oportuniza ao educando e ao educador estarem conscientes do mundo que os cercam, além de propor-lhes o exercício da cidadania. Esse incentivo auxilia a construção da autonomia, permitindo ao sujeito viver ativamente, refletindo o passado, vivendo o presente e planejando o futuro consciente da sua realidade.

Considerar importante a relação entre os indivíduos no contexto da escola, sobretudo na sala de aula é abrir espaço para perceber que o dia a dia é confrontado com diferentes situações originadas pelos indivíduos que fazem parte dessa rotina. Esses sujeitos carregam consigo sua história de vida, suas concepções de mundo, de homem, de trabalho, enfim, situações que interferem no ensino e na aprendizagem.

O processo de gestão em sala de aula requer estudos formativos constantes. Não como uma obrigatoriedade, mas como oportunidade para (re)significar ou ampliar os conhecimentos com atividades criativas e informações que permitam pensar estrategicamente sobre as diferenças existentes nas relações de sala de aula, garantindo os agrupamentos produtivos, situações de aprendizagem, inserção e permanência na escola e metodologias condizentes para refletir a ação docente sobre as rotinas didáticas em prol de um ambiente harmonioso.

No contexto deste estudo, busquei analisar qual a compreensão dos docentes sobre a rotina didática como estratégia metodológica para o professor na condução da sua prática pedagógica em sala de aula e concebê-la como ponte de partida e reflexão para a próxima práxis. No entanto, é preciso ressaltar que os conteúdos das rotinas didáticas utilizadas pelos docentes da Semed nas atividades pedagógicas vêm auxiliando na reflexão para a próxima prática, quando observam que a preocupação não pode cristalizar-se no ensinar, mas na contextualização do “por que ensinar”.

Considerando essas preocupações no processo de ensino e aprendizagem, o professor, pautado na base reflexiva da práxis, busca a organização didático-pedagógica nos registros reflexivos registrados nas rotinas didáticas²⁶ de sala de aula. Pois o objetivo dessas rotinas é auxiliar na autoavaliação das atividades desenvolvidas pelo professor e pelo aluno. Elas servem ainda para planejar e analisar os caminhos a serem percorridos, sanar dúvidas e compreender o processo metodológico adotado pelo professor em relação aos educandos e às necessidades educativas.

A rotina didática adotada pela escola por meio da prática docente precisa ter clareza em seus elementos constitutivos. Desse modo, esse instrumento vai concretizar as intenções educativas, garantir a flexibilidade, favorecer interações produtivas entre os alunos, observando o processo de aprendizagem para, então, fazer as intervenções pertinentes ao processo pedagógico sempre que for preciso.

O processo de formação continuada não pode ter outro entendimento do que compreender a ação pedagógica como ato dinâmico, já que um precisa estar para o outro nessa práxis. Nessa postura, o professor sai do isolamento da sala de aula não só em busca de uma fundamentação didática, mas de outras condições epistemológicas que possam dar referências ao processo construtivista ou sociointeracionista, para melhor compreensão entre o biopsíquico e social da relação entre o professor, o aluno, o conteúdo e seu contexto cultural em condições indissociáveis para a interação dos sujeitos do processo para uma educação com sentido.

4.3 Ensinar e aprender: arte de construir conhecimento e de partilhar experiências entre os sujeitos da educação

Como ensinar é provocar a aprendizagem, o termo “reconhecer”, nesse contexto, significa respeitar as capacidades dessa aprendizagem. Portanto, nenhuma atividade pedagógica pode ser iniciada sem essas indagações básicas: (Como ensinar?, Para quem ensinar?, O que ensinar? Quando ensinar?). Com atenção a essas questões, é possível prevenir a domesticação do pensar humano. Facilita-se o planejamento de acordo com a complexidade de cada assunto, dando uma sequência didática adequada aos níveis de compreensão. Com

²⁶ Para Libaneo (1994), rotina didática é um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos.

ênfase apenas no fazer, o processo das orientações para a formação continuada da rede municipal de São Luís/MA se fragiliza. E os procedimentos metodológicos omitem informações importantes para a formação do sujeito frente aos conteúdos a serem apreendidos. É bem verdade que, no caminho, é possível acertar muitas coisas mas, em se tratando de aprendizagem, um bom direcionamento ajuda bastante nos resultados dos rendimentos. Zabala colabora, dizendo que

[...] para que esse processo se desencadeie, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que diante destes possam utilizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência, etc. (ZABALA, 1998, p. 37).

Movimentar o pensar do ser humano é despertar para a curiosidade, aventura, criatividade e afiançar que ele projete seus sonhos, construa autonomia nas aprendizagens e amplie suas relações cotidianas. Freire assegura que a ação docente pode ser o meio, enfatizando que

[...] “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer os seus alunos até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 96).

Nesse sentido, a escola, na ação pela curiosidade entre professores e alunos, precisa ser um laboratório de sensibilização, espaço de promoção e incentivo à formação holística, cabendo aos educadores valorizar os questionamentos e trabalhos realizados pelos alunos na sala de aula ou fora dela, como forma de despertar nos discentes o desejo de aprender e ensinar em um contexto inacabado. O ensino e a aprendizagem consciente provocam agregação de novos conhecimentos, reflexões e pensamento crítico, comportamento leitor, incentivo à escrita e descoberta de novos horizontes em um processo social permanente de busca.

Entender o termo “inacabado” ou “inconcluso” permite olhar criticamente a realidade do mundo de hoje e traçar o mundo almejado. E para traçar o mundo desejável, é necessário descortinar o mundo existente e promover ações de esperança e justiça. O vislumbamento desses acontecimentos só será possível à medida que somos instigados a buscar o justo na produção criativa do conhecimento.

Nesse processo, o educador que visualiza obter bons resultados educativos precisa perceber que o incentivo à leitura do mundo é fundamental para a libertação dos que vivem alienados e excluídos, pois a prática diária da sala de aula precisa propiciar condições básicas para superar a alienação, as frustrações pessoais e profissionais, tornando-os capazes de aprender e pensar por si próprios, desenvolvendo habilidades que expressem a capacidade de resolver dificuldades enfrentadas no cotidiano da aprendizagem e na relação com os sujeitos da educação.

Conforme as orientações de educação continuada na ótica da formação política, para desenvolver atividades pedagógicas na relação dos sujeitos da educação nesse contexto dos professores e dos alunos, é necessário analisar a política de aprendizagem vigente, ou seja, o que esta deseja é que o educando aprenda em quais condições físicas e materiais o trabalho do professor se desenvolve e que estimulações pedagógicas são ofertadas pelos órgãos mantenedores ao ambiente educativo. Um dos avanços importantes da Semed no espaço temporal desta pesquisa foi a realização de concurso público para admissão de professores, deixando o quadro funcional da rede com profissionais qualificados para atuação em diversas áreas, com predominância de professores para todos os níveis da atribuição municipal. No entanto, agora é preciso avançar na melhoria das condições físicas e estruturais das escolas, assim também como a redução do número de alunos por sala de aula. A partir do conjunto de dados analisados, acredito que cada elemento desses supracitados são, para os professores, referenciais importantes para desenvolver uma prática dialógica.

