UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELOIZA MARINHO DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

concepções, discursos e práticas no Programa ARCO

São Luis
2007

ELOIZA MARINHO DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

concepções, discursos e práticas no Programa ARCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª. Ilma Vieira do Nascimento

São Luis

2007

Santos, Eloiza Marinho dos.

Formação continuada aos professores: concepções, discursos e práticas no Programa ARCO / Eloiza Marinho dos Santos. 2007.

195f. :

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís – MA. 2007.

Bibliografia: f. 167-171

1. Professores Ensino Fundamental Formação Profissional. I. Título

CDD 371.13 : 373.3

ELOIZA MARINHO DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

concepções, discursos e práticas no Programa ARCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª Ilma Vieira do Nascimento ï Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

_____

Profª. Drª. Maria Alice Melo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

_____

Profª. Drª. Ana Maria Iório Dias
Doutora em Educação
Universidade Federal do Ceará

À Nair (minha mamãe), Luzilá, Luziléa, Leila (minhas irmãs) e a Clayton, Henrique Eugênio, Audrey Verônica e Luiz Alexander (meus sobrinhos), pessoas que tanto amo, que sabendo compreender os longos dias de ñclausuraò, cada um, à sua maneira, sempre encontrou um jeitinho de caminhar comigo durante todo esse processo construtivo, regando meu cansaço com a seiva do seu afeto.

Ao querido Prof. Vito Milesi (in memoriam), meu ñmestreò por excelência, entre tantos saberes compartilhados, lembrou-me a tempo que filosofia serve pra fazer a gente mais feliz e não ao contrário.

Ao Prof. Pedro Demo que, ñcuidando do professorò de Imperatriz, ajudou-nos a ver que os limites intelectuais podem ser superados com dedicação ao estudo e que a produção científica não deve ser excludente; todos nós somos capazes de construir pensamento próprio, inclusive eu.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é, no mínimo, reconhecer que uma construção não se faz sozinho/a. Por isso, Obrigada,

Meu Deus,

Minha família de Imperatriz, Porto Franco e Estreito que acompanham meus passos.

Amigos/as do ARCO e do Mestrado, turma de Imperatriz.

Zélia Mota, Terezinha Ricarte, José Mendes e colegas do CEJA.

Jônatas Mesquita, Maria Aparecida Dantas c colegas da Escola Municipal Frei Tadeu, companheiros das lutas cotidianas.

Elinete Gonçalves, Francisca Leal, Odineia Fontinele, Francisca Ferreira, Ednalva Lima, Ariane Sales, Lucivania Melo,

Osmarina Costa, Ednalva Trajano e Arlete Marinho pela construção coletiva.

UFMA-Campus II, Mestrado em Educação-UFMA

Profª Maria Alice Melo e Profª Iran de Maria L. Nunes, ñpresentesò da Qualificação.

Prof. Fernando Ramos, Reitor da UFMA em 2005 e Profª. Marisa Wall, Coordenadora do Mestrado naquele período que, enfrentando grandes obstáculos, garantiram a ñexistência da Turma de Imperatrizò.

Diana Barreto e Domingos Bandeira, Gestor da Educação em Imperatriz.

Eliene Carreiro e Audrey Verônica, pelo exaustivo serviço de transcrição das entrevistas.

Adalberto Franklin, Ronald e Ribeiro Junior, revisores de Língua Portuguesa.

Danilson e Gisele, ñvigilantesò das normas.

José Nilson e Luis Carlos do Sindicato dos Bancários, Seminário de Brejo e Coroatá, em São Luis, pela acolhida fraternal.

Amigas-irmãs, Helena Milesi, Clemência Jardim e Raquel Azevedo, cujas presenças são sempre muito confortantes.

Amigos e professoras de infância que, de repente, reencontrei nesse período.

Profª Ana Maria Iório Dias, cuja ternura não invalida seu profissionalismo.

ñMinhaò orientadora, Profª. Ilma Vieira, permitam-me ñdizer baixinhoò, para além da mera obrigação profissional, surpreendeu-me com seu coração fraterno, especialmente na ñhora da pressãoò.

Agradeço a cada um/a daqueles/as com quem tenho compartilhado os ônus e os bônus dessa experiência tão forte que, acompanhando meus momentos de desconstrução me ajudaram a ser reconstruída.

ñSe a ciência não tornar o homem mais feliz, não pode ser científica, ou pelo menos, pertinenteò.

Brecht

RESUMO

Esta pesquisa trata da formação continuada de professoras/es. Enfatiza, como objeto de estudo, o Programa de Formação Continuada de Professores: Aprendizagem Reconstrutiva do Conhecimento ï ARCO, elaborado por uma equipe multidisciplinar de profissionais da rede pública municipal de Imperatriz-MA que esteve em vigência no período de 2001 a 2004. Avalia as repercussões da formação realizada pelo programa na prática pedagógica de educadoras/es, contribuindo para a re-significação da formação continuada naquele município. Analisa as abordagens teórico-metodológicas que o fundamentam, bem como o significado e repercussões dessa experiência de formação, a partir da voz e da prática de educadoras/es. Investiga, também, o contexto histórico-político de inserção do programa. Na articulação dialógica entre dados coletados na pesquisa de campo e o estudo teórico, busca em Demo, consultor do programa e principal autor estudado pelos formadores, analisar os principais eixos norteadores do ARCO, como as concepções de pesquisa como princípio educativo, emancipação e autonomia, estas fundamentadas também em Paulo Freire, Gramsci e Giroux, que tratam do intelectual (orgânico conservador e/ou radical) como mediador, legitimador e produtor de idéias e práticas sociais. Esse último autor trabalha um outro conceito, o de intelectual transformador. Em Helena Freitas encontramos a defesa da concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana e da articulação teoria / prática e valorização dos processos de produção do conhecimento pela investigação e a pesquisa, na formação continuada. Resultante de uma abordagem qualitativa, a referida pesquisa elegeu como sujeitos: a gestora de educação do período de criação e implantação do ARCO, dois membros do Grupo Base de Assessores, quatro do Grupo Base de Multiplicadores e três professoras participantes de momentos distintos da formação (2002, 2003 e 2004). Foram utilizados os seguintes procedimentos para coleta de dados: o estudo do Documento-Base do ARCO, análise dos diários de bordo escritos pelas professoras, entrevistas semi-estruturadas e a observação direta da prática docente das três professoras que atuam no ensino fundamental. Todo esse processo permitiu concluir que, os educadores da rede têm dificuldades em materializar os eixos teórico-metodológicos trabalhados no ARCO em suas práticas cotidianas, pelo pouco tempo em que experimentaram a metodologia, porém há um reconhecimento do programa como referencial de formação numa perspectiva de compromisso com a formação humana e política dos educandos; a elaboração textual e a devolutiva tornaram-se freqüentes nos discursos e práticas; revelam a importância e a necessidade da formação continuada, como espaço permanente de reflexão da prática docente,

de orientação, produção e socialização dos conhecimentos construídos pessoal e coletivamente; sentimento de inclusão no programa; reconhecimento dos próprios limites teóricos e o esforço por superá-los; mudança na concepção da avaliação; prática de registros reflexivos; a conquista da condição de sujeito que se sabe capaz de aprender, revelada em diversas iniciativas. Além disso, destacamos a imperiosa necessidade da definição de Políticas Públicas de Educação que incluam a formação continuada como direito e necessidade dos educadores /as da rede pública municipal de Imperatriz e que elas, de fato, sejam cumpridas.

Palavras-chave: Formação continuada. Aprendizagem reconstrutiva. Pesquisa e elaboração. Autonomia e emancipação.

ABSTRACT

This research is about the teachers' continuous development. It emphasizes, as object of study, the Program of Continuous Development for Teachers: Reconstructive Learning of Knowledge - ARCO, designed by a multidisciplinary team of professionals from the Municipal Public School Network in Imperatriz-MA and it was carried out between 2001 and 2004. It evaluates the repercussions of the graduation granted by the program in pedagogical practice for educators, contributing to the re-significance of the continuous development in that county. It analyzes the theoretical-methodological approaches which are its basis, as well as the meaning and repercussions of that graduation experience, starting from the voice and practice of educators. It also investigates the historical-political settlement context of the program. In the dialogic articulation between collected data in the field research and the theoretical study, it seeks in Demo, consultant of the program and main author studied by the faculties, to analyze the main leading axes of the ARCO, such as the research conceptions as educational principles, emancipation and autonomy, these are also based on Paulo Freire, Gramsci and Giroux, who take up the intellectual (conservative and/or radical organic) as mediator, legitimator and producer of ideas and social practices. That latter author works another concept, the one of intellectual transformer. In Helena Freitas we found the defense of the omni lateral conception of the multiple dimensions of the human graduation and of the theory/practice articulation and valorization of the processes of production of knowledge for the investigation and research, in the continuous development. Resulting from a qualitative approach, the aforementioned research chose as subjects: the education manager from the time of settling and implantation of the ARCO, two members of the Base of Assistants Group, four of the Base of Multipliers Group and three participant teachers of the different moments of the graduation (2002, 2003 and 2004). The following procedures were used to collecting data: the study of the Document-base of the ARCO, analysis of the log books written by the teachers, semi-structured interviews and direct observation of the three teachers' educational practice who teach the fundamental school (3rd grade or 4th year, 6th, 7th and 8th grades or 7th, 8th and 9th years). That whole process allowed to assert that the educators of the school network have difficulties in materializing the theoretical-methodological axes worked in the ARCO in their daily practices, due to the short time they tried the methodology, however there is a recognition of the program as formation referencial in a perspective of commitment with the human and political graduation of the students; the textual elaboration and the devolution became frequent in the speeches and practices; they reveal the importance and the

need for the continuous development, as permanent space of reflection of the educational practice, orientation, production and socialization of the personal and collectively built knowledge; inclusion feeling into the program; recognition of the self theoretical limitations and the effort to overcome them; change in the conception of evaluation; practice of reflexive records; the conquest of the condition as subject who is known capable to learn, revealed in several initiatives: production and popularization of the elaborated texts, participation in public contests and accomplishment of lectures, interest in studying, research and elaboration resulting in the educators' insertion in graduation, specialization and even master degrees courses. Moreover, we detach the imperious necessity of the definition of Public Politics of Education that include the continued formation as right and necessity of educators of the municipal public net of Empress and that they, in fact, are fulfilled.

Keywords: Continuous development. Reconstructive learning. Researches and elaboration. Autonomy and emancipation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 ï Distribuição de membros do GBA conforme funções na rede pública municipal de Imperatriz..... 65

QUADRO 2 ï Distribuição de membros do GBM conforme funções na rede pública municipal..... 66

QUADRO 3 ï Quantidade de escolas conforme dependência administrativa no município de Imperatriz, durante os anos 2000 a 2005..... 79

QUADRO 4 ï Quantidade de escolas conforme dependência administrativa no município de Imperatriz, durante os anos 2000 a 2005..... 81

QUADRO 5 ï Rendimento escolar no Ensino Fundamental no período de 2000 a 2005 na rede pública municipal de Imperatriz..... 83

QUADRO 6 ï Níveis de formação de professores que atuaram no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Imperatriz, no período de 2000 a 2005..... 84

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE ï Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE ï Associação Nacional de Política e da Administração da Educação

ANPEd ï Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ARCO ï Aprendizagem Reconstrutiva do Conhecimento

BID ï Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM / BIRD ï Banco Mundial

CEFET/UNED ï Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão/Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz

CEMEEI ï Centro Municipal de Estudos Educacionais de Imperatriz

CF ï Constituição da República Federativa do Brasil

CNE ï Conselho Nacional de Educação

EJA ï Educação de Jovens e Adultos

FACIMP ï Faculdade de Imperatriz

FAMA ï Faculdade Atenas Maranhense

FEST ï Faculdade de Educação Santa Terezinha

FHC ï Fernando Henrique Cardoso

FMI ï Fundo Monetário Internacional

FNDE ï Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPE ï Fundo de Participação dos Estados

FPM ï Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB ï Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF ï Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GBA ï Grupo-Base de Assessoria

GBE ï Grupo-Base de Estudo

GBM ï Grupo-Base de Multiplicadores

GT ï Grupo de Trabalho

ICMS ï Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

INEP ï Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPIexp ï Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações

LDB ï Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC ï Ministério da Educação

NTE ï Núcleo de Tecnologia Educacional

OMC ï Organização Mundial do Comércio

PCN ï Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE ï Programa de Desenvolvimento da Educação

PDDE ï Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE ï Plano Nacional de Educação

PNUD ï Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA ï Planejamento Plurianual

PPP ï Projeto Pedagógico Pessoal

PROALFA ï Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROINFO ï Programa Nacional de Informática na Educação

PROLER ï Programa Nacional de Incentivo à Leitura

RCNEI ï Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEF ï Secretaria do Ensino Fundamental

SEMED ï Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer.

SINPROESEMMA ï Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão

SOE - Serviço de Orientação Educacional

TRE-MA ï Tribunal Regional Eleitoral do Maranhão

UEMA/CESI ï Universidade Estadual do Maranhão/Centro de Estudos Superiores de Imperatriz

UFMA ï Universidade Federal do Maranhão

UFMA/CCSST ï Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia ï Campus de Imperatriz

UnB ï Universidade de Brasil

UNESCO ï Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF ï Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas em prol da Criança

UNISULMA ï Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**.....	17
1.1	**Contexto motivador da investigação**.....	18
1.2	Dialogando com o objeto de estudo e com os autores que subsidiam a análise....	21
1.3	**Percurso metodológico**.....	27
1.3.1	Universo da pesquisa.....	29
1.3.2	Procedimentos metodológicos.....	31
1.4	**A estrutura da dissertação**.....	33
2	**FORMAÇÃO CONTINUADA:** concepções e políticas.....	37
2.1	**Políticas públicas**.....	42
2.2	**Contexto gerador das políticas educacionais nos Anos 1990**: antecedentes à política de formação na perspectiva do ARCO.....	46
2.3	**Políticas educacionais**: o pensamento ñoficialò.....	48
2.4	**O Plano Decenal de Educação e a Política de Formação de Professores no Município de Imperatriz**.....	58
2.4.1	O ARCO e sua inclusão nas políticas do governo municipal.....	63
2.4.2	Investimentos no Programa.....	65
2.5	**Formação humana:** na contramão do treinamento.....	69
3	**O ARCO:** fragmento de um contexto.....	77
3.1	**Imperatriz:** trajetória histórico-política.....	77
3.2	**Perfil educacional de Imperatriz**.....	80
3.3	**Programa ARCO:** identidade construída no chão da cultura imperatrizense.....	88
3.3.1	Organização estrutural do Programa: os papéis no grupo.....	95
3.3.2	Critérios utilizados para selecionar os participantes do Programa.....	99
3.3.3	Chegar aonde? Objetivos, pretensões, metas.....	103
3.3.4	Suporte teórico do Programa.....	105
3.3.5	Concepção Metodológica: bases do caminho percorrido pelo ARCO.....	109
4	**ARCO**: voz e vez na formação de professores.....	112
4.1	**Inventário do processo que marcou as entrevistas**.....	113
4.2	**Dificuldades enfrentadas no processo construtivo do Programa**.....	121
4.3	**Concepções que norteiam o Programa**.....	123
4.3.1	Aprendizagem reconstrutiva.....	125

4.3.2	Autonomia e emancipação.....	130
4.3.3	Pesquisa e elaboração.....	134
4.4	**Mediação das concepções do ARCO na prática formativa**.....	139
4.5	**A formação nos Grupos-Base**: coerência com a formação dos professores.....	144
4.6	**Significado e contribuições que atribuem ao Programa**.....	145
4.6.1	Sinais de implementação das concepções do Programa na rede: viabilidade.....	151
4.6.2	Produções do ARCO.....	160
5	**CONCLUSÃO**.....	165
	REFERÊNCIAS.....	171
	APÊNDICES.....	176
	ANEXOS.....	185

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a maneira como tem sido tratada a formação dos profissionais da educação, considerada como exigência pelos organismos internacionais representados pelo Banco Mundial, bem como suas conseqüências, especialmente em países em desenvolvimento, nos remete a algumas questões que requerem um olhar crítico para melhor compreendê-las.

Entre as medidas que intervêm na reestruturação da administração da educação, estão as reformas educacionais e pedagógicas que visam conter a evasão e a repetência; a reforma do sistema educacional, que provocaria a descentralização e a municipalização do ensino; reformas curriculares que propõem a formação de força de trabalho com um nível mais alto de conhecimento, além de propostas de profissionalização docente que consistem desde a capacitação à distância, a formação em serviço, o investimento numa formação menos acadêmica e de curta duração, até o contrato em regime de dedicação exclusiva sem remuneração equivalente, havendo, assim, uma clara ñrecomendação oficialò para que se qualifiquem os profissionais para atuarem em educação.

Alicerçada em orientações de interesse internacional, concebidas por organismos como o Banco Mundial, que dita as diretrizes a serem executadas como condição para investir nos países em desenvolvimento, nasce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº. 9.394/96, que legitima tais medidas. Esse instrumento legal deixa revelar ou materializar as concepções norteadoras das políticas públicas brasileiras, especificamente a educacional, concepções que já vinham sendo gestadas há algum tempo no cenário internacional.

Nesse contexto, a formação inicial, considerada essencial para a qualificação profissional dos professores, tem-se apresentado com pouca eficácia, demonstrando que não é, por si mesma, garantia de qualidade. A própria Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, no documento Referenciais para Formação de Professores, constata que ñÉ consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professoresò (BRASIL, 2002, p. 17).

Contraditoriamente, observa-se que os mesmos grupos que anunciam a indispensável necessidade da formação superior desqualificam esse nível de formação, contribuindo para a implantação de formações aligeiradas, estimulando a formação continuada e permanente como instrumentos capazes de suprir os limites oriundos daquela. A

formação continuada é vista, desse modo, numa perspectiva de complementaridade ao ñvácuoò deixado pela formação inicial oferecida nas redes oficiais ou mesmo como superação das eventuais fragilidades apresentadas por esta. É tratada mais como um benefício oferecido pelo gestor ou pelo político da vez, do que como direito e necessidade dos profissionais da educação de refletirem sua práxis e reconstruírem seu fazer pedagógico de modo mais consciente e consistente, politicamente comprometido com concepções concebidas coletivamente.

O município de Imperatriz também tem se envolvido nesse processo de promoção de formação, de acordo com a concepção política dos gestores em cada momento histórico. As repercussões ou ï por que não dizer ï conseqüências desses modos de se fazer política em educação estão postas nas salas de aula das escolas públicas, bem como na vida, no cotidiano dos cidadãos que refletem as aprendizagens (ou sua ausência) construídas no interior das instituições que os formam e que são por eles formadas.

Assim, entre as diferentes experiências vivenciadas na rede municipal, elegemos uma como objeto de pesquisa, de modo que pudéssemos estudá-la com maior afinco. Então, o presente trabalho, sob o título **Formação continuada de professores:** concepções, discursos e práticas no Programa ARCO (Aprendizagem Reconstrutiva do Conhecimento), propõe uma análise das idéias que constituem e norteiam o referido programa, como proposta de formação para educadores da rede pública municipal de Imperatriz. Pretende conhecer os discursos incorporados pelos participantes dos grupos-base e dos professores que vivenciaram a experiência de formação no ARCO, bem como o significado dessa experiência segundo esses profissionais e, assim, avaliar as repercussões dessa formação na prática docente, tendo como referência indicadores fornecidos pelo próprio programa.

Contexto motivador da investigação

No pensamento pedagógico adotado pelo Ministério da Educação (MEC) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (doravante FHC), nos anos 1990, estão a concepção pedagógica empresarial e as diretrizes dos organismos e agências internacionais como diretriz da política educacional do Estado. A ideologia das competências e da empregabilidade está no centro dos parâmetros, diretrizes e mecanismos de avaliação, e não é por acaso.

Imperatriz se insere no processo de formação continuada como reflexo dessas concepções postas. Assim, tanto na rede pública municipal quanto na estadual, bem como no setor privado, as práticas formativas se constituíam no oferecimento de treinamentos cujo

enfoque estava na qualificação do profissional para a competência técnica. Investia-se basicamente em oficinas pedagógicas, em treinamentos para que professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil pudessem construir recursos didáticos que, na maioria das vezes, nem chegavam a ser utilizados em sala de aula. Tais treinamentos se abstinham de trabalhar um processo reflexivo, de fundamentação teórica. Nesse sentido, os professores do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos ficavam excluídos.

Também compunham a agenda de formação dos professores, as semanas pedagógicas no início de cada ano letivo, geralmente organizadas como grandes eventos, seminários marcados por palestras com algum convidado especial, culminando com o planejamento anual que, em sua maioria, significava elencar conteúdos, ocasião em que todos os professores participavam. Havia uma clara dicotomia entre o saber teórico e a prática docente.

Essa compreensão de formação influenciada pela racionalidade técnica está presente em diversos momentos de nossa história. Destaca-se a década de 1970, em que a psicologia comportamental e a tecnologia educacional exerciam forte influência sobre os processos de formação de educadores. Com isso, a ênfase recaía na instrumentalização técnica, uma vez que ña experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professoresò (FELDENS, 1984, p. 17, apud SOUZA, 2006, p. 27).

Já no novo milênio, respirando bem o ar dos Parâmetros e Diretrizes oficiais, Imperatriz adere a alguns programas de formação do MEC. Outras ações de caráter local podem, ainda, ser apontadas como a criação do Sistema Municipal de Ensino, instituindo o Conselho Municipal de Educação para atuar como órgão de natureza consultiva, normativa, fiscalizadora e deliberativa**.** No entanto, a escolha dos conselheiros tornou-se um tanto questionável quanto a sua legitimidade, pois se observa que, especialmente o presidente do Conselho tem uma estreita vinculação com o grupo político que governa o município. Sendo assim, sua ação fica restrita a endossar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação, o que tem comprometido o próprio processo de construção democrática, limitando-se ao pacto da mediocridade.

Destacamos, também, a realização da 1ª Semana de Estudos da Constituinte da Educação de Imperatriz, ocorrida no período de 4 a 11 de dezembro de 2001. O propósito desse evento foi discutir a definição de uma Política Educacional alicerçada em princípios democráticos, materializados no exercício da cidadania e tendo no ambiente escolar seu principal espaço de vivência. Desse evento, resultaram alguns encaminhamentos importantes,

como a articulação para a elaboração participativa do Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz, a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas e a criação de um programa de formação continuada de professores com características próprias, o ARCO (Programa de Formação Continuada de Professores: Aprendizagem Reconstrutiva do Conhecimento). A metodologia do ARCO, centrada na pesquisa e na elaboração reconstrutiva, busca, no exercício do saber pensar com argumento, realizar uma formação cuja concepção, para além da formação da competência técnica, prima pela formação política, visando à autonomia e à emancipação do sujeito.

Imperatriz, então, tem assumido a formação continuada, de modo mais sistemático, desde 2000, quando aderiu ao programa do MEC/SEF, Parâmetros em Ação, o qual envolvia todos os professores da rede municipal, tornando-se um pólo com cerca de 20 municípios da região circunvizinha. Em 2001, aderiu também a outro programa do MEC, dessa vez específico para formação de professores alfabetizadores, o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). O primeiro ï PCN em Ação ï foi amplamente trabalhado no primeiro ano, sendo, em 2001, gradativamente desarticulado. O segundo permaneceu em plena atividade até 2004, recebendo em 2005 uma nova roupagem e passando a se chamar PROALFA. Sobre as propostas e projetos de formação, trataremos no capítulo seguinte. Mais tarde, já em 2002, com consultoria do Prof. Dr. Pedro Demo, o município elabora um programa próprio ï o ARCO ï que oferece formação propedêutica e específica para os profissionais da educação, incluindo diretores, técnicos, secretários escolares, mas principalmente para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Apesar de todos esses investimentos em formação, têm sido freqüentes as reclamações de professores quanto às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Tais queixas se voltam para questões que ora envolvem a postura do aluno, como a falta de interesse, a falta de ñbaseò e a indisciplina, ora fazem menção aos pais, citando o ñdescasoò, a falta de acompanhamento e de presença na escola. Outras vezes, ainda, responsabilizam o ñsistemaò, a falta de condições adequadas de trabalho, a escassez de materiais, entre outras carências, como fatores determinantes para o baixo aproveitamento dos alunos. Embora reconheça a relevância do conjunto desses elementos para a garantia de uma aprendizagem satisfatória, percebo que um outro aspecto, tão essencial quanto os já citados, é esquecido nesse modo simplista de avaliar e procurar soluções para o que incomoda professores e escola. Poucos são os que se questionam quanto ao papel da escola e o seu próprio, como educador, nesse contexto.

Tendo atuado na formação continuada de professores da rede municipal de Imperatriz a partir de 2000, desde o início dos programas citados anteriormente, seja como coordenadora de grupo de estudo com os educadores ou coordenando alguns dos programas de formação, foi-me possível perceber certa limitação na formação, demonstrada pelos professores. Pela produção escrita desses profissionais, pude observar acentuada fragilidade no processo de aprendizagem de alguns deles, sendo que um número expressivo dos que participavam dos programas apresentavam grandes dificuldades de leitura e escrita, de compreensão das mais simples orientações escritas para desenvolver uma atividade. A elaboração, na maioria das vezes, se limitava à transcrição de partes dos textos lidos, sem qualquer conexão entre idéias, parágrafos e até com a temática sobre a qual se propunham escrever.

Apontamos, entretanto, como atuação mais significativa, o envolvimento pessoal no Programa ARCO, objeto de estudo desta pesquisa, por ter participado diretamente da equipe de educadores que o criou (o Grupo-Base de Assessores), isto é, desde o processo de sua elaboração inicial, durante o ano de 2002, até a sua implementação na rede entre os educadores, nos anos subseqüentes.

As dificuldades apresentadas, então, no processo de formação continuada têm-nos feito pensar sobre o seu reflexo na prática pedagógica dos profissionais docentes e sobre a sua interferência na aprendizagem dos alunos. Assim, esse processo tem-nos provocado algumas indagações acerca da relação entre formação de professores e aprendizagem dos alunos, bem como sobre as implicações dos programas de formação na prática docente, especialmente a formação realizada pelo ARCO e seus possíveis impactos na sala de aula.

Dialogando com o objeto de estudo e com os autores que subsidiam a análise

Não pretendemos aqui reduzir a apenas um elemento ï formação de professores ï os fatores que interferem na qualidade da aprendizagem escolar, pois compreendemos que há um conjunto de determinantes que também influenciam os resultados alcançados pelo trabalho pedagógico. Entre esses, as políticas públicas de educação têm seu percentual de responsabilidade nesse processo, na medida em que propiciam ou não investimentos na área. Poderiam, desse modo, atender desde as necessidades de estrutura ambiental das escolas, criação ou atualização de bibliotecas públicas, materiais didáticos adequados, a própria concepção e realização de programas de formação de professores, aquisição de equipamentos e recursos como multimeios, até, obviamente, a valorização profissional, através de salários

dignos e da revisão e/ou cumprimento dos planos de carreira. Buscam-se, na ausência desses fatores, justificativas para a baixa qualidade da aprendizagem. Tão complexa é essa discussão que, não sendo possível analisar no presente trabalho a realidade educacional em todos os seus aspectos, elegemos um que consideramos essencial nos processos de aprendizagem.

Sendo assim, focamos nosso olhar, de forma cuidadosa, na *formação continuada do professor*, por percebê-lo como um dos protagonistas do ato educativo que intervém diretamente no processo de aprendizagem do aluno. Enfatizamos a *formação continuada*, do ponto de vista do Programa de Formação Continuada de Professores: Aprendizagem Reconstrutiva do Conhecimento (ARCO), por se tratar de um programa cuja experiência se tornou pioneira em Imperatriz, em razão de ter sido elaborado por uma equipe multidisciplinar de educadores/as do município. Trata-se, portanto, de uma experiência concebida na e para a rede municipal de ensino, no ano de 2002. Esteve, oficialmente, em desenvolvimento sistemático até dezembro de 2004, quando então se iniciou um novo momento político no município, ocasião em que alguns programas foram interrompidos, entre os quais o ARCO, sem qualquer justificativa formal manifestada pela atual gestão.

Para assumir grandes projetos, talvez sejam necessários grandes sonhos. Talvez sejam precisas, também, grandes decepções que provoquem um desequilíbrio naquilo que já está posto. Nesse processo, então, de não conformidade com o que está aí, surgem as idéias, as propostas de mudança, para que se faça algo. Talvez assim tenha nascido o ARCO: da insatisfação com o estado geral em que se encontrava a educação escolar, sua ineficácia para com a aprendizagem dos alunos, mas ao mesmo tempo da esperança-certa de que é possível fazer algo e de que podemos fazê-lo, se assim nos dispusermos. Da aliança entre amor humanista e indignação política, como falava Paulo Freire (2000, p. 13), talvez tenha nascido o ARCO.

O que nos propomos através desta pesquisa é, ao procurarmos compreender melhor as concepções que norteiam a proposta de formação de professores da rede municipal, gestadas no referido programa, conhecer as implicações desse na prática de professores e professoras da rede e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Afinal, não é apenas o acesso à escola que representa um direito constitucional do povo brasileiro, mas sobretudo a garantia de uma educação de qualidade para todos, o que pressupõe uma aprendizagem significativa, conforme prevê a Constituição da República Federativa do Brasil nos artigos 205 e 206 e seus incisos.

Sendo assim, nesse processo de estudo e investigação, pretendemos *avaliar as repercussões da formação realizada pelo Programa ARCO na prática pedagógica de*

educadoras(es), contribuindo para a re-significação da formação continuada na rede de ensino pública municipal de Imperatriz ï MA.

Com isso, propomo-nos *analisar as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam o ARCO, bem como o significado e repercussões dessa experiência de formação a partir da voz e da prática de educadoras(es), sem esquecer o contexto histórico-político em que o programa esteve inserido no momento de sua concepção.*

Desse modo, analisar a proposta teórico-metodológica do referido Programa oferece subsídios para que se compreendam melhor suas implicações na aprendizagem dos alunos. Proporciona, igualmente, um melhor entendimento do projeto de educação que fazia parte da concepção política de gestão daquele governo, cujo discurso estava voltado para o desenvolvimento de princípios democráticos e populares, proposto num determinado contexto histórico vivenciado pelo município por ocasião da implantação do ARCO.

Nesse processo de investigação de como a formação continuada de professores realizada pelo Programa ARCO repercutiu na prática pedagógica de educadoras e educadores da rede pública municipal, alguns pressupostos direcionam o percurso. Sendo assim, procura-se conhecer as concepções teórico-metodológicas que fundamentavam o referido programa, o significado que o professor/a da rede pública municipal de Imperatriz atribui a essa experiência de formação continuada e quais elementos da sua prática pedagógica revelam influência dessa formação. Investiga-se, também, o contexto histórico-político de inserção do programa em questão.

Percebe-se o ARCO como uma construção coletiva concebida pela iniciativa de um pequeno grupo. Porém, a socialização das idéias ali elaboradas através de estudos, reflexões e debates que levaram à produção crítica de conhecimentos alicerçados em concepções (claras algumas vezes, outras talvez nem tanto) e em opções políticas mais amplas, traz diversas indagações. Até que ponto os saberes trabalhados pelo programa influenciaram os participantes dos cursos? É possível falar, hoje, em ñprofessores que aderiram à propostaò? O ARCO, atualmente, é uma obra que resistiu na história daqueles que se sentiram influenciados por sua proposta de superação de limites pessoais, de comprometimento com a aprendizagem e com a garantia de uma educação para a autonomia e emancipação humanas?

A proposta de formação gestada no programa ARCO traz no seu discurso o interesse em proporcionar um ambiente de estudo, de formação para educadores e educadoras, especialmente os docentes. Tal proposta está voltada para um processo de reflexão constante, de crítica e autocrítica, com o firme propósito de educar para a autonomia e a emancipação do

sujeito, autor de história própria e coletiva. Procura articular teoria e prática como processos indissociáveis e que, portanto, se coadunam, uma fundamentando a outra. Emancipação aqui é compreendida, segundo Demo (2001b, p. 78), como:

> [...] o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. É fenômeno teórico e prático ao mesmo tempo. Tem momento relevante na tomada de consciência crítica, quando o ser social descobre sua condição histórica, compreendendo que em parte ela é dada, em parte é causada.

Na tentativa de tratar educação e pesquisa, entendida no ARCO como princípio educativo, e de sua relevância para o processo emancipatório, ressaltamos que:

> O conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção de sujeito social competente e organizado (DEMO, 2001b, p. 82).

A origem do programa não se deu simplesmente pelo desejo de criar o ñnovo pelo novoò, mas surgiu de um projeto político com intenções de construção de um fazer-político democrático e popular. Nasce de necessidades concretas de formação do povo imperatrizense, situado num Estado historicamente inserido num longo processo de dominação política, de manutenção do *status quo* de uma elite oligárquica que há muitos anos se mantém no poder, impedindo a ascensão ou a alternância de outros grupos políticos no governo do estado. Nasce da compreensão de educação como um processo amplo, necessário, de formação política, de formação para o exercício consciente da cidadania participativa, do desenvolvimento pessoal e profissional crítico, considerando as dimensões técnica e política dos educadores e educadoras, que deverão garantir uma melhor aprendizagem aos seus alunos, bem como a dimensão ética que deverá nortear sua práxis. Desse modo, o ARCO está inserido num determinado momento político-histórico que se anuncia como proposta alternativa de mudança nas concepções de poder, de luta, de política, de educação e, conseqüentemente, na prática correspondente a tais entendimentos.

Compreendendo, pois, que a realidade histórica por ser dinâmica, sofrendo intervenções humanas, não se constitui de forma aleatória, mas está permeada de influências que a constroem como ela é, torna-se essencial considerá-la a partir de um ponto de vista crítico:

> [...] insisto na importância fundamental da apreensão crítica da ou das razões de ser dos fatos em que nos envolvemos. [...] como ser humano, não devo nem posso abdicar da possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteligi-lo e, em conseqüência, comunicar o inteligido. (FREIRE, 2000, p. 31).

Olhar a realidade, os fatos que a compõem, de um ponto de vista superficial impele a conclusões possivelmente precipitadas ou mesmo equivocadas. Justifica-se, assim, a importância do olhar investigativo, da busca de compreensão crítica da realidade que nos envolve, a qual, sendo por nós construída, também nos faz construídos. Essa tomada de consciência nos torna capazes de intervir intencionalmente sobre a realidade, através de um processo de reflexão crítica sobre a prática, sobre o cotidiano, sobre os dados da realidade, enfim. Essa reflexão precisa se dar à luz de teorias, buscando-se ir além do aparente, com vistas a encontrar a raiz ou a razão de ser dos fenômenos. E essa compreensão histórico-política precisa ser compartilhada com os demais, de modo que não faz o menor sentido a ñapropriaçãoò de saberes pela intervenção no mundo, sem sua conseqüente comunicação.

Freire (2000) chama atenção para nosso agir no mundo que deve ser um agir crítico, corajoso, consciente, político, portanto comprometido com sonhos possíveis. Sendo assim, é preciso buscar coerência entre um discurso que fala da utopia realizável e uma prática que leve ao agir transformador, se for esse o projeto de mundo que se deseja construir:

> Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. [...] Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. [...] devo trabalhar a unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move (FREIRE, 2000, p. 32).

E o processo de mudança não é tarefa fácil de ser conquistada. Freire é ousado, não aceita o conformismo da impossibilidade de fazer a mudança acontecer. Acredita na força da historicidade, na tomada de consciência que leva à decisão, a escolhas alicerçadas na ética e na educação. Nessa perspectiva, é a partir da dimensão de mudança que se pensa a educação, gestada por seres humanos inacabados que, ao se compreenderem assim, vão fazendo história nova, ao mesmo tempo em que também se constroem enquanto sujeitos autônomos e emancipados.

Quanto aos que negam a história e aos que se acomodam ao discurso da impossibilidade de mudar o mundo, o autor tem uma palavra clara, fundamentada e dura:

> A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. [...] É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos. [...] o discurso da impossibilidade da mudança para a melhora do mundo não é o discurso da *constatação* da impossibilidade, mas o discurso ideológico da inviabilização do possível. [...] é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. (FREIRE, 2000, p. 40).

Acreditar que é possível mudar é o primeiro passo para que se planejem, se pensem intervenções na realidade. No entanto, é preciso manter-se alerta, pois que tais ações não podem nem devem ser construídas de modo ingênuo, isto é, desconsiderando a real existência de elementos contraditórios que interferem na realidade com força de manutenção do que está posto. Trata-se de condicionantes que justificam ou mesmo determinam a realidade, tal como ela se encontra num dado momento histórico, mas que são passíveis de sofrer intervenções que provoquem mudanças. Afinal, ñnão somos apenas objetos de sua óvontadeô, a eles adaptando-nos, mas sujeitos históricos também, lutando por outra vontade diferente: a de mudar o mundo, não importando que esta briga dure um tempo tão prolongado que, às vezes, nela sucumbam geraçõesò (FREIRE, 2000, p. 60).

Tratando-se do projeto de emancipação, afiguram-se como fundamentais o intelectual e o papel que ele exerce, considerado do ponto de vista político, conforme explicita Gramsci, ratificado por Giroux (1997, p. 186):

> Estamos de acordo com Gramsci de que é importante ver os intelectuais em termos políticos. O intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de idéias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de idéias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política.