Para Perrenoud (2000, p. 13), “[...] cada elemento de um referencial de competência pode, do mesmo modo, remeter a práticas antes seletivas e conservadoras ou a práticas democratizantes e renovadoras”. O educador, nessa articulação, é o elo entre a sala de aula e os elementos integradores no ambiente pedagógico que beneficia os educandos, pois no processo avaliativo da aprendizagem, media as colocações dos alunos com procedimentos condizentes ao trabalho pedagógico. Zabala contribui dizendo que para

[...] que isso aconteça, não é uma casualidade. Que o aluno compreende o que faz depende, em boa medida, de seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos; que dizer, depende como se apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz, sentir que sua contribuição será necessária para aprender. (ZABALA, 1998, p. 91).

Nesse percurso, o educador precisa definir a intenção do ato de ensinar, não considerando apenas os seus valores, formação, habilidades, atitudes, mas, principalmente, as

expectativas geradas pelos educandos quanto à aprendizagem e seu desenvolvimento integral. Podemos aqui retomar a importância da rotina didática, que, juntamente com o planejamento dos conteúdos, pode balizar esse momento tão importante no processo.

Mas, da forma como recomenda Gandin

Não qualquer planejamento, muito menos de quadrinhos que os professores preencham para a manutenção do faz-de-conta, mas de um planejamento que tenha como perspectiva a construção de uma realidade, através da transformação da realidade existente.(GANDIN, 2006, p. 15).

O que se pretende nesta viabilidade operativa do planejamento de sala de aula é a elevação do pensar estratégico frente aos conteúdos disciplinares e uma boa sequência didática, seja em projetos didáticos ou atividades produtivas. “A vigilância do meu bom senso tem a importância enorme na avaliação que a todo instante devo fazer da minha prática” (FREIRE, 1996, p. 67).

Nesse exercício do bom senso, faz-se necessária a autoavaliação de desempenho de todos que integram o projeto da escola, tendo como parâmetro pedagógico as ações desenvolvidas em prol da aprendizagem, da participação nos espaços de decisões e, conseqüentemente, do exercício da cidadania e da promoção humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise dissertativa, apresento reflexões que transitam da intenção à ação das políticas de formação continuada. É um trabalho investigativo que impulsiona reflexões em torno de questões como a indagação pela qual busquei compreender melhor a participação dos docentes na elaboração da proposta de formação continuada da rede municipal de São Luís/MA.

Analisar a formação continuada de professores no contexto da sua participação na elaboração de propostas de formação continuada é reconhecer que os docentes são sujeitos que podem contribuir significativamente com sugestões para a estrutura e para o funcionamento da educação, além de repensar a sua própria prática.

Como o processo educativo se faz por relações, outras indagações possibilitaram chegar a uma plausibilidade em respeito aos protagonistas do processo na elaboração do documento pedagógico e seus reflexos nos contextos que apresento.

É importante ainda explicitar que essa investigação tem início numa reflexão feita a partir das contribuições freireanas no contexto da participação. As posições de Freire e outros autores citados nesta pesquisa sinalizam o entendimento de que a participação é uma ação que necessita estar presente nas discussões das políticas educacionais para o século XXI.

No primeiro capítulo, apresento o recorte do município em estudo, São Luís/MA, por ser o contexto e o *locus* da pesquisa. Além disso, descrevo riquezas, incertezas, limites e possibilidades que a cidade enfrenta para atender uma demanda de inclusão social marcante em toda a ilha sob o ponto de vista da educação.

Fica evidente nesse percurso que São Luís/MA, a partir da implementação do PSLTQLE, é direcionado por uma nova política que marca o destino da educação do município. Os argumentos existentes nos documentos oficiais produzidos nesse período não divergem das políticas educacionais no âmbito internacional, nacional e local. No entanto, o que percebo é a ênfase dada às propostas neoliberais, ou seja, propostas não críticas às orientações teórico-metodológicas, no trabalho pedagógico. Isso é visto quando se observa o tratamento aos professores reflexivos sem considerar a presença desses sujeitos nos espaços das decisões educativas e sem levar em conta a heterogeneidade de situações enfrentadas por

eles, merecendo, portanto, uma intenção educativa que vá além das exigências imediatistas dos órgãos mantenedores e da lógica apenas da pedagogia instrumental.

No espaço temporal de 2002 a 2007, ao qual essa pesquisa se delimita, inúmeras inovações pedagógicas foram realizadas com o objetivo de atender às metas do MEC. Por vezes, algumas ações foram implementadas de forma aligeirada, consentindo uma postura mercadológica sem a ótica da importância da participação de todos que desenvolvem as práticas educativas.

Do mesmo modo, a proposta da rede municipal de educação de São Luís do Maranhão para a formação continuada de professores não se exclui desse processo por ser instituição que depende, tanto no âmbito financeiro como pedagógico, dos recursos de seus mantenedores. Mas, ao adotar ações sem o devido planejamento, apenas para cumprimento de metas, a rede acaba, por conseguinte, aderindo e ajuizando que é fácil retomar um caminho uma vez percorrido e encontrar os vestígios das pegadas deixadas. Entretanto, isso não é tão simples assim. O próprio Paulo Freire explica que “uma vez o tempo vivido não se retoma, mas se reconhece enquanto processo histórico vivido” (FREIRE, 1992, p. 10).

Foi nesse contexto que algumas tensões criadas entre os docentes, coordenadores pedagógicos e gestão municipal de educação se manifestaram no entendimento de que na elaboração de uma política de formação continuada que vise atender à classe dos docentes requer a presença dos protagonistas. A finalidade dessa presença é de opinar e compreender que nós, homens, vivemos uma história construída também por outros sujeitos e que é necessário saber sobre ela. Nesse estudo, verificar quais paradigmas sustentavam as propostas de educação naquele momento histórico foi um desafio, inclusive quanto às intenções ideológicas que permearam as políticas de valorização profissional e a tão mencionada educação de qualidade, uma conquista desmistificada.

Ao analisar as práticas participativas no Brasil e os seus reflexos na conjuntura da educação, no segundo capítulo, observei que tanto o conteúdo da Constituição Federal de 1988 como o da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira nº 9394/96, do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem/1990, enfatizam que a educação é promotora de acessibilidade para as práticas participativas quando deixa claro que, em regime de cooperação entre os estados, municípios, organizações governamentais e não

governamentais, há a oportunidade de efetivar um diálogo permanente e intervir nas políticas públicas educacionais.

Quanto ao Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, fica a lacuna nos seus elementos constitutivos quando não alude ao termo “participação” nas discussões em nível de decisões mais ampliadas. Ficando, portanto, restrita às iniciativas da escola com destaque ao mensurado projeto político-pedagógico.