Nesse sentido, o intelectual pode, por um lado, estar a serviço do poder das classes dominantes, contribuindo com as formas de liderança intelectual desse grupo social, difundindo suas ideologias e valores, fundamentando as formações econômicas, políticas e éticas vigentes ï esse é o intelectual orgânico conservador. Mas também pode, por outro lado, contribuir com a liderança intelectual e moral da classe trabalhadora, fornecendo subsídios pedagógicos e políticos essenciais à formação da consciência política para desenvolver compromisso com a luta coletiva, configurando como o intelectual orgânico radical.

Tal concepção é basicamente gramsciana, tendo Giroux (1997) utilizado sua análise para formular um outro conceito, o de ñintelectual transformadorò. Esse pode atuar nos ñdiversos grupos que resistam ao conhecimento e práticas sufocantes que constituem sua formação socialò (GIROUX, 1997, p. 187), oferecendo assim, liderança moral, política e

pedagógica para os que partem da análise crítica das condições de opressão. Desse modo, o autor considera orgânicos não exclusivamente os intelectuais que têm a ñclasse trabalhadora como único agente revolucionárioò, o que torna diferente dos intelectuais radicais.

Referindo-se à temática específica da formação de professores, um movimento tem ganhado expressão, conduzindo esse debate com muita firmeza. Trata-se da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que defende o conceito de base comum nacional e o caráter sócio-histórico na formação de professores, ñcentrada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estéticaò (FREITAS, 2004, p. 108). O desafio da pedagogia da formação de professores é, então,

> [...] garantir o direito do profissional da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive por meio das organizações sindicais [...]; construir novas relações na escola pública, que permitam aflorar processos de formação humana criativos, emancipadores e criadores de uma nova vida; avançar na concepção de *ciclos de formação humana* como forma de organização da escola que permitam explicitar as contradições no seio dos processos de avaliação e formação e os limites postos pelo capitalismo e pelos processos de globalização excludente para o pleno desenvolvimento humano (FREITAS, 2004, p. 111).

A formação continuada é vista pela autora como processo que integra as instituições formadoras e o profissional, proporcionando a articulação teoria / prática e a valorização da produção do conhecimento pela pesquisa.

Na sua proposta, o ARCO pretende investir na profissionalização como pressuposto para uma melhor formação do educador e, obviamente, para o seu reconhecimento e valorização, cuja conseqüência espera-se que seja a aprendizagem do aluno. Porém, que tipo de educador o programa procura formar como parte de qual projeto de mundo e de homem? É importante investigar.

Percurso metodológico

Ao pensar os caminhos e os procedimentos que viabilizam a presente pesquisa, muitas decisões precisaram ser tomadas, sem se perder o foco do problema a ser pesquisado, articulado aos seus objetivos e às questões que se deseja responder. Essa construção é a materialização das aspirações expressas sob forma de projeto. A esse respeito, Gonsalves (2003, p. 11) lembra que ñ[...] o momento mais privilegiado de um curso de pós-graduação é a construção e a análise do projeto de pesquisa, pois lá estaria inscrito o sonho, a vontadeò do

pesquisador, movido pelas suas convicções, vivências profissionais, estudos, enfim, por seus anseios.

É, então, no processo de investigação, com a utilização crítico-reflexiva das técnicas e instrumentos de pesquisa, de coleta e de análise dos dados, que o ñsonhoò vai se transformando, vão-se descobrindo respostas, confirmando ou contestando idéias, aprofundando concepções. Assim, vão se criando novos saberes, construídos nas inter-relações dos sujeitos pesquisadores com os pesquisados, no diálogo com os autores, com as teorias e com o ambiente em estudo, o lócus da pesquisa.

Compreendendo pesquisa como um processo de construção de conhecimentos alicerçado em bases teóricas e empíricas fundamentadas numa relação dialógica, procuram-se tratar as informações coletadas durante o estudo não como dados estatísticos estéreis, simples instrumentos ilustrativos. Em vez disso, essas informações são tratadas sob uma perspectiva de análise, de reflexão crítica, com vistas à compreensão de contextos, concepções e propostas que norteiam o programa objeto de estudo, bem como suas implicações na prática educativa. Objetiva-se, com isso, contribuir para a re-significação da formação continuada de professores na rede pública municipal de Imperatriz.

O conhecimento, entendido como construção social mediada pelas diversas relações e contradições inerentes ao real, vai sendo construído numa tessitura produzida ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o que implica uma profunda articulação entre teoria e prática, gerada pela atitude crítico-dialógica, necessária ao pesquisador. A esse respeito, Lüdke e André (1986, p. 1) lembram que, ñpara se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito deleò.

Por ser uma atividade humana e social, a pesquisa reflete muito dos valores, interesses e princípios que orientam a vida do pesquisador, uma vez que ele está inserido historicamente numa realidade e num tempo específicos que inevitavelmente o influenciam. Suas concepções e posições políticas norteiam sua abordagem de pesquisa, o que constitui uma refutação à idéia de neutralidade científica. Assim, entende-se pesquisa como ato eminentemente político, que resulta em conhecimento sempre provisório, por ser produto de um tempo / espaço determinado, que sofre as interferências e contradições do movimento exercido pela realidade histórica.

Desse modo, os procedimentos e instrumentos empregados na materialização desta pesquisa são utilizados como meios complementares que permitem construir o

movimento de compreensão da realidade social, tendo no aporte teórico os fundamentos que permeiam toda a elaboração científica.

1.3.1 Universo da pesquisa

Tão importante quanto a clareza na escolha do tema e na conseqüente delimitação do problema a ser investigado é a decisão sobre o universo a ser pesquisado. O modo como se faz tal escolha pode revelar a opção teórico-metodológica assumida pelo pesquisador, o que marcará a trajetória da pesquisa.

Segundo Flick (2004, p. 81), ño princípio básico da amostragem teórica é selecionar casos ou grupos de casos de acordo com critérios concretos que digam respeito ao seu conteúdo, em vez de utilizar critérios metodológicos abstratosò. Diante disso, procuramos estabelecer como principal critério para seleção dos sujeitos, o envolvimento direto no programa, o que sinaliza uma maior possibilidade de contribuição com a presente pesquisa. Consideramos, também, a abrangência da rede de ensino, o grande número de sujeitos implicados no programa ï participantes do Grupo Base de Assessores (GBA)**,** Grupo Base de Multiplicadores (GBM) e professores cursistas ï , bem como o tempo para realização de uma pesquisa que tenha credibilidade e as condições objetivas para realizá-la. Optamos, assim, por trabalhar apenas uma amostragem dos grupos citados. Elegemos, portanto, educadoras que atuam na rede municipal de ensino da zona urbana de Imperatriz e que participaram do ARCO.

De um grupo de catorze pessoas do GBA, profissionais que elaboraram a proposta do programa sob orientação de um consultor, priorizou-se a coordenadora do programa, uma vez que ela esteve presente desde o processo de concepção, participando de todas as etapas de construção e implantação do ARCO. Procedimento semelhante foi aplicado na escolha de 10% dos membros do GBM, os quais, assessorados pelo GBA, trabalharam a formação com os demais professores da rede. No GBM, permaneceram vinte e nove profissionais, formando uma equipe multidisciplinar como o GBA. Então, inicialmente, selecionamos três formadores, porém ao sermos informados de que um dos multiplicadores havia realizado uma pesquisa, cujo foco era o ARCO, surgiu a necessidade de ouvir também essa pessoa. Participam, portanto, da pesquisa quatro integrantes desse grupo, pois, embora eles não tenham se inserido no programa no período inicial de sua construção, participaram diretamente da elaboração, execução e avaliação dos cursos promovidos por ele.

Quanto aos professores cursistas, foram selecionados três profissionais entre os participantes de momentos distintos da formação (2002, 2003 e 2004), a partir da análise dos respectivos diários de bordo, documento que contêm os registros avaliativos dos professores durante os cursos em que participaram. A análise desse material precedeu a entrevista e a observação da prática docente, de modo a favorecer a apreciação de possíveis repercussões da formação no fazer educativo.

Além desses sujeitos, também foi entrevistado o gestor de educação do período de criação e implantação do ARCO, com o propósito de conhecer as concepções que orientaram as decisões e a postura política que favoreceu a implantação da experiência de formação continuada no modelo do ARCO.

Não incluímos alunos como sujeitos nesta pesquisa, embora reconheçamos a importância e o valor das suas vozes, por entendermos que, nas circunstâncias em que se deu a pesquisa, dificilmente esses sujeitos teriam condições de avaliar o trabalho dos professores, considerando a ação didático-pedagógica de antes e depois da experiência de formação no ARCO. Isso porque, em geral, os alunos não permanecem com os mesmos professores na continuidade de sua vida escolar, pois é comum haver um novo professor a cada série. Não seria possível, portanto, estabelecer um parâmetro coerente de avaliação. Além disso, desde o princípio, o foco da investigação sempre esteve voltado para a ótica do educador, sua relação com a própria formação e prática, embora tudo o que se refere à formação do professor tenha repercussão na aprendizagem do aluno. Condições objetivas, como o tempo para realização da pesquisa no mestrado, terminam também sendo um limite a mais para a ampliação do número de sujeitos pesquisados.

Para preservar em anonimato a identidade dos sujeitos inseridos na pesquisa, atribuímos uma identificação especial, usando siglas e números, conforme explicamos a seguir:

- ✓ GEM ⇔ Gestora de Educação Municipal. Professora que esteve à frente da Secretaria de Educação do Município e que articulou todo o processo inicial de criação do programa;
- ✓ GBA 1 ⇔ membro do Grupo Base de Assessores e Coordenadora do programa;
- ✓ GBA 2 ⇔ membro do Grupo Base de Assessores que acompanhou a coordenadora do programa por solicitação desta, tendo também concedido entrevista;
- ✓ GBM 1 ⇔ primeiro membro do Grupo Base de Multiplicadores a ser entrevistado;
- ✓ GBM 2 ⇔ segundo membro do Grupo Base de Multiplicadores a ser entrevistado;
- ✓ GBM 3 ⇔ terceiro membro do Grupo Base de Multiplicadores a ser entrevistado;
- ✓ GBM 4 ⇔ quarto membro do Grupo Base de Multiplicadores a ser entrevistado;

- ✓ P 01 ⇔ professor participante do primeiro curso, em agosto de 2002;
- ✓ P 02 ⇔ professor participante do curso de janeiro de 2003;
- ✓ P 03 ⇔ professor participante do curso de agosto de 2004.

1.3.2 Procedimentos metodológicos

Em relação aos procedimentos e instrumentos de coleta de dados, por não se orientarem sob uma perspectiva linear, são trabalhados, em alguns momentos, simultaneamente, e têm a característica de complementar as informações, possibilitando uma compreensão da totalidade do que é o programa.

O estudo do *Documento-Base do ARCO* foi realizado para que se conheça a proposta teórico-metodológica, pois ele contém toda a ñvidaò do programa, com suas concepções, estrutura, objetivos, metas, metodologia ï enfim todo o projeto de formação. Esse é o documento oficial do programa e, apreciado criticamente, revela dados importantes acerca das concepções que norteiam suas ações. Articulado com a entrevista e a observação, pode manifestar contradições ou não entre o proposto, o dito e o feito, isto é, concepções, discursos e práticas.

Serviram também como instrumentos de análise os *diários de bordo*, que são documentos pessoais escritos pelos professores durante os cursos, como espaço de registro de percepções, opiniões e avaliações do programa e do percurso pessoal do profissional durante a formação. A esse respeito, é ilustrativo o que afirma Allport (1942, apud BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 177): ñO critério para chamar ao material escrito documentos pessoais é de que é auto-revelador da visão que a pessoa tem das suas experiênciasò. Tais registros reflexivos podem nos oferecer informações detalhadas ñde como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantesò (ANGELL, 1945, p. 178, apud BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 177).

Com o intuito de garantir uma maior aproximação do objeto de análise que se deseja conhecer e considerando as contradições e múltiplas determinações da realidade social, aplicaram-se *entrevistas semi-estruturadas* com o gestor de educação do período de elaboração e implantação do ARCO. Esse instrumento contém questões com possibilidade de respostas abertas e prevê também o surgimento de outros questionamentos, ao longo da entrevista, sobre algumas concepções que nortearam a idéia de criação do programa de formação. Procedimento similar foi aplicado com a coordenadora do programa e membro do

GBA, com representantes do GBM e com professores que participaram dos momentos de formação. A entrevista se torna um procedimento adequado nessa pesquisa, pois

> [...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...], o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta. [...] Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A utilização da *observação direta*, juntamente com os outros procedimentos de coleta de dados empregados na investigação, é vista como um mecanismo fundamental para analisar a articulação dos conteúdos (concepções discutidas nas formações e reveladas nas falas coletadas através dos outros instrumentos) com a prática docente, refletida no cotidiano das salas de aula. O papel do pesquisador, nesse contexto, é de participante, na qualidade de observador.

Através dos elementos evidenciados nesse conjunto de procedimentos de coleta de dados e, especialmente, na análise da prática didático-pedagógica, identificam-se os indicadores da repercussão ou não do programa na vivência dos participantes. Aqui, é possível reunir informações captadas através das percepções visuais e mesmo através dos outros sentidos, em situações naturais. A escolha dessa estratégia se justifica porque

> A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ñperspectiva dos sujeitosò, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 26).

Nesta pesquisa, a observação direta focaliza a prática docente de três professoras que atuam no ensino fundamental, respectivamente na 3ª série (ou 4º ano), 6ª, 7ª e 8ª série (ou 7º, 8º e 9º ano) da rede pública municipal de Imperatriz. Paralela à observação do trabalho que tais profissionais realizam na sala de aula, também se faz necessário considerar seus registros, como planejamento didático, projetos desenvolvidos nas turmas, processo avaliativo.

Os critérios de seleção das professoras para realização das entrevistas e observações, foram estabelecidos a partir da análise dos diários de bordo, da manifestação escrita de envolvimento com o programa, bem como o fato de as educadoras permanecerem atuando em sala de aula.

Com isso, gostaríamos de esclarecer que não foi proposital a escolha de todos os sujeitos da pesquisa do sexo feminino. Constata-se que o número de profissionais atuantes na área de educação é predominantemente formado por mulheres, o que resultou por ocasião da seleção que estas se sobrepusessem aos homens que também são educadores.

Diante da abrangência do fazer educativo, surgiu a necessidade de se definirem os indicadores que deveriam ser focados na observação, considerando o propósito inicial da pesquisa, que é ñAvaliar as repercussões da formação realizada pelo Programa ARCO na prática pedagógica de educadoras(es), contribuindo para a re-significação da formação continuada na Rede Pública Municipal de Imperatriz ï MAò.

O próprio Documento-Base do ARCO forneceu as idéias-chave ou os eixos teórico-metodológicos que norteiam o programa. Elegemos, então, os elementos considerados essenciais na formação, segundo o documento e o discurso dos entrevistados. Assim, os aspectos **aprendizagem reconstrutiva**, **pesquisa e elaboração** e **autonomia e emancipação** são observados na prática docente como principais indicadores que caracterizam a vivência das concepções defendidas pelo ARCO. **Autonomia e emancipação** são, ainda, princípios que devem perpassar todas as ações do programa. Assim, esses são os indicadores que auxiliaram na avaliação das repercussões do ARCO na prática docente, numa perspectiva crítica.

1.4 A estrutura da dissertação

Procuramos apresentar o presente estudo em quatro itens principais, divididos em subitens. Embora se considere o caráter sempre provisório das investigações, faz-se necessário apresentar seu percurso de modo sistematizado, considerando certa lógica na organização dos capítulos.

Iniciamos, obviamente, pela presente *Introdução*, que corresponde ao capítulo 1, no qual tratamos do *contexto motivador da investigação*, isto é, a justificativa da escolha da temática. Estabelecemos, também, um breve *diálogo com o problema e os autores*, citando alguns dos que serviram para fundamentar a argumentação da pesquisa, destacando que o referencial teórico perpassa toda a produção escrita, embora nesse item seja possível perceber um pouco das concepções e autores norteadores da reflexão. Ainda nesta primeira parte, apresentamos o *percurso metodológico* que tencionamos seguir, destacando o *universo da pesquisa*, com os sujeitos envolvidos e os *procedimentos metodológicos* utilizados nas coletas de dados. Finalizamos o item descrevendo a *organização estrutural da dissertação*.

Os demais capítulos correspondem aos diversos momentos da pesquisa, seja do ponto da revisão bibliográfica ou da coleta de dados, procurando seguir uma lógica que vai de concepções abrangentes que fundamentam todo o percurso da pesquisa até o que é mais específico, ou seja, a análise dos dados coletados. Não queremos, com isso, reforçar a

dicotomia teoria / prática, mas, ao contrário, estabelecer o diálogo necessário entre autores e objeto de estudo em todas as etapas do processo.

O capítulo 2 ï *Formação continuada: concepções e políticas* ï traz uma reflexão sobre *políticas públicas* no Brasil e seu comprometimento com os interesses internacionais. O *Contexto gerador das políticas educacionais nos anos 1990: antecedentes à política de formação na perspectiva do ARCO* tornou-se um importante subitem, pois nele fazemos um recorte num período significativo da nossa história política, caracterizando o período que antecedeu a criação do programa. Na seqüência, abordamos as políticas e concepções oficiais, isto é, o que diz a legislação, o sistema oficial, no subitem *Políticas educacionais: o pensamento ñoficialò*. Depois, destacamos Imperatriz e o que se discute no *Plano Decenal de Educação e a política de formação de professores no município de Imperatriz,* enfatizando *o ARCO e sua inclusão nas políticas do governo municipal,* bem como os *investimentos no programa.*

Fechamos o capítulo refletindo acerca dos diversos olhares sobre formação que até se contrapõem ao pensamento oficial ï *Formação humana: na contramão do treinamento*. Esse subitem aborda o que se tem escrito sobre formação continuada de professores e as diferentes concepções acerca desse assunto que têm norteado as principais práticas na atualidade, procurando fazer uma revisão de literatura sobre essa temática. Nesse sentido, enfatizamos a concepção difundida através de políticas educacionais nacionais e locais, de autores e entidades como a ANFOPE e a perspectiva do Programa ARCO, objeto de estudo, procurando estabelecer uma crítica ao que há de características comuns e o diferencial em relação às demais concepções.

O capítulo 3 ï *O ARCO: fragmento de um contexto* ï é assim nomeado em alusão ao entendimento de que a origem do programa não se deu de modo isolado, mas como parte de um processo político mais amplo, com concepções e projetos próprios, situados historicamente. Desse modo, procuramos contextualizar, histórica e politicamente, o programa. Para isso, fizemos um breve inventário da história política de Imperatriz ï *Imperatriz: trajetória histórico-política* ï , destacando o que se considera como momentos de resistência, uma vez que a criação do programa é resultado de opções políticas de concepções abrangentes. Apresentamos, também, o *Perfil Educacional de Imperatriz,* num recorte histórico, oferecendo assim mais alguns elementos que compõem o cenário de origem do ARCO.

Ainda nesse capítulo, situamos o leitor quanto à origem do ARCO ï *Programa ARCO: identidade construída no chão da cultura imperatrizense* ï , ressaltando que, embora

tenha sofrido uma forte influência das idéias do consultor que orientou a elaboração da proposta, o programa foi pensado e elaborado passo-a-passo por um grupo de profissionais de diversas áreas da rede municipal de educação. A partir do Documento-Base e dos dados coletados nas entrevistas e nas observações, analisamos a *Organização estrutural do programa: os papéis dentro do grupo, influência política no funcionamento* e os *Critérios para selecionar os participantes do programa: formadores e cursistas*. Descrevemos, ainda, seus objetivos e metas ï *Chegar aonde? Objetivos, pretensões, metas*, além do que o documento chama de ñsuporte teóricoò que lhe dá fundamentação ***ï*** *Suporte teórico do programa* ï e sua metodologia ï *Concepção metodológica: bases do caminho percorrido pelo ARCO*. Nesse último item, há uma caracterização ou descrição do programa, como uma fotografia, retocada pela influência dos dados coletados. Portanto, o que foi dito tem por base a ñfala oficial do programaò, isto é, suas concepções, discursos e propostas, bem como o que foi possível perceber na pesquisa de campo.

No capítulo 4, ï *ARCO: voz e vez na formação de professores* ï , procuramos sistematizar conhecimentos relevantes, conteúdos analisados a partir das informações coletadas junto aos sujeitos da pesquisa, articulando-os com algumas leituras feitas e a própria proposta do programa. Embora em outros capítulos tenhamos utilizado algumas informações coletadas na pesquisa de campo, pois compreendemos pesquisa na perspectiva de diálogo permanente entre teoria e prática, consideramos oportuno apresentar de modo orgânico esse processo enriquecedor, fazendo um *Inventário do processo que marcou as entrevistas*, resgatando as *Dificuldades enfrentadas no processo construtivo*, mas, especialmente, analisando as *Concepções que norteiam o programa*, como *Aprendizagem reconstrutiva*, *Autonomia e emancipação* e *Pesquisa e elaboração*, eixos teorico-metodológicos que se tornam indicadores de análise da repercussão do programa na prática pedagógica. Além desses subitens, trabalhamos a *Mediação das concepções do ARCO na prática formativa*, avaliamos *A formação nos Grupos-Base: coerência com a formação dos professores*, assim como o *significado e contribuições que atribuem ao Programa*, destacando *Sinais de implementação das concepções do Programa na rede: viabilidade*, incluindo aí uma breve avaliação do consultor sobre essa experiência. Esse capítulo se encerra com o que o programa conseguiu produzir de relevante no período de 2002 a 2004 *(Produções do ARCO)*.

Tentamos, assim, responder às questões que perpassaram todo o processo investigativo em consonância com os objetivos apresentados, quais sejam:

- ✓ Como pode ser caracterizado o contexto histórico-político em que esteve inserido o ARCO no período de sua concepção?

- ✓ Quais concepções teórico-metodológicas fundamentam o Programa de Formação Continuada de Professores ARCO?
- ✓ Qual o significado que o/a professor/a da rede pública municipal de Imperatriz atribui à experiência de formação continuada vivenciada no ARCO e quais elementos da sua prática pedagógica revelam influência dessa formação?

A dissertação se encerra com algumas *conclusões*, as quais, embora de caráter pessoal e provisórias, são as que se fizeram possíveis até aqui, como conseqüência das aprendizagens construídas ao longo de todo o processo investigativo e como resposta aos objetivos propostos no princípio deste estudo.

2 **FORMAÇÃO CONTINUADA:** concepções e políticas

Pensar a formação de professores pressupõe refletir sobre um conjunto de concepções que envolvem a práxis educativa, de modo que se tenha clareza dos referenciais que norteiam os projetos de formação. Portanto, não é um ato meramente técnico, mas eminentemente político, pois todo processo de formação implica opções ideológicas. Assim, o modelo de homem, de mulher, sociedade e mundo que defendemos, influenciam diretamente como definimos educação, escola, o papel do professor(a), isto é, nossas concepções político-ideológicas marcam a trajetória da formação, nossas escolhas ñdão o tomò particular ao projeto que defendemos.

Nesse sentido, vemos a claridade política como condição indispensável para uma proposta educativa comprometida com uma escola cujas dimensões se ampliam para muito além de ações essencialmente técnicas que valorizam a transmissão de conhecimentos científicos, socialmente aceitos, para se inserir num contexto histórico-político, assumindo sua função social como instituição capaz de promover o processo de (re)construção de saberes, articulado à formação de sujeitos que pensam, refletem, criticam, capazes de história própria e coletiva, como também alicerçado na convicção de que é preciso garantir a aprendizagem de todos, como compromisso com um projeto de emancipação do sujeito, de formação do cidadão autônomo, razão de ser da luta pela construção de uma sociedade mais justa. Embora esta se encontre marcada por contradições inerentes à sua historicidade, é possível buscar alternativas para os desafios que lhe são conferidos, o que subentende tomar decisões seja de manutenção do que está posto ou no sentido de construir novas possibilidades. E, ao falar das contradições da sociedade brasileira e da busca de respostas aos desafios que a ela se impõe, entre um passado que se despede e outro tempo, futuro, que vai se construindo, Freire (1986, p. 35) fala de opção que necessariamente fazemos no esforço construtivo para encontrar soluções.

> Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma ñeliteò superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais ñcoisaò que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua Historia.

Ao procurar refletir sobre as repercussões da formação continuada realizada pelo Programa ARCO na prática pedagógica de educadoras(es) da rede pública municipal de Imperatriz ï MA, é imperativo entendê-la inserida numa conjuntura mais ampla, portanto consideramos o contexto histórico-político em que o programa esteve inserido desde sua

concepção, além das concepções que norteiam tal proposta, de modo que se possa revelar o projeto a que se propõe construir: se da emancipação humana ou da desigualdade social.

Nessa perspectiva, nos apoiamos na concepção de Paulo Freire (1986, p. 36) que defende uma educação que faz opção pela liberdade, pelo homem e pela mulher sujeitos na construção de uma postura que rompe com a alienação e que os faz cidadãos.

> Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ñeducaçãoò para a ñdomesticaçãoò, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ñEducaçãoò para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

O Programa ARCO tinha uma proposta de formação baseada numa concepção de aprendizagem como o exercício do ñsaber pensarò, privilegiando a metodologia da pesquisa e elaboração reconstrutiva como instrumentos pedagógicos do aprendiz para a conquista da condição de sujeito emancipado, autônomo, capaz de construir história própria e coletiva, em oposição à cultura da aula que ensina, do treinamento, oficina, palestras ou outras situações que provocam quando muito a instrução, vista como acúmulo ou retenção de informações. O que Demo (2001e, p. 22) caracteriza como:

> [...] a atitude de ingestão de conhecimento advindo de fora. Não seria, pois, uma condição educativa favorável, se insistirmos na necessidade de formar sujeitos capazes de historia própria individual e coletiva. Neste caso, haveria condições mais visíveis de ó*autopoiesis*ò, tomada como referência educativa com base na formação da autonomia emancipatória.

Investiga-se, na presente pesquisa, a articulação desse discurso com a prática pedagógica, ponderando de que modo isso se dá efetivamente. Vista nessa perspectiva, educação é traduzida no Documento-base do ARCO com a intencionalidade de promover um ambiente de formação onde os sujeitos possam desenvolver-se tanto na dimensão formal quanto política, de modo a possibilitar o envolvimento nos debates para além do meramente técnico, provocando um agir mais consciente e socialmente comprometido. Então, para o programa, educação

> [...] tem como primado o ser humano emancipado, correspondendo a homens e mulheres plenamente desenvolvidos nas suas potencialidades formal e política: historicizados e situados nas grandes temáticas, questões e paradigmas do seu tempo; comprometidos com as causas sociais, políticas, econômicas e ambientais da sua rua, do seu bairro, da sua cidade, do seu país, do planeta e do universo, efetivamente contribuindo na solução dos eventuais problemas de quaisquer natureza (IMPERATRIZ-MA, 2003, p. 25).

Há, portanto, uma compreensão de educação que leva ao comprometimento com a vida, em todas as suas dimensões, inserida histórica e politicamente num contexto amplo, de luta, de intervenção crítica que gera transformação. Há uma expectativa grande demais no que

se refere à amplitude da compreensão de educação e, consequentemente, de formação, sobretudo em relação à atuação do sujeito, como se este tivesse plena capacidade de resolver tudo. Giroux e McLaren (2005, p. 139), porém, alertam para que se observe que a transformação possível não acontece com discursos e práticas isoladas.

> [...] é essencial compreender que o poder necessário à transformação da ordem social não pode ser gerado pelo mero exercício de determinado discurso ou síntese de discursos. A reforma como possibilidade prática não existe *fora* da dinâmica vivida dos movimentos sociais. O discurso sozinho é incapaz de provocar mudança social. É tendo em conta esse entendimento que os programas de formação podem se comprometer intransigentemente com questões de emancipação e transformação, questões essas que combinam conhecimento e crítica, de um lado, e um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro.

A luta por mudança da condição de subalternidade para a de sujeito crítico que participa, que interage, que reage, gerando transformação, precisa inserir-se na vida, na história, num contexto social do povo, protagonista de história construída com esforço próprio e coletivo, consciente do seu percurso. Então, um programa de formação continuada que pretenda assumir as características de projeto emancipador, não pode limitar-se a discursos técnicos, vazios de reflexão, que não dialoga com a vida das comunidades, dos sujeitos aí inseridos.

Se o ARCO pretende trabalhar a formação continuada a partir de um referencial de formação do profissional que reflete e se compromete com a realidade, compreendendo que ño saber pensar não é apenas pensar, mas a base teórica para poder intervir melhorò (DEMO, 2001a, p. 17), é importante saber como está se dando tal processo, o que o programa tem alcançado, como o estudo tem refletido na práxis profissional e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, apesar da interrupção dos momentos de formação, ocorrida na gestão política atual.

Pensando assim, é fundamental a análise da proposta teórico-metodológica do programa em estudo, do enfoque filosófico e do comprometimento histórico, ideológico e social que o envolvem, de modo a conhecer as concepções que fundamentam suas ações.

Tratando-se de formação profissional, nesse caso do professor, este é visto como sujeito singular, mas historicamente situado, compreendendo a formação como um processo que demanda elaboração própria, marcada pelos conhecimentos e vivências anteriores que levam à construção de novos saberes, o que é defendido no ARCO, como ñcuidado com o professorò, no processo reconstrutivo do conhecimento, para que este ñcuide do alunoò.

Demo defende uma educação comprometida com a formação de competência política, de consciência crítica que torna o sujeito capaz de ñlerò sua realidade e intervir, como

já dizia Freire, buscando construir alternativas coletivamente, conquistando, assim, a cidadania reflexiva. Preocupado com a condição da pobreza política que precisa ser combatida por uma educação comprometida com um projeto de transformação social, Demo (2001a, p. 149) alerta que

> [...] o sistema não teme o pobre com fome; teme o pobre que sabe pensar. Tarefa principal da educação seria, pois, confrontar-se com a pobreza política, desfazendo o véu de ignorância historicamente produzido sobre as camadas populares, que os impede de tomar em suas mãos o rumo de sua história. Esta tarefa lhe é própria, por conta de sua politicidade, em todos os casos mais decisiva que a inserção no mercado de trabalho. Em primeiro lugar vem o cidadão, depois o consumidor e o beneficiário.

O autor chama atenção para a responsabilidade política do fazer educativo, para que se assuma a tarefa primordial de educar, tendo por base a conquista da cidadania reflexiva e combativa. Nesse sentido, o investimento numa formação de professores voltada para a conquista da autonomia pode tornar-se instrumento capaz de colaborar no campo da superação da pobreza política, considerando que o professor, ao avançar no processo de compreensão de sua própria realidade, de sua condição de sujeito capaz de fazer história própria, embora seja impedido de construir suas oportunidades de diferentes maneiras e mesmo de forma sutil e que, tendo consciência de sua condição de explorado como tantos outros cidadãos, de algum modo esse olhar crítico influenciará sua postura profissional, repercutindo na prática com os alunos, os colegas, enfim, na comunidade onde esteja inserido.

Segundo Giroux e McLaren (2005) os programas de formação de professores podem ou não contemplar concepções e práticas que conduzam à luta por democracia e justiça social. Para eles, ñparte do problema advém da falta de uma teoria social adequada, que possa oferecer a base para se repensar a natureza política do trabalho do professor e o papel dos programas de formação (2005, p. 133)ò. Então, os autores propõem que a educação do professor seja pensada enquanto projeto político, como uma forma de política cultural, definindo os docentes como ñintelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano (2005, p. 140).ò É nesse enfoque que provocam a educação inicial e que pode ser estendida também às propostas de formação continuada. Percebem os professores como intelectuais, não como meros técnicos, executores de projetos idealizados por outros, os ñverdadeiros intelectuaisò.

A escola, vista como instituição histórica e cultural permeada de interesses ideológicos e políticos, cujos conteúdos fabricados pela cultura dominante se impõem como verdades hegemônicas, precisa ser questionada, pois a escola, a formação, são também

ambientes de contradição, onde grupos de concepções divergentes confrontam suas idéias. Assim, a formação pode tanto favorecer um clima de participação quanto pode coibir.

Nesse sentido, o ARCO, assumindo uma proposta alicerçada em princípios como autonomia e emancipação, escolheu a primeira opção: a da participação. Para tanto, utilizava a pesquisa e elaboração, seja individual quanto coletiva, como instrumentos metodológicos capazes de proporcionar aos sujeitos, espaço onde pudessem expressar pensamentos próprios, revelados tanto na escrita quanto nas falas pela participação nas diversas assembléias promovidas durante os cursos. Ou ainda nos momentos de avaliação do programa, nas devolutivas, aliás, todo o processo de formação era eminentemente construído de forma participativa, isto é, no ARCO não se ñassistiam cursosò, mas participava-se, efetivamente, como relata uma das professoras entrevistadas: ***ñ****Pra mim o mais importante que eu aprendi no ARCO foi avaliar. Porque eu tive muita oportunidade de expressar minha opinião através dos textos****ò (P 03).*

É preciso, no entanto, reconhecer que embora o programa se apresente como ambiente de participação que provoca uma postura política, como a carta aberta à cidade[1] (produção coletiva resultante de pesquisa de campo realizada nos espaços públicos urbanos), o ARCO também era influenciado e influenciava a partir das concepções assumidas pelo grupo que o constituía.

Tratando-se da concepção de intelectual, Gramsci (1991, p. 7) fala da impossibilidade de separar no homem as dimensões humanas do fazer e do pensar, como se uma se opusesse à outra. Pelo contrário, diz ele que

> Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ñfilósofoò, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

[1] Cada edição do curso tinha uma proposta de pesquisa de campo com temática própria. Entre estas, destacamos: Imperatriz e seus espaços públicos de convivência, recursos hídricos (os diversos riachos, nascentes, rio Tocantins), Aprendizagem (visita em escolas previamente selecionadas). Como culminância das pesquisas, eram produzidos relatórios e apresentados em assembléias. Numa destas ocasiões, quando se pesquisou sobre as ñáguasò, a assembléia decidiu redigir uma carta aberta à cidade, denunciando o estado dos riachos que cortam a cidade e que se tornaram verdadeiros esgotos, bem como alertando a população sobre as atuais condições do Rio Tocantins que abastece a cidade com suas águas e o seu futuro. Infelizmente não tivemos acesso a uma cópia desse documento de modo a anexá-lo no presente trabalho.

Esta é uma proposta de formação que passa pelo viés da reconstrução do conhecimento, numa perspectiva democrática, apresenta uma compreensão política de sujeito capaz de construir caminhos criativamente, não como objeto de reprodução de saberes, executor ou tarefeiro do que é pensado pelo ñsistemaò, mas na perspectiva de que, inserido num grupo social, consciente da realidade onde está situado, reflete as concepções do seu grupo, procurando conhecer as contradições, de modo a gestar coletivamente uma contra-hegemonia, no dizer de Gramsci, quando fala do intelectual orgânico.

2.1 Políticas públicas

Compreendendo que nenhum projeto nasce ou se sustenta por acaso, buscamos conhecer melhor o que envolve e sustenta as diretrizes que norteiam a educação brasileira. Sendo assim, consideramos oportuno refletir um pouco sobre políticas públicas, enfatizando as de natureza social, uma vez que estas têm se apresentado como controle, além de marcar a trajetória ou a direção que devem tomar tais projetos. Evidenciamos, portanto, as políticas sociais, notadamente as que se referem à educação, por serem estas que intervêm diretamente nas políticas de formação de professores, nosso objeto de estudo.

As políticas públicas, especialmente as de natureza social resultantes dos interesses e das exigências do poder econômico consolidado no sistema capitalista pelos organismos internacionais que têm no Banco Mundial o gestor que dita as diretrizes a serem executadas como condições para investir nos países em desenvolvimento, são materializadas pelo Estado como mecanismos de controle.

Apontamos as políticas públicas tratadas como políticas de Estado ou ainda como políticas de Governo, num processo de inter-relação e compromisso, sobretudo com a política econômica, norteada pelo sistema capitalista numa concepção neoliberal que atende aos ñcomandosò da mundialização[2].

Como Políticas de Estado, compreendemos as macro-ações que envolvem e comprometem a estrutura administrativa, o modo de fazer a gestão do Estado, seja nos aspectos político, econômico, ideológico, que dão sustentação à construção do projeto de Nação que se deseja consolidar. É o que se percebe nas ações governamentais dos Estados

[2] Utilizamos o termo mundialização como referência à nova ordem do capital sem fronteiras. Termo muito usado por autores franceses e que, conforme Antunes e Alves (2004), se caracteriza pela transnacionalização do capital e do seu sistema produtivo e, ainda, Chesnais (1997 apud ALVES, 1999) chama de ñregime de acumulação predominantemente financeiraò, porém resultante de uma profunda articulação entre o político e o econômico.

que legitimam a manutenção dos compromissos com as políticas internacionais. Há um controle, de modo a preservar a seqüência das ações, portanto sua continuidade, garantindo assim, a construção de certo modelo sócio-político-econômico. Quanto às Políticas de Governo, tratam-se de ações mais específicas, os ñíconesò ou marcas das gestões dos governos que se alternam e, com eles, vão suas políticas públicas. Entretanto, tais políticas podem também efetivar as políticas de Estado.