Por se tratar de uma proposta possível, trago a experiência de duas prefeituras que, a partir do orçamento participativo, puderam desenvolver com autonomia e consistência técnico-pedagógica o desejo de uma escola sonhada. Tanto a Secretaria Municipal de Educação da Escola Cidadã de Porto Alegre (1989-2002), como da Escola Plural de Belo Horizonte (1994-2002) buscaram em seus protagonistas estratégias para desenvolver política de ensino e aprendizagem por ações participativas advindas das informações difundidas pelos próprios sujeitos do processo.

Neste momento hodierno de refletir sobre esse conjunto de ações participativas, faz-se necessário perceber que, entre avanços e retrocessos, ganhos e perdas, a relevância histórica que abaliza os períodos da educação no Brasil ajuda a vencer a pedagogia do medo e buscar, nas incertezas cotidianas, a certeza de uma ação democrática coerente.

A partir de Paulo Freire e de outros autores, ao apresentarem diversas formas de participação utilizadas nos mais diversos contextos formativos, eu, enquanto pesquisadora e guiada pelo entendimento que construí por meio das leituras feitas, percebo como oportuno convidar cada homem e cada mulher a fazer uma reflexão crítica sobre as práticas participativas vividas nos últimos anos. Convidá-los a compreender melhor as concepções que fundamentam cada termo explicitado em seu espaço e seu tempo histórico.

Dessa maneira, busquei refletir sobre a educação brasileira no contexto das conquistas, limitações e possibilidades como garantia dos direitos fundamentais à pessoa. Nessa perspectiva, apresento neste estudo as diversas formas de participação utilizadas nos contextos formativos no decorrer dos últimos anos e as concepções que fundamentam esses termos. Com base nesses referenciais, tive parâmetros para analisar os pressupostos e fundamentos que norteiam a compreensão da participação dos docentes na elaboração da proposta de formação continuada de professores na Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA.

No segundo capítulo, prossigo a análise sobre a participação dos docentes no Brasil nas decisões políticas no contexto da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96. Esse período foi caracterizado como da abertura política e favorável para as discussões educacionais que aconteceram na década de 1980, no encontro da Anped, em Goiânia, com a participação marcante de professores. Na conjuntura das contribuições éticas no contexto das políticas públicas participativas, os educadores apontavam e sugeriam orientações teórico-metodológicas pertinentes à construção de novos conhecimentos sobre a prática docente, a partir de uma reflexão crítica da formação continuada desenvolvida no contexto da educação pública.

Por fim, fiz um recorte sobre os termos utilizados para a formação continuada de professores no decorrer dos últimos anos e, com base nesses termos, averigui qual deles se torna mais evidente na proposta da Semed para o professor almejado. Como consequência da estruturação do PSLTQLE, a Semed dispõe de dois centros para a realização de formação continuada de seus profissionais, espaços que, por sua vez, não têm garantido suficiente as discussões políticas da classe. Ficam, portanto, muito mais nas orientações didáticas do “como fazer”, excluindo indagações importantes. Preferiu-se deixar essas discussões relegadas mais a uma vontade política dos professores em fazer essa reivindicação na elaboração do plano de formação continuada, que acontece no início do ano em cada unidade de educação básica e que é desenvolvido pelo coordenador pedagógico no decorrer do período letivo correspondente.

Não obstante, pelo documento empírico utilizado na pesquisa, averigui que, dos 111 professores da rede que responderam os questionários, 59,5% têm conhecimento da macropolítica educacional da rede municipal de São Luís/MA – o PSTQLE. E, desses respondentes, somente 5,4% tiveram participação na elaboração da proposta de formação para os professores. Esse percentual demonstra fragilidade na condução da elaboração da proposta pela segregação dos docentes. Situação essa que se reflete no processo e contribui para que não tenhamos política educacional mais consistente e resultados mais positivos no tocante ao ensino e aprendizagem e à promoção humana.

Nesse contexto, dois pontos motivaram a análise desta investigação. O primeiro ponto foi sobre a participação dos professores nas decisões político-educacionais e o segundo, sobre a intenção dos gestores e mantenedores da educação no compromisso participativo.

Como embasamento para este trabalho, tomei como norte as políticas educacionais efetivadas por volta da década de 1990, as quais reafirmam a necessidade e o valor da formação continuada. Também utilizei o relatório da Unesco direcionado à educação e aos direitos humanos em todo o planeta e a Declaração Mundial de Educação para Todos. Observando esses documentos numa relação com o material que rege a política municipal de educação de São Luís/MA, fica explícita a convergência com as políticas educacionais em nível nacional e internacional no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a fragilidade se localiza quando a ênfase desse documento fica no “fazer”, ou melhor, no processo didático, segregando princípios importantes do processo de “participação” que, por vezes, são determinantes à emancipação do sujeito.

Os dados mostram que 36% dos docentes envolvidos na pesquisa fazem a autogestão, não só participando de eventos que vêm pela convocação em serviço, mas outros que consideram importantes para o aprimoramento pessoal e profissional. Foi registrado também que 76,6% dos professores da Semed compreendem bem o termo “formação continuada” e procuram, a partir desse entendimento, refletir sobre a práxis.

É possível também ratificar que, embora num percentual mediano, o entendimento dos professores da Semed sobre os termos “formação continuada” e “autogestão” significa um avanço quanto à sua interpretação para o desenvolvimento da educação. Foi importante perceber o interesse pessoal para a progressão nos estudos. Pois, no primeiro momento, eram subsidiadas pelos incentivos das políticas de formação continuada estabelecidas pelo Ministério de Educação e, nos momentos seguintes, apostaram e investiram em sua carreira profissional, buscando aprimorar os conhecimentos até então não compreendidos como necessidade essencial para o acompanhamento das mudanças educacionais e sociais.

Trago nessas análises as indagações feitas com referência ao papel do coordenador pedagógico da escola. Esse profissional foi considerado pelos professores como o articulador que dá suporte para a realização da formação em serviço, da gestão de sala de aula e no acompanhamento do desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, os professores observam que o desenvolvimento de suas ações tem interferências no que diz respeito à própria pauta da formação por terem que atender também as demandas da Semed. Não ficando somente com as situações da escola pelo motivo de precisar difundir as informações recebidas nos espaços formativos da rede pelos formadores dos formadores dos professores. Assim, as rotinas didáticas, o planejamento, a gestão de sala de aula são

dinamizadas pela ação dos professores, que, em boa parte, vêm se preocupando com a educação continuada.

No percurso investigativo, pude ainda perceber a importância dada por esses professores à política da rede para a classe. No entanto, esclarecem que, se tivessem participado das discussões e das concepções que norteiam a proposta, certamente, os desdobramentos das práticas teriam outros rumos e os resultados educacionais, conseqüentemente, trilhariam outros caminhos, por vezes, mais consistentes.