Tratando-se de política educacional brasileira e de sua função social, Germano (2000, p. 265) nos alerta para a incoerência entre o que se declara oficialmente e a realidade.

> A política educacional e as funções sociais do sistema educacional não podem ser analisadas adequadamente se partirmos apenas das intenções declaradas, expressas por órgãos ministeriais (Ministério da Educação), professores, especialistas da educação, funcionários etc. (cf. OFFE, 1990:1-2). Essas declarações quase sempre deixam transparecer uma autonomia do setor que não corresponde à realidade.

Assim, é preciso que se considere a realidade em seu contexto, nas inter-relações. Ao Estado capitalista, correspondem ações que priorizam os interesses do capital. Desse modo, a Constituição de 1988, ainda que tendo sido considerada por uns como a *Constituição Cidadã* por ter garantido direitos usurpados na Ditadura Militar e apresentado também deveres constitutivos do cidadão num processo de redemocratização da Nação, traz idéias que atendem a interesses determinados, o que podemos observar, por exemplo, no Art. 206 que trata dos princípios norteadores da educação escolar que segundo Monlevade (2001, p. 99)

> [...] revelam o caráter democrático da proposta constitucional, dentro de um marco que incorpora valores liberais e social-democratas. Observe-se que alguns princípios que se fundam no socialismo, como os da escola pública e gratuita, foram temperados com a exaltação da liberdade e do pluralismo. Atente-se que o ensino privado deve co-existir e não competir nem complementar o público.

Nas sutilezas da lei, são incorporadas as bases que devem sustentar e implementar o sistema estabelecido. Assim, no Art. 208 (CF/1988) que se refere ao dever do Estado com a educação, constata-se a centralidade no Ensino Fundamental quando garante sua obrigatoriedade e gratuidade, deixando à margem as demais modalidades da Educação Básica. Tal opção se justifica pela influência de princípios norteadores colocados nos programas das agências internacionais como a UNESCO, UNICEF, PNUD, BM[3] que na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien ï Tailândia (1990) apresentaram posições

[3] UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas em prol da Criança), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), BM (Banco Mundial).

consensuais que embasaram os Planos Decenais de Educação. Tais princípios foram corroborados por instituições empresariais e legitimadas nos programas de governo.

Ainda, na Declaração de Nova Delhi (1993) os países ali presentes assumem o compromisso de oferecer educação básica de qualidade com ética e eqüidade às suas populações. Eqüidade compreendida como princípio norteador das políticas educacionais propostas pelos organismos internacionais aos países pobres do mundo.

O real interesse em investir na educação dá-se pelo propósito de garantir a produtividade. É preciso ler, escrever e realizar cálculos elementares para produzir bens, seguir instruções e ter o senso crítico em suas atividades, isto é, qualificar para melhorar a produção econômica. E o Banco Mundial, desde 1970, investe na educação básica com esse intuito, priorizando as quatro séries iniciais, articulando a partir de 1980, o movimento da globalização com a política neoliberal, especialmente na área da educação. Compreende a educação dentro de um paradigma produtivo, portanto, compreende a pessoa como um ser racional capaz de agir mediante previsão, medindo custos e benefícios.

Novamente recorreremos a Monlevade (2001, p. 101) que analisa o Art. 208 (CF/1988) sob o prisma também da Emenda Constitucional nº. 14/96.

> Atualmente, com este artigo emendado por FHC, o Estado somente se obriga a oferecer o ensino fundamental, definido pela LDB em no mínimo oito anos de duzentos dias letivos, num padrão de qualidade a ser definido nacionalmente. [...]. As outras etapas da educação básica ï educação infantil e ensino médio ï serão oferecidas na medida em que Municípios e Estados, respectivamente, se desincumbirem do que é sua estrita obrigação, e com ensino fundamental de qualidade [...]. A Lei, pela restrição de direitos, acabou amparando a irresponsabilidade do Poder Público com o que não for estritamente obrigação do Estado.

O que deveria ser básico é promovido como oferta de educação mínima. Observa-se com isso, o consentimento do Estado com a promoção de uma Educação desigual para os desiguais. Uma é a escola para os filhos da elite, outra é a dos filhos dos operários e para estes também. Tudo isso, bem fundamentado nas ideologias que sustentam o capitalismo nessa ñsociedade globalizada de desenvolvimento excludenteò (MONLEVADE 2001, p. 57).

Sendo assim, organismos internacionais, representados pelo Banco Mundial, impõem medidas que intervêm na reestruturação da administração da educação como reformas educacionais e pedagógicas para conter a evasão e repetência, além de propostas de profissionalização docente que consistem desde a capacitação à distância, formação em serviço, investimento numa formação menos acadêmica de curta duração, ao contrato em regime de dedicação exclusiva sem remuneração equivalente.

As políticas públicas que refletem as relações de interesses, de poder, numa correlação de forças próprias do sistema capitalista são profundamente influenciadas pelas ideologias que o fundamentam. Então, para melhor compreender tais políticas é necessário apropriar-se de suas concepções, pois diferentes convicções suscitam projetos diferentes de intervenção, isto é, geram políticas como ações do Estado para garantir as condições necessárias para administrar a coisa pública.

Nesta perspectiva, a política social vem responder às conseqüências provocadas pela política econômica anti-social do capitalismo que nutre as desigualdades sociais. É utilizada pelas elites dirigentes como paliativo para amenizar as necessidades geradas no seio da população, mas também para sustentar os interesses capitalistas, atendendo às diretrizes impostas pelos organismos internacionais. Daí que a política educacional brasileira como política social, enquanto componente ideológico, vem sendo construída não como relação de direito conquistado no exercício da cidadania, mas no intuito de manutenção das distâncias sociais, como controle de conflitos.

Correspondendo a um contexto de mundialização neoliberal, o Estado brasileiro vem trabalhando no sentido de demitir-se de suas responsabilidades político-sociais, promovendo a privatização, inclusive da escola pública nas suas várias modalidades, ficando para a classe trabalhadora a formação básica oferecida oficialmente como mínima e tendo na política de formação de professores uma maneira de adequação ao processo de reestruturação e, conseqüentemente, aos novos perfis profissionais exigidos por este. Nesse sentido, a Escola Neoliberal está comprometida com o mercado, explorada numa relação de custo-benefício. Sobra, enfim, o incentivo às parcerias, ao voluntariado, mascaradas de solidariedade, incentivadas pelas campanhas das grandes empresas, inclusive de comunicação de massa, pelos organismos internacionais representados no Banco Mundial, pelos EUA, através de instituições como UNICEF entre outras. O governo brasileiro, engessado na reforma do Estado exigida por aqueles, só reproduz o mesmo lado da moeda.

A educação, porém, embora reflita a lógica da sociedade constituída em Estado, no qual está inserida, expressa também contradições. E nessas relações podem-se construir as resistências, alternativas para gerir as demandas públicas como outras possibilidades políticas.

2.2 **Contexto gerador das políticas educacionais nos Anos 1990**: antecedentes à política de formação na perspectiva do ARCO

A década de 1990 marca o Governo brasileiro pela intensa articulação das políticas de Estado e de Governo atreladas às exigências dos organismos internacionais[4], representados pelo Banco Mundial, de modo a tornar as políticas públicas, tanto as de natureza econômica quanto as de natureza social, especialmente as que tratam da educação, como reflexo dos interesses do capitalismo nessa nova roupagem financeira, fundamentado numa concepção neoliberal que tem como princípios a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços, suprimindo leis, definindo bases do Estado mínimo, funcional ao mercado.

Tratando-se de políticas de educação no Brasil, já enfatizamos no presente estudo algumas leis e programas que foram produzidos na década de 1990 para direcionar os caminhos da formação dos professores que atuam na Educação Básica e que incorporam os conceitos econômicos manipulados pelo Banco Mundial.

Esse período apresenta fortes influências dos organismos internacionais no campo educacional, seja do ponto de vista organizacional ou pedagógico, destacando-se a realização de grandes eventos, assessorias técnicas e grande produção documental.

Destacamos a **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, como um desses grandes eventos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, no período de 05 a 09 de março de 1990, tornando-se marco na construção do projeto de educação mundial para a década que teve como agências financiadoras a UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Seu principal eixo centrava-se na idéia de ñsatisfação das necessidades básicas de aprendizagemò. Os governos que ali estiveram presentes, entre eles o Brasil, comprometeram-se a assegurar uma Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, sendo que países com altos índices de analfabetismo seriam monitorados na implementação de políticas educacionais por um fórum consultivo coordenado pela UNESCO. Obviamente que o Brasil, com as taxas que vinha apresentando, seria também monitorado.

Outras agências e documentos sobre educação contribuem também para fortalecer o movimento internacional que teve forte influência para impulsionar reformas, notadamente no Governo FHC. Destacamos a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

---

[4] Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio (OMC).

(CEPAL) que em 1990 publicou o documento *Transformación productiva com equidad*, tratando da ñurgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtivaò (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 99) e em 1992, *Educación y conocimiento:* eje de la transformación productiva con equidad, em que atrelava educação, conhecimento e desenvolvimento na América Latina e Caribe. A urgência, segundo os autores, referia-se a uma reforma abrangente dos sistemas educacionais, de modo a oferecer capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica, isto é, a garantia dos objetivos cidadania e competitividade como critérios instigadores de políticas de eqüidade e eficiência e das diretrizes de reforma educacional de integração nacional e descentralização.

No período de 1993 e 1996, outro documento importante é elaborado, sob o patrocínio da UNESCO que convoca a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, formada por especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors. Conhecido como *Relatório Delors*, este apresenta:

> [...] um diagnóstico do ñcontexto planetário de interdependência e globalizaçãoò. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação (Id. Ibid.).

Nesse contexto, a educação, especialmente em nível médio, é compreendida como principal instrumento para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a tais desafios. Além disso, o relatório também sugere a educação continuada e a certificação dos conhecimentos, entre as políticas de educação.

O Banco Mundial como um dos patrocinadores da Conferência de Jomtien adota suas conclusões como diretrizes políticas para as décadas que seguem os anos 1990, publicadas em 1995, no documento *Prioridades y estratégias para la educación.* Neste, são retomados os objetivos de superar o analfabetismo, melhorar a eficácia do ensino e o atendimento escolar, além de aconselhar as reformas de financiamento e administração da educação, a vinculação da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta da educação, atenção aos resultados, avaliação da aprendizagem, descentralização das políticas sociais. É ainda retomada a teoria do capital humano e a educação, vista do ponto de vista da relação custo/benefício, especialmente a educação básica, deveria colaborar na diminuição da pobreza através do aumento da produtividade do trabalho

dos pobres, da redução da fertilidade, da melhoria da saúde e da criação de possibilidades de participação na economia e na sociedade.

Um novo projeto de educação básica tem como fundamento, inicialmente, o reconhecimento dos grandes problemas do mundo globalizado para que se possam tomar decisões locais. Depois, o direito intransferível de se ter uma escola pública de qualidade de modo a atender a todos os cidadãos que desejem um contínuo aprendizado. Nessa perspectiva, a educação é direito social básico e universal, mas também vital ñpara romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras naçõesò (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 102).

Então observamos que o Governo FHC construiu-se sob a doutrina dos organismos internacionais e do *Consenso de Washington* cujos princípios são neoliberais, de modo a realizar reformas que mudaram a estrutura do Estado brasileiro para torná-lo mais seguro para o capital. Assim, procura implantar um projeto econômico-social baseado em pressupostos que expressam o fim da luta de classes, das ideologias e das políticas de Estado que se fundamentam nelas. Outra idéia é que estamos num tempo novo de globalização, modernidade, reestruturação produtiva, que estamos atrasados em relação a este modelo e que, por isso, temos que nos ajustar a ele, segundo o mercado globalizado, mundial. Frigotto (2003, p. 107) diz, portanto, que no campo da educação passamos da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado.

2.3 **Políticas educacionais**: o pensamento ñoficialò

Tratando-se de políticas educacionais, em particular as que abordam a formação de professores, têm sua origem nas reformas educativas ocorridas na América Latina pelo final da década de 1970. Tais reformas vinham responder à crise de acumulação capitalista e tinham a intenção de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e, portanto, aos novos rumos do Estado. A qualidade da formação de professores era, então, compreendida como instrumento capaz de impulsionar e realizar as reformas, inserindo-as na escola e, consequentemente, na sala de aula. O fato é que, a partir desse período, muito se falou em ñqualificaçãoò, seja porque tinha sido promulgada alguma nova lei, um novo governo era eleito e decidia mudar tudo, ao mesmo tempo em que mantinha a precariedade da escola pública ou ainda procurava-se na qualificação de professores a superação das

limitações da formação inicial considerada frágil, ou ainda, para que se acompanhassem os modelos metodológicos que estavam em evidência num dado momento.

Para melhor compreendermos as políticas de educação, analisamos, a partir das diretrizes oficiais, seus documentos, legislação, considerando as contradições pertinentes ao que está posto oficialmente e a realidade.

Analisando os dados apresentados pelo MEC nos anos 90[5], Abádia da Silva (2002, p. 196) conclui que:

> Os dados demonstram o processo seletivo e excludente das políticas educacionais, a legitimação das desigualdades sociais e regionais, a incapacidade para lidar com grupos comprometidos social e economicamente, práticas de insucesso coletivo, a eliminação dos diferentes e dos pobres e o ajustamento aos padrões homogêneos de qualidade e de desempenho ideal.

As políticas educacionais do âmbito federal e de alguns estados e municípios favoreceram a exclusão social, impedindo os processos de emancipação e autonomia. Resultante de um contexto em que o sistema se contrapõe à realidade do mundo dos educadores brasileiros, a LDB 9394/96 é elaborada com bases fortes nas exigências do mundo globalizado que articula interesses internacionais do capitalismo financeiro e os princípios neoliberais como marca da modernidade e que direciona as políticas públicas brasileiras.

Sancionada em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, que atualmente regulamenta a educação nacional, apresenta uma compreensão de educação como processos abrangentes que se iniciam no seio da família, ampliando-se a diferentes meios informais como movimentos sociais, entre outros, até a educação formal oferecida em instituições padrões. É vista, ainda, como formação, vinculada ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, cabendo a cada uma das esferas públicas ï federal, estadual e municipal ï elaborar e executar políticas e planos de educação, integrando as suas ações.

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

---

[5] ñO analfabetismo continua penalizando os mais pobres. No período de 1991 a 1995, as taxas caíram de 20,1% para 15,6%. No nordeste, houve redução de 37,6% para 30% no número de analfabetos entre as pessoas com mais de 15 anos. A média nacional de analfabetos é de 9,1% do total da população. A qualificação dos números aponta uma realidade mais dura: o analfabetismo funcional é irmão gêmeo do desemprego urbano, com taxas de 3,93% (1990), 4,39% (1993), 4,44% (1995), 5,66% (1997) e 7,42% (1998), dados apurados pelo IBGE (1997). [..] De 1991 a 1997 , a taxa de escolarização na faixa etária obrigatória, de 7 a 14 anos, passou de 86% para 91%. Mesmo assim, no mesmo período, constatou-se cerca de 2,7 milhões de crianças nessa faixa etária fora das escolas, segundo apurou o IBGE, no Censo Escolar de 1996ò. [..] Quanto ao PIB para o desenvolvimento da educação básica pública, enquanto a América Latina na década de 1980 destinava cerca de 4,5%, o Brasil reduziu para 3,7% nos anos de 1990. [...] ñEntre 1993 e 1994, as taxas de promoção e repetência na 1ª série do ensino fundamental apresentaram o seguinte quadro: 57% do total de alunos foram promovidos, 36% retidos e 7% evadiam-se. Entre 1996 e 1997, houve 61% de promoção, 34% de retenção e 5% de evasãoò. (Brasil-MEC ï Secretaria de Ensino Fundamental, 1998, p. 29 apud ABÁDIA DA SILVA, 2002, p. 194 - 196).

> [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB 9394/96, art. 1º e 2º).

Observa-se que os princípios apresentados como inspiradores da educação formal, resgatam a idéia de liberdade e de solidariedade, comuns nos discursos neoliberais.

Educação escolar, vinculada às práticas sociais e ao mundo do trabalho, pode assumir papel importante no sentido de garantir a aquisição de conhecimentos, dando ao sujeito melhores condições de acesso ao mundo da cultura, do trabalho, ao exercício da cidadania e à participação na vida social, nesse contexto de sociedade da informação, da revolução tecnológica e da mundialização do capital e do trabalho, analisa Brzezinski (2000, p. 153) esclarecendo, ainda, que sua postura, contrária ao pensamento ingênuo, é de reconhecimento de que ño acesso à educação e ao sucesso escolar pode libertar, em parte, o homem da dominação que lhe é imposta pela condição de classeò, pois a pessoa humana, compreendendo seu processo histórico, tornando-se participante na construção de projeto coletivo, será capaz de romper com o que está pré-estabelecido e criar alternativas de superação dos limites à sua ação.

Tratando-se do educador, a LDB, no Art. 13, inciso V, fala das obrigações do docente que, entre outras ações, deve participar dos períodos dedicados ao desenvolvimento profissional, isto é, dos momentos reservados à formação como garantia de melhoria da qualidade do ensino e da valorização desse profissional. Porém, não se percebem garantidos outros elementos que, no conjunto, são indispensáveis para a implementação das políticas de valorização. Entre estes se destacam as condições adequadas de trabalho, seja do ponto de vista estrutural como o ambiente físico, número de alunos por classe, o tempo destinado ao estudo e planejamento, salário digno e carreira do magistério.

Considerado um avanço por alguns críticos, o Capítulo VI, art. 61, inciso I, traz como um dos seus fundamentos ña associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviçoò. Preocupação em promover a articulação entre as vivências profissionais e os conhecimentos sistematizados. Nilda Alves (1998, p. 99) nos lembra que ña teoria [...] só adquire sentido e só tem lugar, para além da abstração, no próprio reencontro com o concreto, ou, em outras palavras, no seu encontro com a prática (social global, de currículo no cotidiano escolar, etc.), como sua questionadora e explicadoraò, devendo, portanto, serem trabalhadas ï teoria e prática ï como uma unidade. E esse é o pensamento que a ANFOPE defende.

A lei responsabiliza, também, os institutos superiores de educação pela promoção de ñprogramas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveisò (art. 63, inciso III).

É preciso, entretanto, considerar a compreensão que se tem de capacitação em serviço. Brzezinski (2000) tece críticas à concepção que sustenta a prática leiga, uma vez que a formação organizada entre um mínimo de horas de conteúdos pedagógicos e uma maior valorização da prática, sendo aproveitadas as horas de trabalho do professor leigo de modo a considerá-la capacitação em serviço, apresenta-se numa perspectiva contrária às concepções defendidas por entidades como ANPEd, ANFOPE e ANPAE[6] que materializam o movimento dos educadores em luta pela sua formação e profissionalização do magistério. A autora, ao analisar a Resolução nº 2/97 do CNE[7], assim se expressa:

> A concepção de formação profissional da educação adotada pelo Ministro e assumida pelo CNE supõe que a formação especifica do professor, realizada nas licenciaturas, seja dispensável. Parece estar oficialmente decretada a falência dos cursos de formação de professores, pois, para ser legitimado como professor, basta que o pretendente seja portador de diploma de nível superior em cursos relacionados com a disciplina que já leciona, curse a parte teórica com duração de 240 horas, que poderá ser ministrada na modalidade a distância, com metodologia semipresencial (art. 8º) e comprove a ñcapacitação em serviçoò (art 8º) de no mínimo 300 horas (2000, p. 156.).

Ao se referir à formação continuada, o Art. 67 da LDB, que trata da valorização dos profissionais da educação, diz que nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os sistemas de ensino deverão promover ño aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fimò e que o período destinado para estudos, do mesmo modo que para o planejamento e avaliação, deverá ser incluído na carga horária de trabalho (incisos II e V).

Nesse aspecto, embora a lei federal seja muito clara, o que prevalece nas outras instâncias, especialmente municipal, é a concepção pessoal do gestor de educação e do grupo político a que pertence. Dependendo da sua concepção política de educação e gestão, se atribui um nível diferente de importância à formação continuada do seu quadro profissional, investindo nesse processo ou dificultando todas as iniciativas, seja de ordem institucional, realizada pela equipe técnica da própria rede ou mesmo pessoal, quando profissionais, de

---

[6] ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); ANPAE (Associação Nacional de Política e da Administração da Educação).

[7] CNE (Conselho Nacional de Educação).

modo autônomo, investem na sua própria formação, independente da iniciativa e apoio do gestor.

Apesar do discurso de valorização profissional, a LDB, representando as concepções do que Brzezinski chama de ñmundo do sistemaò, trata o profissional da educação como semiprofissional. Assim, para o mundo vivido dos educadores, ña atividade docente, para não ser secundarizada ou proletarizada pela sociedade capitalista, deve revestir-se de profissionalismoò (2000, p.153), sendo a formação inicial (pré-serviço) e a continuada como parte de um conjunto de componentes que o formam.

Quanto ao investimento de recursos públicos, a LDB, que trata desse tema no Título VII, estabelece percentuais de aplicação mínima para a União (18%) e para os Estados, Distrito Federal e Municípios (25%) conforme o art. 69, ou ainda que se invista o que determinam as Constituições ou Leis Orgânicas próprias, de modo a garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino público compreendido como:

> Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:
> I- remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação [...]. (LDB 9394/96, art. 70).

O **FUNDEF** ï Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério ï foi então instituído pela Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9424 de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2264 de junho de 1997, sendo implantado em 1º de janeiro de 1998, como fundo para manutenção do ensino fundamental e de valorização do magistério ficando, porém, sem assistência os outros segmentos da educação básica, ou seja, a educação infantil e o ensino médio, além da educação de jovens e adultos. É possível reconhecer que os recursos oriundos deste, provocaram impactos importantes nos salários dos professores, particularmente naqueles Municípios e Estados em que o salário docente não alcançava o mínimo exigido por lei para os trabalhadores e ainda atrasava por meses. No entanto, criou-se um impasse nos lugares onde já pagavam salários mais altos do que o FUNDEF possibilitaria, dificultando, assim, a manutenção do padrão de remuneração alcançado até então.

A aplicação desses recursos deve atender orientações de um mínimo de 60º% para a remuneração de professores em exercício. Até 2001 era permitida a capacitação de professores leigos, sendo os 40% restantes destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino na forma do art. 70 da LDB 9394/96.

Findando o período de gestão do FUNDEF, em dezembro de 2006 é aprovado o **FUNDEB** ï Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação ï que o substitui. Como o próprio nome já anuncia, este investimento se caracteriza de antemão pela extensão do atendimento para toda a Educação Básica, portanto inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Ao tratar da valorização dos profissionais da educação, amplia sua compreensão tanto a professores, como diretores, pedagogos, funcionários da secretaria da escola, merendeiras e demais funcionários da escola. Isso com o discurso de que sua finalidade deve ser a de melhorar a qualidade da Educação Básica.

É importante lembrar que o Banco Mundial, pesquisando a realidade brasileira, já apresentava um diagnóstico sobre nosso sistema de educação, destacando como principal problema, a baixa qualidade. Elege, então, como um grande objetivo a ser perseguido pelo Banco, melhorar a qualidade e a eficiência do ensino. Afirma que a ausência de livros didáticos e materiais pedagógicos nas escolas, assim como a inadequação de práticas pedagógicas e a incompetência de gestão dos três níveis de governo, além de gastos inadequados ou ineficientes são fatores que contribuem para a baixa qualidade de educação pública brasileira.

Sendo assim, define em suas ações para o Brasil, medidas que priorizem a questão dos livros didáticos e demais materiais de ensino, projetos que capacitem professores em serviço ou à distância, de modo a melhorar a utilização de técnicas em sua prática docente, além de promover ñavaliação dessas atividades e de sua eficácia em mudar o comportamento dos professores em sala de aulaò (p. 198). Prevê também projetos de melhoria da capacidade de gestão, estimulando as parcerias estado-município e o controle de desempenho dos alunos com a implementação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Além destes, outro componente comum aos projetos é o financiamento de infra-estrutura, como construções ou reformas de escolas, que não é indicado como prioridade para o Banco.

Outro destaque do FUNDEB é quanto à contribuição que de 15% passa para 20% de alguns impostos e transferências a Estados e Municípios (FPM, FPE, IPIexp, LC 87, ICMS e também ITR, IPVA, ITCM[8]). Tal percentual, porém, não corresponde à proporção do atendimento ampliado para toda a Educação Básica.

---

[8] FPE (Fundo de Participação dos Estados), FPM (Fundo de Participação dos Municípios), ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), IPIexp (Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional ás exportações).

Quanto ao cuidado com a capacitação de todos os docentes em exercício, o Art. 87, parágrafo 3º da LDB responsabiliza primeiramente o Município e, só em caráter supletivo, o Estado e a União, podendo usar os recursos da educação à distância (inciso III). E no parágrafo 4º, estabelece que, até o final da Década da Educação, só serão admitidos professores com nível superior ou formados por treinamento em serviço. Assim, com a ñnova concepçãoò de capacitação de professores, qualquer profissional pode vir a tornar-se um professor: sendo profissional da área de saúde, poderá tornar-se professor de Biologia; se for das exatas, trabalhará com Matemática, Química e Física ou ainda o advogado com Português.

Propostas como estas, ao invés de contribuíram para a implementação de uma política consistente, mais ampla, de formação docente, em que integrem tanto a formação inicial, quanto as condições de trabalho, questões salariais, de carreira e formação continuada, elementos que no seu conjunto colaboram com a construção da identidade profissional, acabam por inibir ações em defesa da profissionalização dessa categoria.

Para Brzezinski (2000, p. 158), a definição da identidade profissional contribui para a valorização dos profissionais da educação, entretanto a legislação oficial apresenta uma concepção fragmentada, enquanto no seu entendimento esta deveria ñser unitária e diferenciadora de qualquer outro profissionalò.

Observamos duas realidades coexistindo: uma, é o que se diz no texto oficial, a letra da lei com seus discursos padronizados; outra, é o que acontece no cotidiano dos sistemas, de acordo com os interesses políticos de quem tem o poder de executar o que diz a lei, é o que chamamos de real com suas especificidades, suas contradições, sua história.

Uma é a realidade legal, outra é o contexto real e neste também está inserido o movimento e a trajetória de educadores que, historicamente, têm procurado acompanhar as políticas públicas, notadamente as do campo educacional, que se referem à formação de professores, numa permanente luta pela profissionalização do magistério, concretizada nas lutas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Quanto ao **Plano Nacional de Educação (PNE)**, ferramenta de implementação das políticas educacionais, assume caráter científico, técnico e financeiro, não podendo diferir das diretrizes que estão postas nos demais documentos, uma vez que também este é resultante dos mesmos interesses. Para Abádia da Silva (2002, p. 184), a maioria desses planos torna-se burocrático e atrela educação e desenvolvimento no intuito de formar recursos humanos e

apoderar-se do capital humano. Com isso desconsidera que a educação deve estar a serviço de todos que queiram investir na criação científica, artística e cultural com vistas na emancipação social e política.

Previsto no art. 214 da Constituição de 1988, o PNE, Lei nº 10.172/2001, apresenta-se com suas diretrizes e metas que atendem aos princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, portanto seu fundamento encontra-se nas políticas impostas pelo Banco Mundial. Ignorado pelo Congresso Nacional nos últimos anos do Governo FHC, o PNE, no Governo Lula dá continuidade às políticas do governo anterior, apresentando algumas ações tímidas no sentido de elaboração de leis que incluem as metas vetadas pelo antecessor, como a criação do FUNDEB em substituição ao FUNDEF que se extingue no final de 2006 e o anteprojeto de lei que trata da Reforma Universitária. Desse modo é que se diz que o PNE tornou-se mais uma carta de intenções do que propriamente um plano que possa concretizar-se como projeto autêntico, legitimado pela participação da sociedade civil na sua elaboração.

Entre seus objetivos e metas, destacamos as que tratam da formação e valorização do magistério, uma vez que este é o foco do presente estudo.

A exigência da implantação e/ou reformulação dos planos de carreira do magistério, considerada meta nº 1, pode servir como instrumento para garantir um conjunto de direitos inerentes à profissionalização do grupo magistério de modo a proporcionar, entre outras conquistas, o nivelamento salarial da categoria, bem como sua promoção por mérito, segundo as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

Além destas, outras metas são apresentadas como garantia de valorização do magistério. A implementação da jornada de trabalho de tempo integral, quando for conveniente, em um único estabelecimento de ensino, bem como a carga horária dos professores de 20% a 25% destinada a planejamento, avaliações e reuniões pedagógicas, são iniciativas importantes para o trabalho docente, porém demandam recursos, uma vez que não faz sentido tal mudança na carga horária sem a sua correspondente remuneração.

No entanto, os profissionais das áreas técnica e administrativa não foram contemplados na meta que trata da implantação de planos gerais de carreira e no que se refere à remuneração, tendo tal meta sido vetada no governo FHC. Com o veto dessa meta (número 4), outra meta do PNE parece ter perdido seu sentido, pelo menos em parte, uma vez que a meta nº 25 fala de implementar no prazo de três anos programas de formação do corpo técnico e administrativo, considerando as necessidades de formação inicial e continuada. Afinal, tão importante quanto a formação é também a valorização, através do reconhecimento financeiro

e da carreira profissional, isto é, a garantia da profissionalização. Nesse sentido Brandão (2006, p.181) nos diz que ñ[...] o ajuste fiscal para geração de superávit primário para pagamento dos juros e serviços da dívida externa brasileira é mais importante do que o investimento em educação [...]ò para os governos brasileiros. A motivação para a gestão da educação, bem como as demais políticas sociais estão sempre atreladas à política econômica.

O PNE também propõe a identificação de professores leigos para que em todos os sistemas de ensino seja oferecida formação adequada, conforme o Art. 87 da LDB. É importante lembrar que em 1996 a referida lei já previa a admissão somente de profissionais devidamente habilitados.

O Plano recomenda que se estabeleçam diretrizes e parâmetros para a formação dos profissionais da educação, definidos pelo próprio PNE e pelo Conselho Nacional de Educação. Entre os princípios estabelecidos fala-se de uma sólida formação teórica, porém há ênfase na formação técnica, visto que a prática docente é tida como foco formativo, além da exigência do domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação. Apresentam a pesquisa como princípio formativo e a inclusão de temáticas como educação para portadores de necessidades especiais, questões de gênero, etnia e interdisciplinaridade, além do conhecimento das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Tais princípios apenas confirmam as orientações dos organismos internacionais anteriormente comentados.

Para garantir a ampliação dos programas de formação em serviço, o plano prevê a colaboração da União, Estados e Municípios de modo a assegurar qualificação mínima a todos os professores, considerando as diretrizes e parâmetros curriculares. Nesse esforço de estabelecer parcerias foram criados programas de formação para professores a nível federal, sendo oferecidos aos municípios materiais didáticos produzidos por técnicos do Ministério da Educação, consultoria do MEC, porém tendo a contrapartida financeira e de formadores ou multiplicadores dos próprios municípios para garantir a manutenção de tais programas. Alguns destes se realizaram mesmo antes da sanção do PNE. A título de ilustração, destacamos, a seguir, alguns dos programas que foram implantados em nossa região com suas características mais gerais.

O Programa Nacional de Informática na Educação ï PROINFO ï, tem como objetivo é introduzir as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola Pública como instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Apontamos o ñKit Tecnológicoò que cada escola pública recebeu em meados da década de 1990: TV, vídeo cassete, antena parabólica, de modo a incentivar à implementação do Programa TV Escola, além dos ñlaboratórios de informáticaò com seus NTEs (Núcleos de

Tecnologia Educacional) que proporcionavam formação, capacitação em serviço, aos professores das redes. Importante destacar nesse caso que aos formadores foi oferecida formação a nível de pós-graduação, enquanto que aos demais profissionais, especialmente professores, sobravam as capacitações em serviço ou treinamentos que pouco repercutiram na utilização adequada dos computadores ou dos demais equipamentos como instrumentos para melhorar a eficiência das aulas.

O Programa de Educação à Distância teve como seu núcleo o Programa TV Escola que está voltado para a capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores da educação básica na escola pública. Destaca-se o Programa Salto para o Futuro desenvolvido para atender a formação de professores em exercício e que, segundo o MEC procura ñoferecer ao professor subsídios teóricos, técnicos e pedagógicos para que ele possa usufruir, em seu trabalho cotidiano, dos recursos que a indústria cultural e informacional contemporânea oferece, sejam eles nacionais ou estrangeirosò (MEC, 1998, p. 09).

Já o Parâmetros em Ação ï Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado ï possivelmente um dos mais conhecidos, teve como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Em seu discurso, a idéia central era favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria, uma vez que sua finalidade real era apresentar alternativas de estudo dos PCNs, RCNEI e Diretrizes Curriculares Nacionais; contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor; criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudo, troca de experiências e o trabalho coletivo; potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC e incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores. Percebe-se que houve uma experiência de formação mais sistemática nos municípios, porém o Governo Federal vinculou a oferta de recursos para formação à adesão ao programa PCN em Ação.

Para atender especificamente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental sejam crianças, jovens e adultos, o PROFA ï Programa de Formação de Professores Alfabetizadores ï, proposto como curso de aprofundamento, tem como objetivo desenvolver competências necessárias ao professor alfabetizador. Sua metodologia apóia-se em estratégias de resolução de situações-problema.

O PROFORMAÇÃO caracterizou-se pelo atendimento a professores leigos que atuam na alfabetização e séries iniciais, enquanto o PROLER ï Programa Nacional de Incentivo à Leitura ï ainda no Governo FHC, constituiu-se como política de promoção de cursos a distância interativos de formação continuada.

Já no Governo Lula, o PROLETRAMENTO apresenta-se como um Programa de formação continuada destinado a professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo seu foco centrado na formação técnica, trabalha conteúdos de didática em Língua Portuguesa e Matemática.

Assim, representando as determinações do capitalismo excludente, as políticas sociais, e a política educacional como modalidade desta, subordinando-se às diretrizes da política econômica, torna-se mero paliativo aos efeitos perversos da economia, num governo que se encontra subordinado à lógica do mercado.

2.4 O Plano Decenal de Educação e a Política de Formação de Professores no Município de Imperatriz

Compondo uma histórica tentativa de construção de um governo democrático e popular caracterizado pela prática da participação como resultado de um processo amplo de construção e reconstrução coletiva, em 23 de dezembro de 2002 Imperatriz vê aprovado pela Lei nº 1057, o Plano Decenal de Educação do Município.

Suas bases surgiram das discussões na I Semana de Estudos da Constituinte da Educação, em dezembro de 2001, quando foram definidos os princípios que norteariam a ñEscola Felizò, metáfora do governo daquele período. O compromisso, então assumido, era em defesa de uma educação como *projeto democrático*, cuja materialização deveria se evidenciar nas inter-relações estabelecidas nas salas de aula, passando pela organização dos diversos conselhos que envolvem os segmentos da comunidade escolar, incentivando uma gestão escolar marcada pelo ideal da democracia participativa. Além desse princípio, outros ainda foram definidos, como a *investigação como princípio educativo*, resgatando, assim, a metodologia experimentada pelo programa de formação ARCO que trabalhava na perspectiva da pesquisa e elaboração reconstrutiva. A educação concebida desse modo tem seu foco na escola, porém busca contextualizar suas ações pedagógicas, politizando seu projeto educativo. Também quer ser uma educação *inclusiva* que acolhe as diferenças, *unitária* no sentido de compreender Educação Básica numa perspectiva de totalidade e com *direcionamento social*

claro, pois reconhece a sociedade de classes e por isso luta por justiça social, desenvolvimento sustentável, fazendo-se *pública e gratuita*, segundo os registros da constituinte.

Entre suas diretrizes e metas, destacamos as que se referem à formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, o município se compromete em implantar políticas públicas para formação continuada, tendo como referência a metodologia apresentada pelo ARCO, sustentada na pesquisa e elaboração, com o intuito de formar ñsujeitos autônomos, criativos, críticos, cidadãos e cidadãs participantes, conscientes do seu papel social de construtores da história e de uma sociedade mais justa e fraternaò (2003, p. 83).

Compromete-se, ainda, garantir a valorização do magistério pelo cumprimento do Plano de Cargos, Carreira e Salários que deve ser elaborado com a participação efetiva da categoria, responsabilizando-se em tratar dos diversos aspectos que envolvem a questão da valorização, como condições dignas de trabalho, o que envolve estrutura física, materiais, remuneração e formação permanente, além da garantia de participação na gestão escolar.

Tratando-se de investimento na educação, seja nos aspectos material, físico e humano, o Plano Decenal, ao abordar a temática da formação, destaca a necessidade de preparar ñprofissionais competentes, comprometidos e com as condições essenciais para o exercício digno da profissãoò (2003, p. 75), compreendendo que a formação docente é requisito fundamental na garantia da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, ñassegurando a construção de uma escola eficiente, criativa, consciente de sua função social e de seu compromisso político: formar cidadãos para intervir na vida da sociedadeò (2003, p. 75). Sendo assim, o Plano aponta alguns cursos e programas desenvolvidos na rede, durante o período de 2000 a 2004.