No entanto, embora existam práticas exitosas no contexto da formação continuada de professores e na relação com a comunidade escolar e do seu entorno, e da participação docente na elaboração das propostas de formação continuada, a cultura do medo ainda é intensa e as práticas não participativas ainda são evidentes. Mas, hoje, não é permitido dizer que são os profissionais que não querem participar. Pelo que pude observar no período da investigação, a problemática se encontra no contexto da cultura da relação dos sujeitos da educação. Em um ponto dessa relação, os educadores e no outro, os gestores das políticas educacionais e os órgãos mantenedores – ambos com interesses distintos e sem convergência. De um lado, a preocupação com a aprendizagem dos alunos e do outro, com os resultados pelos investimentos aplicados. Esquece-se, portanto, do foco principal que é a promoção humana.

Esse ponto dicotômico na Semed vem se rompendo de forma lenta graças a alguns coordenadores pedagógicos que, ao traçarem a pauta de formação continuada, não concebem o professor como um sujeito que “dá aula”, mas como sujeito cultural; e a alguns assessores pedagógicos que, ao convocarem professores, coordenadores, gestores, alunos e outros profissionais das escolas, utilizam outro tipo de discurso que não o da segregação.

Ratifico, portanto, que essa postura dos assessores pedagógicos da Semed, antes incipiente, hoje caminha com mais velocidade e com outros olhares. Pois concebem que a comunidade escolar é composta de sujeitos que precisam construir sua história, portanto, sujeitos culturais. Para Freire (1984), o sujeito cultural se reconstrói com a sua própria história. Não faz opção pela repetição – capta a mensagem do mundo e busca transformá-lo. Nesse pensar, posso dizer que afastar o professor desse ato de reconstrução da história é desconsiderar as suas experiências, que, em muitos casos, são determinantes para o processo pedagógico.

É importante considerar que São Luís/MA, no contexto político e histórico, vive uma dominação oligárquica que interfere também no processo educativo. Essa dominação impõe, por meio do domínio político desenvolvido durante várias décadas, as formas do posicionamento político do cidadão ludovicense no exercício da democracia. Os professores progressistas, que acreditam na educação com ato de libertação, estão buscando aprender a intervir nos mais variados contextos sob a compreensão que educar é um ato político.

Nesse contexto, de se reconhecerem como sujeitos no processo, a Semed, na elaboração da proposta curricular da rede municipal de educação, contou, não só com a participação dos professores na discussão dos conteúdos, como também com encontros formativos para esclarecimento das dúvidas até então existentes sobre as diretrizes curriculares, os procedimentos metodológicos, os subsídios pedagógicos e filosóficos que norteiam esse instrumento educativo abalizador de aprendizagens.

Com esse movimento, foi necessário que outros conteúdos se fizessem presentes nas pautas de formação continuada, que não só os didáticos-pedagógicos, direcionados pela escola, mas dinâmicas que suscitassem reflexões para a compreensão de que nenhuma atividade docente pode acontecer fora das condições psicológicas e culturais dos professores. Afastar o ato de ensinar e aprender da cultura é desconsiderar as experiências culturais dos professores, que, em muitos casos, são determinantes para o processo pedagógico.

Com este trabalho investigativo, chego a uma plausibilidade e certifico que estou convencida de que a transformação do cenário só irá mudar quando forem difundidas melhores convocações para a participação nas decisões das políticas educacionais e quando houver maior adesão dos profissionais da educação em prol do ativismo pedagógico. Reconheço, portanto, que ainda não estamos no ideal. Concordando com Freire asseguro que “afinal minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não apenas ser objeto, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 1996, p. 46)

Assim, tenho esperança e convicção, entretanto, que há muitos caminhos a percorrer e que o realizável é possível, pois adjacente aos educadores, temos lutas, conquistas, esperanças e sonho de tornar a educação um verdadeiro ato político.

Por fim, não pretendo fazer desta análise uma peça de acervo, mas um instrumento para dar impulso ao processo vivido por uma instituição que necessita registrar o percurso trilhado, para que se possa repensá-la e avaliá-la em outro momento histórico.

REFERÊNCIAS

ABAPORU. *Projeto de Assessoria às Equipes Multidisciplinares da Secretaria de Educação de São Luís*. 2002. Mimeografado.

ABAPORU. Breves Considerações. Com a palavra, a ABAPORU. In: MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa 'São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo'. *Formação de educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação*. São Luís: SEMED, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES-MAZZOTTI; J. A.; GEWWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

AZEVEDO, José Clovis de. *Reconversão cultural da escola: Mercoescola e Escola Cidadã*. 2004. 253 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2004.

AZEVEDO, José Clovis de. *Reconversão cultural da escola: Mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

AZEVEDO, José Clovis de. Gentili, Pablo. Krugs, Andréa. Simon, Cátia. *Utopia e Democracia na educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural. Proposta Político-Pedagógica: II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural*, 2002.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

CISEKI, Ângela Antunes. *Conselhos de escola: coletivo instituintes da escola cidadã: construindo a escola cidadã*. Projetos Políticos Pedagógicos. In Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro: Brasília, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 25 set. 2008.

_____. *Plano Nacional de Educação*. MEC: Brasília, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 25 set. 2008.

_____. *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos de Jomtien*. 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 25 set. 2008.

BRANDÃO, Jose Carlos. *Que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOGDAN, Roberto C.; BILKEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CHARTIER. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CRUZ Neto O, Moreira M R, Sucena, L F M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado com técnicas de investigação. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. 2002.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996.

DELORS, Jacques. (Org.), *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 10ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FEITOSA, M. M. R.; GRILL, I. G.; PINTO, L. M. C. “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”: uma política de desfragmentação na área de educação. In: MARANHÃO. Prefeitura Municipal de Educação. *Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação*. São Luís: SEMED, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

FASURI, José Cerchi. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. In: _____. *O coordenador pedagógico e sua formação docente*. São Paulo: Loyola, 2007.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 68, jan./abr. 2008.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um Sonho: Ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GANDIN, Danilo. *Planejamento na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis. Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____; SILVA, Tomaz Tadeu de. *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clovis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Ed. da UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas 1999.

GONZÁLES REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOMES, Candido Alberto. *Fundamentos de uma lei de responsabilidade educacional*. UNESCO: IN: Seminário Internacional Ética e Responsabilidade na Educação: compromisso e resultados (Série de Debates X). Brasília. 2008.

GÓMEZ, Granell; VILA, Ignácio et al. Tad. de Daisy Vaz de Moraes. A cidade como projeto educativo. In: Carmen Gómez Granell e Ignácio Vila. INTRODUÇÃO: Porto Alegre: Artmed, 2003.

HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

GUTIERREZ, Gustavo Luís. *Por que é tão difícil participar ?*: o exercício da participação no campo educacional. São Paulo: Paulus, 2004.

HERMIDA, Jorge Fernando. A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos: 2ª Ed. – João Pessoa, UFPB/Editora Universitária 2008.

INTERNET. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Disponível em: <<http://www.saoluis.ma.gov.br/educacao/conteudo.aspx?idConteudo=1041>>. Acesso em: 19 agosto 2008.