O Programa Parâmetros em Ação, anteriormente citado, idealizado pelo MEC/SEF em 1999, teve sua adesão pelo município em agosto de 2000 com a realização da Fase 1, quando ocorreu a formação dos Coordenadores Gerais, de segmento e de grupo, como também da Fase 2 em outubro do mesmo ano com o 1º Encontro de Estudo com os professores. Vale lembrar que a tônica da formação centrava-se na apropriação, estudo em grupo dos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais da Educação Infantil. Embora o Plano Decenal tenha informado a participação voluntária de 850 professores das modalidades Infantil, Fundamental e EJA em 2001 e tenha assumido o compromisso de ampliação gradativa dos grupos de estudo a partir de 2002, de modo a ñgarantir a participação total dos professores da rede, numa formação integrada de profissionais da zona urbana e ruralò (PLANO DECENAL, 2003, p. 78), nada foi feito para manutenção dos grupos de estudo já iniciados, nem para sua ampliação, com a justificativa do

alto custo para manutenção do programa pelos municípios sem ajuda financeira do governo federal. Sua forma de organização em grupos de estudo foi, gradativamente, desarticulada durante o ano de 2001.

Em 2002, com a aprovação de dois projetos de formação pelo FNDE ï educação infantil e ensino fundamental ï foi contratada uma empresa que sentenciou o final dos grupos de estudo, coordenados por profissionais da rede que tinham feito a Fase 1 do PCN EM AÇÃO, oferecendo, assim, uma formação completamente diferente da metodologia original do programa, mas com características de aulas expositivas para professores, conforme cada ñinstrutorò podia fazer. Massificou-se a formação e o programa foi dado por encerrado.

Já o PROFA ï Programa de Formação de Professores Alfabetizadores ï programa também idealizado pelo MEC com adesão voluntária dos municípios, porém condicionada àqueles que já tinham implantado o PCN EM AÇÃO, inicia em Imperatriz em abril de 2001com a realização do encontro de formação de 1ª Fase para os municípios do Maranhão. Esse encontro tinha a intenção de preparar os formadores de cada município. Segundo o Plano Decenal, seis formadores de Imperatriz participaram desse momento inicial e formaram as primeiras turmas, trabalhando cerca de 210 professores naquele ano. Em 2002, fechando as 180 horas previstas como carga horária do programa, as primeiras turmas concluem e formam-se novas turmas: uma de técnicos, reunindo supervisores e orientadores da rede, além de mais três turmas de professores, perfazendo um atendimento a 30 pedagogos e 90 docentes.

A proposta do PROFA, que atendia professores da Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e fases I e II da EJA, assim permaneceu até 2004.

A partir de 2005, com uma nova gestão municipal, o programa é ñrebatizadoò, passando a ser denominado PROALFA ï Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores ï tendo sido modificado, inicialmente, apenas as capas dos três módulos que formavam o kit do programa, cujo conteúdo, elaborado pelo MEC, permaneceu inalterado. De acordo com a Secretaria de Educação, tal alteração servia para desvincular o programa das marcas do governo anterior. Posteriormente, acrescentou-se ao programa o que a equipe de formadores chama de base teórica, conteúdos considerados relevantes como Tendências Pedagógicas no Módulo I, Metodologia para o Ensino da Matemática de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental no Módulo III e propunham também a realização de Oficinas Pedagógicas para que se trabalhasse a parte prática da proposta, o que não foi possível acontecer por conta de limites financeiros, maior dificuldade enfrentada pelo programa, segundo nos informaram. Ativo até meados de 2006, a SEMED

informa que o programa encontra-se em processo de avaliação para reestruturação. Não há indícios de que tal avaliação esteja envolvendo professores cursistas, técnicos da rede que acompanham o trabalho docente nas escolas ou outro segmento da comunidade educativa. Na realidade, trata-se apenas de decisão administrativa, questão de gestão, dar continuidade ou não ao programa.

Envolvidos também com formação, o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e o Serviço de Supervisão Escolar, formado por pedagogos concursados que atuam na rede, são citados no Plano Decenal. O **SOE** tem desenvolvido, desde 2000, projetos de formação continuada abrangendo os diversos segmentos que compõem a escola: alunos, professores, família, diretores de escola. Destaca-se o Projeto ñAmanhã será um novo diaò, realizado através de projetos menores como palestras, encontros, seminários, concursos, capacitações, gincanas em algumas escolas da rede, uma vez que o número de profissionais (09 pedagogos e 01 psicólogo) é reduzidíssimo para atender a demanda de escolas. Alguns projetos foram realizados em parceria com outras secretarias, como o Projeto de Coleta Seletiva de Lixo trabalhado em nove escolas que teve como parceiro a Secretaria de Meio Ambiente. A partir de 2005 essa equipe foi desarticulada com a chegada da nova gestão.

O **Serviço de Supervisão Escolar**, a partir de 2001, começa a se estruturar como supervisão sistêmica para melhor atender às escolas da rede. Na área de formação, também desenvolveu projetos envolvendo alunos, pais, professores e diretores. Nesse sentido, começa em 2002 o Projeto Família-Escola, Projeto de Leitura e Escrita que trabalha com os professores os diversos estilos de texto, Projeto de Formação de Diretores Escolares, abordando temáticas que fundamentem a sua atuação, seja no campo administrativo, legal, financeiro, pedagógico e social. Alem disso, a ênfase maior da atuação desses profissionais durante o ano de 2002 foi a assessoria às escolas para a elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico. Justificando a opção da equipe pela formação como principal eixo do trabalho do supervisor, o Plano Decenal afirma que tal escolha ñsustenta-se na constatação dos limites enfrentados por esses agentes no dia-a-dia de seu fazer educativo e no compromisso ético-político da equipe com a superação das lacunas que têm inviabilizado a conquista de uma Escola Pública de qualidadeò (2003, p. 81). Também esse grupo, embora formado por um número maior de profissionais, foi dispersado entre as inúmeras escolas da rede, a partir de 2005.

Na linha da formação de leitores e da produção textual, o **Programa Leitura em Ação** é mencionado, destacando sua atuação específica. Sua elaboração é de 2001 por uma equipe de professores da própria rede com a finalidade de ñformar leitores ativos e críticos,

capazes de atuar produtivamente na sociedade em que vivemò (2003, p. 81). Sua ações estão voltadas para professores e alunos, sendo consideradas formação continuada, realizam-se em encontros e oficinas em que se trabalham metodologias para a pratica da leitura e escrita. O ñLeitura em Açãoò procurou atender escolas que não tinham sido contempladas com outros projetos da SEMED e, em parceria com a Fundação Cultural de Imperatriz, trabalhou com professores de Ensino Fundamental regular e EJA. Esse programa também sofreu o mesmo destino dos demais, a partir de 2005.

Oficialmente lançado em setembro de 2001, o **Projeto Arte e Cultura na Escola** foi criado para atender alunos e professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, pretendendo seguir as diretrizes oficiais para o ensino da arte (PCN). De acordo com o Plano Decenal (2003, p. 82), o Projeto tem como objetivo:

> [...] valorizar o ser humano nos aspectos intelectual, moral, ético e estético, procurando despertar sua consciência para a arte, estabelecendo vínculos entre o conhecimento escolar e arte, favorecendo a aplicabilidade desses conhecimentos no seu cotidiano de forma a proporcionar sua harmonização no grupo social do qual pertence.

Suas atividades contemplam diversas áreas, como: musical, dança, teatro, artes plásticas, coral, artesanato e cinema e são trabalhadas por meio de seminários, festivais e concursos, além de Oficinas de Artes para os alunos, articulando formação, entretenimento e o que chamam de estudos prático-teóricos sobre arte. Arte e Cultura na Escola esteve atuante com sua equipe formada por professores da rede até 2004, encerrando com o começo de um novo período de gestão política.

Chama atenção aqui, a política da descontinuidade. Independente da qualidade do programa ou projeto, desconsiderando os compromissos assumidos no Plano Decenal de Educação do Município, num processo de construção coletiva, ignorando os resultados dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por equipes do quadro de profissionais da rede ao longo dos anos, os gestores que se alternam vão como que tentando apagar os caminhos construídos até determinado momento, num esforço arbitrário, descomprometido com o projeto coletivo, de fazer esquecer seu antecessor ou quem sabe mesmo de negar a história construída. Collares et al (1999, p. 212) diz mesmo que:

> [...] a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um ótempo zeroô. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetiva-se o sujeito.

Sendo assim, a descontinuidade ao provocar uma repetição constante do ñnovoò, uma vez que a cada nova gestão há um recomeçar como se fosse do ñzeroò, eterniza as

relações de poder, o continuísmo dos interesses hegemônicos. É possível, entretanto, tentar um movimento que se contraponha a essa postura, que gere ruptura provocadora de novas possibilidades como políticas assumidas pelos profissionais da educação.

2.4.1 O ARCO e sua inclusão nas políticas do governo municipal

Ao tratar de políticas há uma certa limitação nas respostas dos entrevistados, demonstrando pouca clareza no que se refere à compreensão do que envolve as políticas.

A GEM expõe de modo claro, determinado, seus objetivos para a educação municipal naquela gestão, embora tenha revelado pouca articulação entre o que o Governo tinha como proposta política, de gestão municipal e a Secretaria de Educação como um dos órgãos efetivadores das políticas públicas.

Não conseguindo lembrar as principais linhas de ação do programa daquele governo, a GEM destaca que ao assumir a Secretaria de Educação

> *o nosso objetivo era todas as crianças, de educação infantil e ensino fundamental, na sala de aula, todos os professores em formação com vistas a melhorar a qualidade profissional de todos, dar um ensino de qualidade. Com isso nós acreditávamos que íamos construir a Escola Feliz, ou seja, todos os alunos na escola, todos os alunos recebendo um ensino de qualidade, todos os professores sendo formados e buscando uma melhoria das condições de trabalho no decorrer do tempo.*

E acrescenta que a construção das políticas foi se dando no processo de exercício do governo, à medida que o grupo político ia se familiarizando com a realidade objetiva do município, com suas demandas e recursos.

> *Na verdade o governo não trouxe uma política. [...] Nos encontros que foram realizados com o público interno, com as pessoas que nós encontramos na Secretaria que nós demos oportunidade de fala porque eles conheciam a realidade da Secretaria muito mais do que nós que estávamos chegando, e a partir daí nós construímos essa proposta de gestão da secretaria. Então nós trouxemos um piloto para os 100 dias (GEM).*

Somente depois dos 100 dias, quando os gestores que integravam a equipe do governo municipal se reuniram num grande seminário, apresentaram as propostas de cada secretaria para construírem o planejamento do governo (o PPA), com a orientação de que deveriam apresentar *ñqual é a real necessidade de cada secretaria pra que a gente sonhasse, mas com o pé no chãoò (GEM).*

Na verdade, não só a tarefa de formação foi assumida pelo grupo de formadores, inicialmente pelo GBA e, posteriormente, com o apoio do GBM, porém tudo o que envolvia a

organização dos cursos, seja no sentido pedagógico como estrutural. O grupo encarou como responsabilidade pessoal por acreditar que era preciso cuidar do professor como investimento na melhoria da qualidade da sua prática pedagógica para, consequentemente, melhorar o nível de aprendizagem dos alunos. Então era como se cada um tivesse consciência de fazer sua parte e, ao mesmo tempo, abraçar como tarefa coletiva daquele grupo: o ARCO. Portanto, chamaram para si um enorme compromisso, sem questionar naquele momento o que era responsabilidade pública, política, e o que era tarefa de formador. E é assim que a GBA 2, avaliando hoje aquela compreensão, até certo ponto ingênua, percebe essa questão.

> *Eu não conseguia, pelo menos naquele momento, fazer essa ligação muito próxima com a questão das políticas, como poderia ser... Eu não tinha clareza dessas coisas, como hoje eu ainda não tenho muita, mas eu já consigo ver um pouquinho melhor. [...] a gente percebia a necessidade, a gente sabe que nós temos que fazer porque eles precisam... A gente trabalha muito em função da educação sem fazer muito essas ligações, essa relação que é necessária porque é responsabilidade pública, não é? [...] A gente fazia todo esforço, tudo, tudo, pessoal. [...] Pessoal e comunitário em relação ao grupo que éramos; em alguns momentos a gente dava um grito, mas na maioria do tempo nós estávamos assim nos colocando como responsáveis. [...] Nós temos a nossa parte que é o que nós estamos aqui fazendo, mas nós acabamos não só tendo a responsabilidade de fazer... [...] Então a gente é que estava responsável por tudo, desde a hora de saber quem é que vai contratar pra fazer a comida, até o momento de ir buscar e deixar os professores... então tudo era responsabilidade nossa. E nós nos colocávamos assim: é responsabilidade nossa e nós temos que assumir, se nós não fizermos, nós é que estamos sendo irresponsáveis. Então o governo parece que ficava ali... Nós não conseguíamos fazer essa ligação, que nós estamos compartilhando, que nós estamos a serviço, mas tem um limite de responsabilidade.*

Essa visão mais crítica não é compartilhada pela maioria dos entrevistados. O fato de, na construção do Plano Decenal de Educação em 2003, ter sido contemplada a proposta do ARCO para a formação continuada da rede, leva as pessoas a considerar como uma atitude que demonstra o interesse do governo em incluir a formação como política pública. Assim, entre os membros do GBM entrevistados, foi comum destacarem que o governo municipal assumia a formação como política educacional.

E um equívoco também foi comum entre alguns membros quando se referem ao Plano Decenal, pois a experiência de formação no ARCO iniciou-se antes da elaboração do Plano que aconteceu num processo de intensos debates com as comunidades escolares. Sendo, o ARCO, inserido no Plano como resultado já de um processo de construção democrática.

> *A construção do Plano Decenal, toda essa proposta, ela vinha em cima dessa proposta de formação continuada. Então ela tá voltada assim pros objetivos e para as metas da política do governo da época. (GBM 1).*

Naquela ocasião da elaboração do Plano, já se intentava convergir para a proposta aqui nascida, cuja concepção de formação se apresentava diferente da idéia de ñreciclagemò,

outrora comum nos projetos de formação. Portanto, agora era vista como um processo contínuo, de produção própria, alicerçada não no fazer técnico por si mesmo, mas no estudo, na reflexão da prática, na elaboração. A GBM 2 faz referência à essa concepção e com outras formadoras ï GBM 3 e GBM 4 ï creditam ao governo municipal o aval para que se desenvolvesse um projeto daquele porte.

> *A gente, observando assim... que se pensou muito, naquela gestão, na formação continuada realmente. Esse realmente era um programa de formação continuada porque não era só uma reciclagem [...] (GBM 2).*
> *O que eu me recordo é... como o governo municipal... [...] essa questão dele também ver a necessidade da formação dos professores e ele apoiar o Grupo Base, o grupo que tomou a iniciativa, a partir do momento que foi trazido aqui a palestra da Constituinte (GBM 3).*

Para o grupo, a presença de Demo como consultor que apoiava tal iniciativa, deveu-se ao fato dele ter percebido que não era uma proposta solta, mas inserida num projeto maior.

> *[...] o que fez o Pedro Demo vir pra cá, não foi uma coisa assim aleatoriamente. O que fez ele vir pra cá é porque nós já tínhamos... nós já estávamos tentando inserir uma política...[...] Então eu acredito que essa é uma das ramificações das políticas educacionais que elas foram tendo um amadurecimento. (GBM 4).*

Tal percepção de que o ARCO poderia estar inserido no programa do governo, não se confirma, quando se fala sobre como foram os investimentos no programa. De fato o Plano Decenal é aprovado tendo a formação continuada como uma meta importante a ser trabalhada pelo governo e assumindo, como modelo de formação, a experiência que estava sendo vivenciada na rede e aprovada pelos professores que haviam participado, ou seja, o ARCO. Entretanto, as falas dos entrevistados, especialmente GEM e GBA, revelam que as possibilidades do programa, a dedicação dos formadores e os investimentos oferecidos, não comungaram.

2.4.2 Investimentos no Programa

Este foi um dos grandes entraves que o programa sofreu: a escassez de recursos financeiros, materiais e de pessoal, tanto formadores como de apoio.

O fato da GEM não ter autonomia financeira na gestão dos recursos da Educação, certamente dificultou bastante o investimento nas linhas de ação que havia traçado. E a formação era uma das principais. Era preciso convencer secretários de outras pastas sobre os projetos elaborados na educação para que se conseguisse a liberação dos recursos necessários para implantá-los. A GEM revela que

> *A dificuldade maior foi financeira mesmo. Até porque no contexto de governo, uma das coisas que eu me ressenti muito é que, apesar de ser a gestora da educação, que estava vendo os problemas, as necessidades, eu não era gestora dos recursos. Então houve uma necessidade muito grande em convencer um secretário de administração, um secretário de fazenda, voltados para uma coisa meramente burocrática, da importância que era formar os professores. Então foram dificuldades muito grandes, às vezes pareciam intransponíveis as barreiras que eram colocadas e foi preciso muita garra mesmo, muita briga, muita raça [...].*

Tamanha luta e persistência poderia ser vista também na equipe de formadores, pois as pessoas tiveram que conciliar as funções que exerciam como professores, supervisores, orientadores educacionais e coordenadores de departamentos e setores da SEMED, com o trabalho de formação.

Em relação aos professores, a GEM explicou que

> *[...] a gente fez uma redução de carga horária, mas não tiramos ele completamente da sala de aula por dois motivos: pra não perder o beneficio das conquistas trabalhistas e também porque se ele sai da sala de aula, ele deixa de vivenciar exatamente o que a gente quer: essa questão da construção do conhecimento com o aluno.*

Então os professores que pertenciam ao GBM e que trabalhavam na Educação Infantil até 4ª série (5º ano), não tendo como sair de sala ou diminuir a carga horária, recebiam um valor extra para estar o outro turno no ARCO. Já, para quem era de 5ª a 8ª série, foi possível ter sua carga horária reduzida em sala e transferida para a formação.

> *Eu continuei sendo professora; era professora em sala de aula, continuei sendo professora. O que mudou foi porque acrescentou, mais o saber, a aprendizagem e a questão também que a gente foi remunerada já porque fazia parte do programa (GBM 3).*

Já para os técnicos que atuavam na supervisão escolar e orientação educacional e que não ocupavam funções de coordenação, foi possível conciliar a carga horária de modo a agendar as visitas nas escolas e o trabalho na formação.