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo Janela. Reforma da Educação Pública: democratização, modernização e neoliberalismo. Lisboa: Afrontamento, 2002.

LIMA, Licínio Lima. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa 'São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo'. *Caderno do Professor*, São Luís: SEMED, n. 01, p. 142, 2003.

_____. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa 'São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo'. *Caderno de Cartas*, São Luís: SEMED, n. 01, p. 187, 2003.

_____. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. *Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação*. São Luís: SEMED, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de *Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Porto: Porto Editora, 1995.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. *Análise de dados para ciências sociais: complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edição Sílabo, Lda. 2ª Edição, 2000.

PAVIANI, Jayme. *Conhecimento científico e ensino: ensaios de epistemologia prática*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

PERRENOUD. P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERONI, Vera. *Políticas Educacionais e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003

PIMENTA. Selma; Ghedin, Evandro. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese Crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez. 2005.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Conselho Municipal de Educação de São Luís. *Regimento Interno das Escolas da Rede Municipal de São Luís*. Resolução N. 11/05 – CME.

REDIN, Euclides. Boniteza. In: STRECK, Danilo R.; RADIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. In: SOUSA PERES, José Augusto de et al. (Colab.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. *Educação e atualidade brasileira: organização e contextualização*. São Paulo: IPF, 2001.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artimed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOLIGO, R. (Org.). História de uma caminhada lado a lado. In: MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa “São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo”. *Formação de educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação*. São Luís: SEMED, 2004a.

SOLIGO, R. (Org.). Percursos da formação profissional. Parte 1: Uma resposta mais do que um problema. In: MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa “São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo”. *Formação de educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação*. São Luís: SEMED, 2004.

STRECK, Danilo R.; RADIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOUZA, Ana Inês (org.). Paulo Freire. Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

KIELING, José Fernando. Subjetividade/Objetividade. In: STRECK, Danilo R.; RADIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, I. P. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. AMARAL, A. L. (Orgs). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.

ZABALA, Antoni . *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

www.inep.gov. br. Acesso em: 19 out. 2009.

APÊNDICE A

CARTA AO PROFESSOR

Caxias do Sul (RS), Janeiro de 2009.

Prezado (a) colega

Sou sua colega na Semed de São Luís, atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) em Caxias do Sul, RS e estou desenvolvendo uma pesquisa cujo tema é *A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA: a participação docente na elaboração da proposta*. Pretendo analisar a participação dos professores na elaboração da proposta de Formação Continuada da rede municipal de educação de São Luís/MA, implementada pela SEMED.

Entendo que é importante verificar como foi o envolvimento dos docentes na participação da elaboração da Proposta de Formação Continuada dos Professores, assim como também compreender quais são as contribuições que a proposta oportuniza para os professores na sua prática profissional.

As motivações para o desenvolvimento dessa pesquisa são muitas. O foco da investigação pauta-se no contexto da participação docente, por reconhecê-lo como sujeito importante nas decisões das políticas que norteiam a Formação Continuada dos Professores. Além disso, representa um trabalho reflexivo sobre o processo vivido por mim enquanto formadora e, ao mesmo tempo, como sujeito desse processo sobre as atribuições de coordenadora pedagógica.

Com essas intenções, venho solicitar a sua colaboração em responder a este questionário para a realização do trabalho investigativo. Ele é um dos instrumentos utilizados na coleta dos dados para apreender o pensamento que norteia a participação dos docentes na proposta de formação continuada de professores da Rede. Esse instrumento é de caráter fechado, recorro a uma técnica que não irá subtrair nem desrespeitar as informações acatadas. Penso que será um momento interessante para os que acreditam no processo da participação como elemento fundamental para as decisões políticas, democratização da educação e exercício da cidadania.

Antecipadamente agradeço a sua atenção e colaboração por fazer parte desta pesquisa, comunicando que as informações contidas neste documento são exclusivas deste processo, sem qualquer outra finalidade. Não é necessário assinatura ou nome. Comprometo-me com o anonimato de suas respostas.

Atenciosamente,
Maria Alice Bogéa Praseres

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Núcleo: _____ **Código N°** _____.
UEB _____ **Código N°** _____ **Questionário. N°** _____

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. DADOS PESSOAIS

- 1.1 Sua idade? _____ anos.
1.2 Sexo: () Feminino () Masculino
1.3 Nacionalidade: Brasileira () Outra: ()

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Indique nível de ensino que frequentou:

Ensino Médio	Graduação/área de conhecimento	Pós-graduação

() Outros _____

2.2 Qual instituição:

UFMA regular	UFMA /PROEB	UEMA/PROCAD	UEMA regular

Outra _____

2.3. Há quanto tempo você concluiu o curso superior (em anos): _____.

2.4. Tempo de atuação na rede municipal de educação (em anos): _____.

2.5. Tempo de atuação em escola (em anos): _____.

2.6. Qual é a sua carga horária de trabalho na rede municipal: _____ horas semanais.

2.7 Qual é a sua carga horária de trabalho na rede estadual: _____ horas semanais.

2.8 Qual é a sua carga horária de trabalho na rede particular: _____ horas semanais.

3. PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA

3.1 Você conhece o Programa *São Luís te quero lendo e escrevendo* quanto aos seus fundamentos, objetivos e metodologia, principalmente no que se refere à formação continuada de professores?

Conheço	Conheço em parte	Não conheço

3.2. Você participou da elaboração da proposta da formação continuada de professores implementada pela Semed?

Participei	Participei em parte	Não participei

3.3 No período da elaboração da proposta de formação de professores, você contribuiu com sugestões?

Contribuiu	Contribuiu em parte	Não contribuiu

3.4 Você discutiu junto à Gestão Municipal de Educação as sugestões para os elementos constitutivos da proposta de Formação Continuada de Professores?

Discutiu	Discutiu em parte	Não discutiu

3.5 Você percebeu que a sua opinião é considerada importante para a elaboração da proposta de Formação Continuada de Professores?

Percebeu	Percebeu em parte	Não percebeu

3.6. A proposta da Formação Continuada de Professores da SEMED considerou a sua formação profissional?

Considerou	Considerou em parte	Não considerou

3.7 Sentia-se motivado para participar da elaboração da proposta de Formação Continuada de Professores da Semed?

Sentia-se motivado	Sentia-se motivado em parte	Não sentia-se motivado

3.8 Percebe mudanças na sua prática profissional, as quais você atribui à proposta de formação continuada de professores implementada pela Semed, por meio do Programa *São Luís te quero lendo e escrevendo*?

Percebo	Percebo em parte	Não percebo

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPETIVA ATUAL DE EDUCAÇÃO.

4.1 Você compreende bem o termo 'formação continuada' no contexto da reflexão-ação-reflexão sobre a prática?

Compreendo	Compreendo em parte	Não compreendo

4.2 A Formação continuada desenvolvida pela emed para os professores atende à necessidade da escola?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

4.3 A Formação continuada desenvolvida na escola pelo coordenador pedagógico considera a necessidade da comunidade escolar?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

4.4. A Formação continuada desenvolvida na escola pelo coordenador pedagógico considera a formação profissional dos professores?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

4.5 A escola organiza grupos de estudo considerando as necessidades dos professores?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

4.6 A escola organiza grupos de estudo considerando as necessidades dos alunos?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

4.7. Na formação continuada realizada pela escola, existe a participação de convidados para discorrer sobre um assunto específico?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

4.8. Você gerencia a sua educação continuada?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

4.9. Você costuma participar dos eventos organizados pela Semed?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

4.10. Você participa de eventos de educação continuada realizados por outras instituições?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

4.11 A educação desenvolvida nas escolas atende às necessidades dos alunos?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

4.12 A educação escolar tem a preocupação de desenvolver as suas atividades partindo do contexto vivido pelos alunos?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

4.13 Há diálogo entre os membros da comunidade escolar?

Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca

Muito obrigada pela atenção!

Suas contribuições serão importantes para a melhoria da educação.

ANEXO A
MAPA URBANO E RURAL DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO -
LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA SEMED

ANEXO B
DEMOSTRATIVO DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEMED, ENSINO
FUNDAMENTAL, POR NÚCLEO



PREFEITURA DE SÃO LUÍS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED

RELAÇÃO DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL
ENSINO FUNDAMENTAL

NÚCLEO CENTRO

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO	FONE ESCOLA	Nº PROFESSORES(AS)		
				Mat.	Vesp.	Not.
01	UEB. Alberto Pinheiro	Parque Urbano Santos, nº465 – Centro	3231-5938 3231-2867	125	149	38
02	UEB. “Bandeira Tribuzzi”	Rua das Hortas, 256 – Centro	3231-5180			
03	UEB. Justo Jansen	Rua Cândido Ribeiro, 366 – Centro	3221-8312			
04	UEB. Luis Serra	Rua da Saúde nº 244 – Centro	3221-8223			
05	UEB. “Monsenhor Frederico Chaves”	Rua Pres. Dutra nº 200 – Sitio Campinas – São Francisco	3235-6951			
06	UEB. Ministro Mário Andreazza	Rua Correa de Araújo nº 400 – Liberdade	3231-7115			
07	UEB. Maria Rocha	Avenida dos Africanos nº 2.100 – Areinha	3251-7726			
08	UEB. São Sebastião	Rua Nossa Senhora de Fátima nº 58 - Bairro de Fátima	-			
09	UEB. “Rosário Nina”	Rua Eduardo Viana Pereira nº 28 Bairro de Fátima	3243-9416			

ANEXOS – NÚCLEO CENTRO

Nº	ESCOLA POLO	ANEXO	ENDEREÇO	BAIRRO
01	UEB. Alberto Pinheiro	Escola N. Srª. Aparecida	Rua Castro Alves, 606	Retiro Natal
02		Escola Irmão Pedro Bertol	Av. Carlos Cunha s/n	Jaracati
03	UEB. Ministro Mário Andreazza	Ministro Mário Andreazza Júnior	Rua Augusto de Lima nº 56	Liberdade
04		Amparo da Criança	Rua H, nº 114 Conjunto Promorar	Liberdade

NÚCLEO ANIL

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO	FONE ESCOLA	Nº PROFESSORES		
				Mat.	Vesp.	Not.
01	UEB. Agostinho Vasconcelos	Rua 03 nº 200 Alto do Pinho - Pão de Açúcar	32259119	111	130	83
02	UEB. Newton Neves	Avenida Principal nº 100 – Vila Palmeira	3275-2606			
03	UEB. Profº Rubem Teixeira Goulart	Rua 06 nº 50 Conjunto Centaurus – Cohab Anil III	3225-9020 3225-6120			
04	UEB. “Primavera”	Rua 09 Quadra 17 nº 10 – Cohatrac - Residencial Primavera	3238-9923			
05	UEB. Profº Sa Valle	Rua da Companhia nº 100 – Anil	3244-9587			
06	UEB. Dr. Neto Guterres	Rua Tarquínio Lopes nº 110 – Angelim	3252-2454			
07	UEB. José Assub	Rua Santa Laura nº 120 – Santa Cruz	3253-7790			

NÚCLEO ANIL (ANEXO)

Nº	ESCOLA POLO	ANEXOS	ENDEREÇO	BAIRRO
01	UEB. Prof. Rubem Teixeira Goulart	Anexo I	Rua Campo do Guarany nº 52	Aurora
02		Anexo II	Av. 14 s/n	Cohab Anil
03	UEB. Prof. Sá Valle	Anexo I:	Rua São Jorge, nº 18,	Anil
04		Esperança. do Amanhã	Rua 03,nº 31,	Piquizeiro
05		Escola N. Srª. das Graças	Rua do Piquizeiro, nº 226,	Cruzeiro do anil

NÚCLEO COROADINHO

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO	FONE ESCOLA	Nº DE PROFESSORES		
				Mat.	Vesp.	Not.
01	UEB. José Cupertino	Rua Getúlio Vargas nº 30 João Paulo	3271-8387	180	233	107
02	UEB. Alberico Silva	Rua Viveiros de Castro nº 100 – Alemanha	3271-7752			
03	UEB. “Prof. Camélia Costa Viveiros”	Rua do Arroz Quadra 40 nº 110 – Coroado	3253-4390			
04	UEB. Josué Montello	Rua 23 nº 150 Coheb – Sacavém	3275-1035			
05	UEB. Luis Viana	Rua Dom Delgado nº 300 – Alemanha	3275-0139			
06	UEB. Senador Miguel Lins	Avenida Dom José Delgado nº 120 – Alemanha	3275-0230			
07	UEB. Rivanda Berenice Braga	Praça do Barreto nº 06 – Barreto	3271-8347			
08	UEB. Prof. Rubem Almeida	Rua da Mangueira nº 300 – Coroadinho	3275-0376			
09	UEB. Darcy Ribeiro	Avenida dos Africanos, nº 1.500 – Sacavém	3275-0143 3275-0145			
10	UEB. Prof. João Lima Sobrinho	Av. Tambor de Criola Cj. Dom Sebastião nº 120 Coroadinho	-			

NÚCLEO COROADINHO (ANEXO)

Nº	ESCOLA POLO	ANEXOS	ENDEREÇO	BAIRRO
01	UEB. “Prof. Camélia Costa Viveiros”	Anexo I	Av. dos Africanos nº 9	Coroado
02	UEB. Rivanda Berenice Braga	Esc. Maria Rocha	Rua do Campo, s/n	Túnel do Sacavém
03	UEB. Prof. Rubem Almeida	Anexo : Sonho Infantil	Av. Amália Saldanha, s/n	Coroadinho
04		Anexo II	Rua Mauro Fecury, s/n	Coroadinho
05		Anexo III	Rua da Mangueira s/n	Coroadinho
06	UEB. Prof. João Lima Sobrinho	Anexo I	Av. Tambor de Crioula, s/n	Conj. São Sebastião
07		Anexo II	Av. Brasil nº 10	Bom Jesus

NÚCLEO ITAQUI BACANGA

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO	FONE ESCOLA	Nº DE PROFESSORES		
				Mat	Vesp	Not
01	UEB. Anjo da Guarda	Rua Guadalupe. nº5 Qda .49 Anjo da Guarda	3242-3322	163	170	88
02	UEB. “Henrique de La Roque Almeida”	Av. Principal nº 40 - Vila Embratel	-			
03	UEB. João do Vale	Avenida Gapara nº 200 Argola e Tambor	3242-3867			
04	UEB. Lindalva Teotônia Nunes	Rua Senador Pompeu nº 400 - Vila Isabel	3228-1440			
05	UEB. Ministro Carlos Madeira	Praça Taguatur nº 100 – Anjo da Guarda	3228-5930			
06	UEB. “Odylo Costa Filho”	Avenida Principal nº 20 Alto da Esperança	3242-2828			
07	UEB. Carlos Saads	Rua da Feira nº 300 Vila Mauro Fecury I	3273-0765			
08	UEB. Raimundo Chaves	Rua da União nº 04 Vila Bacanga	3228-1341			
09	UEB. Estud. Edson Luís da Silva Souto	Rua 04, s/n – Gancharia	-			
10	UEB. Prof. Rosália Freire	Av. dos Portugueses nº 1.000- Vila Izabel	3242-5344			

NÚCLEO ITAQUI BACANGA (ANEXOS)

Nº	ESCOLA POLO	ANEXOS	ENDEREÇO	BAIRRO
01	UEB. “Henrique de La Roque Almeida”	Anexo I - Pir-Lim-Pim-Pim	Av. Cônego Ribamar Carvalho, 105	Sá Viana
02		Anexo II –Centro Cultural Vila Embratel	Rua Santa Tereza, 02	Vila Embratel
03		Anexo III - Ec. Comunitária Menino Jesus	Av. Sarney Filho 02	Vila Embratel
04		Anexo IV - Tempo de Aprender	Av. Principal s/n (em frente ao colégio)	Vila Embratel
05	UEB. Ministro Carlos Madeira	Anexo I: João Alberto	Travessa 22 quadra 23 nº14	Anjo da Guarda
06		Anexo II N. Srª. Da Conceição	Rua São Raimundo, n52	São Raimundo
07		Anexo III: São Raimundo	Av. José Sarney s/n	São Raimundo
08		Anexo IV: Valdenir de Castro	Rua João Castelo s/n	Anjo da Guarda
09		Anexo V: Funelva	Rua Santo Antonio s/n	Vila Mauro Fecury
10		AnexoVI: Vila Ariri	Rua Benjamim Constant s/n	Vila Ariri
11	UEB. Raimundo Chaves	Anexo I	Rua São Pedro s/n, 3242-5362	Vila Dom Luís

NÚCLEO TURU BEQUIMÃO

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO	FONE ESCOLA	Nº DE PROFESSORES		
				Mat.	Vesp.	Not.
01	UEB. Dr.Oliveira Roma	Rua Grande Oriente nº 200 - Recanto dos Vinhais	3211-2104	113	172	09
02	UEB. Elzuila Abreu	Avenida São Luis Rei de França nº 100 – Turú	3226-5994			
03	UEB. Drª Maria Alice Coutinho	Avenida São Luís Rei de França nº 150 – Turú	3226-0054			
04	UEB. Mariana Pavão	Avenida Contorno nº 100 - Rio Anil	3256-6225			
05	UEB. Menino Jesus de Praga	Rua 02 Qda. 10 nº 50 - Planalto Vinhais II	3211-2086			
06	UEB. “Olinda Desterro”	Avenida Brasil nº 100 - Vicente Fialho	3211-2303			
07	UEB. Prof. Ronald da Silva Carvalho	Avenida Brasil nº 200 – Divineia.	3226-0304			
08	UEB. São José	Rua General Artur Carvalho nº 04 – Bom Jardim - Turu	3248-2802			
09	UEB. Governador Leonel Brizola	Rua do Canavial nº 100 – Vila Luizão	-			
10	UEB. Prof. João de Sousa Guimarães	Av. Argentina, nº 94 - Divineia	-			

NÚCLEO TURU BEQUIMÃO (ANEXO)

Nº	NOME DA ESCOLA	ANEXOS	ENDEREÇO	BAIRRO
01	UEB. Drª Maria Alice Coutinho	Anexo I: Esc. Luís Pinho Rodrigues	Rua Maria Alice, 08 Divineia	Turu
02		Anexo II:	Rua Joaquim Mochel nº 20	Itapiracó
03		Anexo III Casa Samuel:	Rua Copacabana nº20 – Maioba Mocajituba – Paço do Lumiar	Maiobão
04		Anexo IV: José Sarney Costa	Av. 01, nº 39, Matões	Turu
05	UEB. Mariana Pavão	Anexo I: Mariana Pavão	Rua Delcy Batista s/n	Bequimão
06	UEB. Prof. Ronald da Silva Carvalho	Anexo I: Esc. Tereza Murad	Rua Santa Rosa, 81, Santa Rosa	Turu
07	UEB. Olinda Desterro	Anexo I: Leonardo da Vinci	Rua São Judas Tadeu	Cantinho do Céu
08	UEB. Governador Leonel Brizola	Anexo I:	Rua 21 de junho, nº 24	Vila Luizão
09		Anexo II: Luís Gonzaga Ferreira	Rua Luís Eduardo, nº15	Vila Luizão
10		Anexo III: Criança Esperança	Rua da União, s/n	Sol e Mar

NÚCLEO CIDADE OPERÁRIA

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO	FONE ESCOLA	Nº DE PROFESSORES		
				Mat.	Vesp.	Not.
01	UEB. Prof. Nascimento de Moraes	Avenida 105 Unidade 105 nº 1.100 – Cidade Operaria	3234-4741 (orelhão)	241	373	124
02	UEB. Prof. Mata Roma	Av. Este Interna Unidade 205 nº 100 - Cidade Operária	3247-5133 3247-5576			
03	UEB. Cidade Olímpica	Av 29 de Dezembro, Qda. 39, Bloco B – Cidade Olímpica	3234-8675			
04	UEB. Antônio Vieira	Rua Cônego Ribamar Carvalho Nº 01 Jard. São Cristovão	3244-7656			
05	UEB. Santa Clara	Rua 03 Amigos nº 1.000 – Santa Clara	3211-4338			
06	UEB. Ana Lúcia Chaves Fecury	Rua Santo Antonio nº 200 São Bernardo	32449554			
07	UEB. Prof. Luís Rego	Rua 13 de Maio nº 100 - Vila Itamar	3258-1977			
08	UEB. Tancredo Neves	Avenida Este Unidade 201 nº 500 – Cidade Operaria	3234-6741			
09	UEB. Maria José Vaz dos Santos	Travessa Padre Vieira nº 50 – João de Deus	3244-2626			
10	UEB. Thomaz de Aquino Andrade	Rua Jurandir Filho nº 40 – Vila Lobão	3259-3884			
11	UEB. Desemb. Thales Ribeiro Gonçalves	Travessa Campo do Estrela nº 100 São Cristovão	-			
12	UEB. Roseno de Jesus Mendes	Av José de Ribamar de Oliveira nº 130 – Vila Janaína	-			
13	UEB. Prof. José da Silva Rosa	Rua Eliezer Silva nº 400 - São Bernardo	3259-2387			
14	UEB. José de Ribamar Bogéa	Rua 10 Travessa N Qd 105 Bloco B Nº 60 Cid. Operária				

NÚCLEO CIDADE OPERÁRIA (ANEXOS)

Nº	NOME DA ESCOLA	ANEXO	ENDEREÇO	BAIRRO
01	UEB. Cidade Olímpica	Anexo I	Rua 10, Lote 13, casa 10	Cidade Olímpica
02	UEB. Ana Lúcia Chaves Fecury	Anexo I: Nª. Srª. Aparecida	Rua Epitácio Cafeteira, s/n	Vila Brasil
03		Anexo II: São Francisco das Chagas	Rua do Codozinho, 06	São Cristovão
04	UEB. Luís Rêgo	Anexo I: Luís Rêgo Júnior	Rua 13 de maio, 16	Vila Itamar
05	UEB. Tancredo Neves	Anexo I: Vovó Anita	Rua 12, unidade 101, contorno lestes, s/n	
06		Anexo II: Vovó Anália	Av. Gov. João Alberto, qd 30 lote 13 nº 100	Santa Efigênia
07		Anexo III: Rosa Moreira	Rua 17 unid. 203, nº 15	Cidade Operária
08		Anexo IV: Prédio V	Av. este, unid. 201, s/n	Cidade Operária
09	UEB. Maria José Vaz dos Santos	Anexo I:	Av. Talles Neto, nº 08	João de Deus
10	UEB. Roseno de Jesus Mendes	Anexo I:	Rua Cosme e Damião s/n	Janaína
11	UEB. José Ribamar Bogéa	Anexo I: Getsêmani	Rua 13, quadra 94, bloco C, casa 6	Cidade Olímpica
12		Anexo II	Av. 29 de dezembro, qd 116 Bloco B , casa 16	Cidade Olímpica

NÚCLEO RURAL

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO	FONE ESCOLA	Nº DE PROFESSORES		
				Mat	Vesp.	Not
01	UEB. Antoninho Baldez	Rua das Hortas nº 120 – Iguaraú	-	265	349	174
02	UEB. Dom José de Medeiros Delgado	Rua da Arvore nº 2 Vila Cascavel	3247-9780			
03	UEB. Evandro Bessa Estiva	Rua do Meio nº 100 Estiva	-			
04	UEB. Evandro Bessa Santa Barbara	Rua da Brasília nº 300 - Santa Barbara	3276-8399			
05	UEB. Gomes de Sousa	Rua da Igreja nº 100 - Vila Maranhão	3241-3900			
06	UEB. Haydê Chaves	Praça Nossa Senhora da Conceição nº 100 Vila Esperança	3241-3385			
07	UEB. Hortência Pinho	Rua Nossa Senhora da Vitória nº 22 Coqueiro	3241-4646			
08	UEB. “Honório Odorico Ferreira”	Rua Principal nº 12 Tajipurú	3265-9565			
09	UEB. Major José Augusto Mochel	Rua Principal nº 250 – Maracanã	3241-6322			
10	UEB. Manuela Varela	Rua Parnauçu nº 289 – Cajueiro	-			
11	UEB. Mário Pereira	Rua do Ribeirão nº 05 – Vila Sarney – Maracanã	3241-6726			
12	UEB. Nossa Senhora das Mercês	Rua Principal Nº 21 Jacamim	-			
13	UEB. Amaral Raposo	Rua da Estação nº 100 – Pedrinhas	3241-5238			
14	UEB. Prof. Josefina Serrão	Rua Principal nº 110 - Porto Grande	-			
15	UEB. Prof. José Teixeira Mota	Rua Principal nº 120 - Tajaçoaba	-			
16	UEB. Prof. Luzenir Mata Roma	Rua da Pedreira nº 100 - Vila Nova República	3241-5789			
17	UEB. Prof. Rosilda Cordeiro	Entrada do Passeio nº 100 – Quebra Pote	-			
18	UEB. Proteção de Jesus	Rua do Sol nº 60 – Mato Grosso	3265-9554			
19	UEB. Rosa de Saron	Rua Principal nº 100 – Cajupari	-			
20	UEB. Salomão Fiquene	Rua Santo Antônio nº 100 – Tibiri	-			
21	UEB. Santo Antonio	Rua da Independência nº 29 - Cruzeiro de Santa Bárbara	-			
22	UEB. São José de Itapera	Rua Grande nº 120 Itapera	3241-7761			
23	UEB. São Raimundo	Rua 15 nº 200 – Conjunto São Raimundo	3276-7008			
24	UEB. Saraiva Filho	Rua Principal nº 12 Cajupe	3276-5665			
25	UEB. Uruati	Entrada do Quebra Pote - BR 135 KM 11- Ananandiba	3241-2049			
26	UEB. Zebina Eugênia Costa	Rua do Campo nº 10 – Tibirizinho	3241-7373			
27	UEB. Zuleide Andrade	Estrada do Maracujá nº 13 BR 135 KM 08	3241-2587			
28	UEB. 21 de Abril	Rua 02 Quadra I nº 100 – Residencial 21 de Abril	-			

NÚCLEO RURAL

Nº	NOME DA ESCOLA	ANEXO	ENDEREÇO	BAIRRO
01	UEB. Gomes de Sousa	Anexo I	Rua da Igreja nº 100	Vila Maranhão
02	UEB. São Raimundo	Anexo I	Rua 08 Quadra 54, casa 32	São Raimundo
03	UEB. Hortência Pinho	Anexo I: Nª. Srª. De Nazaré	Rua da União, 35	Vila Samara
04		Anexo II – Luz Divina	Rua Principal, 102	Inhauma
05	UEB. Evandro Bessa	Anexo I: Raimundo Francilio Pereira da Silva	Tauá-Mirim	Ilha Tauá-Mirim
06	UEB. Evandro Bessa – Stª Bárbara	Anexo I: Padre Nicolau	Rua das Graviolas nº 01	Vila Vitória
07		Anexo II: Carlos Braid	Rua São Domingos	Cruzeiro de Stª Bárbara
08	UEB. Honório Odorico Mendes	Anexo I: José Saney Filho	Rua Heitor Augusto Pereira, 17	Andiroba

ANEXO C
MAPA URBANO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO – NÍVEL DE ESCOLARIDADE

ANEXO D

**DOCUMENTO DO NEPAE/UCS AUTORIZANDO E
APROVANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**