> *Então, inicialmente, no período de formação até o mês de julho, nós não tivemos esse acréscimo porque aí nós pudemos fazer uns acordos nas escolas que a gente atendia pra nos dias em que a gente estava em formação com Pedro Demo, a gente não ia às escolas. Agora nós tivemos, claro, uma carga de trabalho extra em função do estudo porque aí nós tivemos que nos dedicar a fazer as leituras necessárias para organizar o primeiro curso que é uma coisa que nós não sabíamos que paralelamente ao estudo que nós tínhamos que fazer, nós tínhamos que estar aprontando um curso pra colocar em prática no segundo semestre. Então nós acabamos tendo um acúmulo de trabalho em função do estudo, porque pra organizar o curso nós tínhamos que estudar e pra se manter no curso de formação nós tínhamos que estudar e dar conta de um trabalho mensalmente para o professor avaliar e era determinante para a nossa permanência no grupo (GBA 1).*

Aos demais funcionários, aqueles que exerciam alguma função dentro da SEMED, houve apenas um acréscimo de trabalho, de atividades, chegando a trabalharem um terceiro turno.

Para melhor visualização da situação, montamos um quadro abaixo, demonstrando a situação dos 14 membros do GBA que fizeram formação diretamente com Demo, segundo estavam distribuídos quanto à ocupação na rede.

SITUAÇÃO FUNCIONAL	EXERCE FUNÇÃO DE ORIGEM	COORDENAÇÃO DE DEPARTAMENTO OU SETOR NA SEMED	TOTAL
Supervisor Escolar	03	01	04
Orientador Educacional	01	01	02
Professor/a*	04	02	06
Contratado	-	02	02
TOTAL	08	06	14

QUADRO 1 - Distribuição de membros do GBA conforme funções na rede pública municipal de Imperatriz.

Quanto ao GBM, estavam assim distribuídos, conforme mostra o Quadro 2.

SITUAÇÃO FUNCIONAL	EXERCE FUNÇÃO DE ORIGEM	FUNÇÃO DE APOIO NA SEMED	TOTAL
Supervisor Escolar	04	-	04
Orientador Educacional	02	-	02
Professor/a	25	01	26
TOTAL	31	01	32

QUADRO 2 - Distribuição de membros do GBM conforme funções na rede pública municipal.

É importante observar que os professores que compunham o GBM foram selecionados entre os educadores de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atuam nas diversas áreas, tanto na zona urbana quanto na rural. Havia representantes dessas diversas

* Esses professores trabalhavam com alunos de 5ª à 8ª série.

realidades que estudavam, discutiam as temáticas e a organização das formações, tendo o mesmo nível de responsabilidades, pois o que predominava era o argumento que melhor fosse defendido.

Esses números nos quadros acima correspondem a dados iniciais, pois do grupo de multiplicadores, três professoras desistiram e uma faleceu, ficando vinte e oito (28) membros do GBM até o final. As desistências estavam ligadas a questões de ordem pessoal, particular.

Percebe-se, ainda, o predomínio do número de professores em relação aos demais profissionais, conforme o consultor, Prof. Pedro Demo, havia solicitado desde o princípio. E que, para os gestores, não era razoável ter um grupo dedicado exclusivamente para pensar e realizar a formação dos professores, parecia desperdício. Era preciso, então, conciliar as diversas tarefas com mais esta.

Para os formadores, o fato de permanecerem em suas funções tinha um caráter importante no sentido de manter o vínculo com a prática docente.

> *[...] Eu acho que a tônica do trabalho era essa; não um grupo separado pra estudos e só pra formar, mas um grupo também pra continuar nas bases, no trabalho, porque senão não fazia sentido você apenas ser formador. Você tinha que ser o profissional atuante que é justamente o ponto de equilíbrio entre teoria e prática. Você não pode nem só teorizar e nem só praticar, você tem que tá teorizando e praticando pra ocorrer essa interação da teoria-prática (GBM 4).*

Quanto a espaço físico, durante o período de formação inicial do GBA, os encontros aconteciam nas dependências da UFMA, espaço cedido pela direção do Campus II ou na Secretaria de Educação. Com a ampliação do número de formadores, a criação do GBM, a SEMED não dispunha de espaço para atender a todo o grupo, ficando apenas as salas da UFMA como ambiente de encontro do ARCO.

Algum tempo depois foi disponibilizado o prédio de uma escola que, pela má localização, fora fechada por falta de alunos que completassem as turmas. E os formadores lembram, quase num tom de denúncia, as condições que lhes foram oferecidas para abrigar o programa. A escola passou a chamar-se Centro Municipal de Estudos Educacionais de Imperatriz (CEMEEI), conhecido também como ñcasa do professorò em alusão a um espaço que seria de apoio permanente ao professor, mas segundo GBA 1

> *Nós conseguimos um espaço completamente seco, quer dizer, nós fomos para um local de estudo só com a estrutura física e ficamos desse jeito até o programa deixar de existir... [...] Assim, nós não tínhamos aparelhagem eletrônica, nem de som, nem de livros, nós não tínhamos material que constituísse ali um Centro de Formação de Professores. Eu me lembro que a caixa de som e o microfone que nós utilizávamos eram da escola que nós herdamos [...]. No mais, nós não tínhamos. As cadeiras que nós utilizamos, foi porque o espaço da secretaria de educação, eles foram fazer a*

> *reforma e não tinha pra onde levar as cadeiras e levaram pra lá e aí nós utilizamos as cadeiras. Se não fosse assim, nós tínhamos ficado até sem ter lugar onde sentar.*

Para equacionar as inúmeras dificuldades e atender as demandas que viam surgindo, a equipe buscava alternativas dentro do próprio grupo.

> *[...] Uma pessoa digita um material na sua casa, a outra vai digitar num outro horário na secretaria; muitas vezes nós trabalhamos à noite na secretaria de educação... Quer dizer, nós encaramos aquele trabalho com um senso de responsabilidade tão aguçado que nós acabamos nos sobrecarregando de trabalho, de atividades. [...] não tínhamos muita clareza que aquele trabalho não era nosso, que nós precisávamos de apoio para trabalhar melhor, porque o tempo que nós nos dedicávamos, por exemplo, com digitação quando era pra fazer uma apostila, gastávamos muito tempo com essa formatação de material que um técnico dessa área poderia fazer, nós podíamos estar nos dedicando pra outras coisas: pra elaboração, pra estudo... Então nós acabamos assumindo responsabilidades que não eram pra nós. [...] Tudo era feito com as nossas coisas: os meninos que tinham moto, que tinham carro iam, levava e trazia, ligava de casa . [...] Então não tinha muita clareza pra nós, de que nós não podíamos nos encarregar de tudo (GBA 1).*

Enquanto as condições objetivas, estruturais, para garantir a construção e implantação do programa não eram as melhores, a demanda era imensa.

Não se tinha estrutura de programa de prefeitura, mas se buscava o status do programa próprio. Os formadores reconhecem a necessidade de uma estrutura organizacional, pois em princípio, até a coordenação do programa era feita por rodízio, isto é, ainda era só o GBA quando estes apontavam uma pessoa e tentavam convencê-la a coordenar as atividades por um mês e se ia revezando. Até que a situação ficou mais complexa e o grupo sentiu necessidade de colocar alguém com disponibilidade e remuneração para esse fim.

Especialmente GBA 1 e GBA 2, destacam que só com o tempo é que conseguiram fazer essa leitura, pois achavam até natural a situação. Dedicar-se integralmente, com responsabilidade e compromisso, parece muito com a concepção de voluntariado incentivada pelos defensores do neoliberalismo.

Para a GBM 1, à medida que o programa foi acontecendo e os gestores começaram a perceber que estava dando certo, foram sentindo segurança para conceder a disponibilidade, redução de carga horária, remuneração para a coordenadora, enfim alguns investimentos necessários para manutenção do ARCO.

2.5 **Formação humana:** na contramão do treinamento

Em oposição às concepções do sistema oficial, legitimado pelas leis, há outras maneiras de ver e pensar as políticas de educação, em especial, as que se referem à formação

de professores. Nilda Alves, por exemplo, trabalha com a idéia de ñpolíticasò numa concepção mais ampla, isto é, incluindo todas as ações que caracterizam um determinado campo e que o faz campo de luta. Nesse sentido, Alves (2001, p. 95) diz que:

> [...] ao falarmos de políticas é preciso compreender que falamos tanto de políticas oficiais, ou seja, daquelas ações organizadas por governos, como de ações que são desenvolvidas por forças, mais ou menos organizadas, da sociedade, diferentes daquelas que organizam as oficiais, mas que estão em relação permanente com elas e que são de conflito em geral.

O final do século XX, marcado pela implementação de interesses hegemônicos do neoliberalismo e da mundialização da economia que provocaram, entre outros, o aceleramento do desenvolvimento tecnológico, especialmente na área da comunicação e informação, assinalou também para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, reafirmando ñum movimento de crise de identidade, de profissionalização e da proletarização do trabalho docente, incidindo sobre a ófiguraô do professorò (SOUZA, 2006, p. 23). O autor, utilizando-se da concepção apresentada por Enguita (1991, p. 41 apud SOUZA, 2006, p.23) esclarece que:

> [...] o termo *profissionalização* não se emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. [...] no mesmo sentido, ainda que para designar um conteúdo oposto, emprega-se o termo *proletarização*, que deve se entender livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril.

Contrariando a idéia oficial que, numa concepção tecnicista, compreende formação de professores como formação de *recursos humanos*, os educadores têm procurado, já há algumas décadas, construir espaços de debate e de luta em prol da sua formação e da profissionalização do magistério, isto é, da construção de identidade profissional, tendo na concepção de base nacional comum

> poderoso referencial para garantir a *igualdade de condições de formação* em oposição à concepção de *igualdade de oportunidades* originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas públicas atuais. (FREITAS, 2002, p. 140).

Compreende-se, então, que tal luta, estando vinculada à crise da educação no Brasil reflete as condições econômicas, políticas e sociais dessa sociedade capitalista desigual, excludente e injusta que produz e reproduz o desemprego, a exploração, a miséria. Esse movimento dos educadores tem sido representado nas lutas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que se fundamenta nas produções, práticas e teóricas, dos educadores brasileiros, bem como na defesa da construção curricular

da *base comum nacional* que vem trabalhando com a relação prática/teoria enquanto princípio.

Historicamente, a ANFOPE vem construindo no debate com educadores brasileiros uma concepção de formação embasada em uma *concepção sócio-histórica de educador* contrapondo-se à visão tecnicista e conteudista comum às políticas de formação de professores para a escola básica. Ainda, contrariando a posição oficial de *currículo mínimo*, defende a *base comum nacional* não como adoção de um modelo único nacional, mas como instrumento de ñresistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da profissão magistérioò (FREITAS, 2004, p. 90).

Defende também que se defina uma *política nacional global de formação dos profissionais da educação* como garantia de sua profissionalização e valorização e que tal política deve compreender, em condições de igualdade, a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada como direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Para Souza (2006, p. 24), a formação de professores torna-se problema político, pois se atrela ao sistema de controle e de regulação social, constituído nas relações entre poder e saber. É também filosófico uma vez que está profundamente ligado ao conceito de homem e de suas relações com o mundo e com o projeto social. É ainda um processo histórico situado, visto que ñreflete os interesses e as perspectivas atuais referendadas pelas políticas de universalização e de certificação como sinônimo de qualidade da formaçãoò e sendo uma problemática ampla envolve dimensões científicas e epistemológicas sobre saberes da profissão e sobre a profissão.

A partir da década de 1990, de forma mais intensa, torna-se freqüente na formação de professores, tanto a nível nacional quanto internacional, a questão da pesquisa como princípio formativo. Com isso, surgem concepções diversas que tentam pensar ensino-pesquisa e a formação de professores numa perspectiva da reflexão sobre a prática. Daí se fala sobre o professor-pesquisador, prático-reflexivo ou professor reflexivo, como Zeichner, Schön e Perrenoud, professor como intelectual crítico, no dizer de Giroux, ou ainda, no intuito de levantar críticas sobre tais conceitos, Contreras fala sobre autonomia do professor. Autores, entre os quais, têm influenciado muitos educadores brasileiros.

Destacam-se, ainda, Feldens, Candau, Warde e Lüdke que analisam os trabalhos elaborados pela ANPED desde a década de 1980. Procurando aprofundar questões como identidade docente e profissionalização, Marli André, Simões, Carvalho, Brzezinski e

Garrido, tomam como parâmetro as produções do GT de Formação de Professores da ANPED na década de 1990. Para Souza, (2006, p. 27):

> [...] o período subseqüente reafirma a emergência de estudos no campo da profissionalização e identidade docente, destacando-se as pesquisas sobre os saberes da docência, a identidade profissional, aspectos políticos e *locus* da formação, bem como os trabalhos sobre a epistemologia da prática e as histórias de vida.

Assim, influenciados pela filosofia e sociologia, os estudos procuraram articular educação e prática social, sem desvincular do contexto político e econômico, numa tentativa de superação da pretensa neutralidade e, com isso, buscar na teorização da prática docente, formar uma prática transformadora. Nesse período, tanto as pesquisas quanto as políticas de formação destacam a escola como reprodutora das desigualdades sociais, influenciando a formação e a profissionalização docente. Do mesmo modo, as discussões sobre a democratização da escola pública, bem como os movimentos críticos e pós-críticos, influenciaram a formação desses profissionais.

O debate sobre o papel da educação e da escola alcança uma perspectiva de transformação, denuncia as desigualdades sociais alarmantes na sociedade capitalista e assume compromisso com as classes populares. Destaca-se o pensamento de Gramsci quanto à formação de professores como intelectual orgânico, caracterizado como ñprincípios de formação, cabendo aos professores articularem suas práticas com as perspectivas históricas e o compromisso com a classe popularò (SOUZA, 2006, p. 28).

Em um de seus estudos Alves (1998, p.136) apresenta formação continuada compreendida como ñas ações desenvolvidas pelas secretarias municipais de educação com vistas ao desenvolvimento do projeto pedagógico do municípioò, portanto inserida nas políticas de educação oficiais. Reconhece, porém, que diversos são os ñespaço/tempo de conhecimentoò, que ñoutros lugares parecem disputar com a escola o direito de serem reconhecidos como lugares de educaçãoò (1998, p. 135): a cidade, a televisão, o computador, as redes informacionais, as empresas, os movimentos sociais.

Hoje, não cabe mais a idéia de formação, inicial ou acadêmica, entendida do ponto de vista de ñestágio terminalò, concluído com o recebimento de um diploma, portanto desvinculado da idéia de formação como processo permanente. Tal compreensão foi superada pela idéia de formação continuada não-linear, complexa, que incorpora inclusive a formação inicial/acadêmica, ñcomo parte integrante das redes de formação, dessacralizando as ações que nela se desenvolvem, bem como seus efeitos sobre as práticas docentesò, no dizer de Nilda Alves (1998, p. 137). Para a autora, o professor se forma em quatro esferas: a da

formação acadêmica, a da ação governamental, a da prática pedagógica, a da prática política (ALVES, 2001, p. 96).

Nessa perspectiva vale ressaltar o quanto se torna indispensável que as instituições, inclusive as de nível superior, pensem formação continuada e proponham formas distintas de democratizar a formação, garantindo o acesso àqueles que assim o desejarem, seja através dos seus cursos de extensão, de pós-graduação, seminários, projetos, programas ou outras proposições.

Outra idéia que vem sendo superada é a de que a formação se dá como trajetória individual, negando assim, as inter-relações estabelecidas num processo que se dá coletivamente.

> Por mais invidualizante que seja, o projeto de um curso não tem condições de interromper aquelas *redes* múltiplas nas quais os profissionais da educação se formam: os contatos entre os vários sujeitos, formadores e formandos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, entre os múltiplos espaços/tempo de formação, dentro dos vários contextos e entre estes (ALVES, 1998, p.138).

Partindo dessas idéias, Nilda Alves trabalha com a noção de *tessitura do conhecimento em rede,* procurando entender a contribuição dos movimentos sociais para as políticas de formação de professores e investiga a formação que acontece no contexto da prática pedagógica cotidiana.

Respaldada em determinada concepção de educação, a formação de professores está também vinculada à construção de modelo de escola que pode trazer como luta a democratização do ensino que passa pela sua formação, valorização profissional, condições de trabalho, investimento no desenvolvimento profissional, que ñenvolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professoresò (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 260).

Identidade compreendida pelos autores como epistemológica, pois identifica a docência como campo de conhecimentos específicos e profissional, do ponto de vista de ser campo particular de intervenção na prática social. Numa concepção progressista de desenvolvimento profissional, os professores não se tornam simples executores de decisões tomadas por outros, mas sujeitos capazes de tomar decisões, de repensar suas práticas à luz de teorias e, portanto, pela pesquisa ser capaz de produzir novos conhecimentos na perspectiva de contribuir para a teoria e a prática de ensinar.

Questionados sobre como percebiam o ARCO, todos os entrevistados identificaram-no como formação continuada, sob diversos argumentos.

Segundo a GEM, para algumas pessoas a formação oferecida pelo Programa pode até ser comparada com a formação inicial, devido às oportunidades de produção, de aprendizagem. *ñ[...] a formação inicial, a graduação, o curso normal, eles dão a certificação necessária pra nós estarmos no mercado de trabalho, agora essa moldagem, é como se você estivesse lapidando, a lapidação desses diamantes é com a formação continuadaò (GEM).*

A formação nessa perspectiva consistia em proporcionar aos professores experiências metodológicas, de trabalho, de estudo, que poderiam ser levadas para suas salas de aula e refletissem na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para a GBA 1, *ñum dos pontos principais é a questão da metodologia que é desafiadora, que promove a autonomia, estimula a criticidade, o desenvolvimento da criatividade também, porque você é desafiado a elaborarò* e a planejar minuciosamente toda ação que se pretendia executar: da pauta de uma reunião aos cursos de seis dias. E o grupo tentava manter uma estrutura adequada para um atendimento permanente ao professor.

> *Nossa defesa o tempo todo era de que o professor precisa ter material de melhor qualidade, ele precisa estar estudando em local que seja o mais adequado possível para estudo, ele precisa estar de bem com o ambiente porque isso vai favorecer uma aprendizagem de melhor qualidade. Então é evidentemente um curso de formação sim, porque o programa tava muito preocupado com essa questão do bem-estar do professor... (GBA 1).*

A proposta do ARCO não era resumir a formação à oferta de cursos, mas que houvesse uma periodicidade de encontros e módulos para estudo dos professores e, nos intervalos dos cursos, permaneceriam elaborando. A formação dos Grupos Base de Estudo (GBEôs) garantiriam o acompanhamento dos Assessores e Multiplicadores, como a permanência do profissional na formação continuada.

> *Cada professor escolheria, assim como nós escolhemos um tema dentro da educação, um tema para estudar, para se aprofundar. Eles fariam isso e nós faríamos esse acompanhamento sistemático, de forma que o professor estaria sempre, não só no momento que ele estava conosco nos 5 dias ou 6 dias, que ele tivesse fazendo o seu estudo, a sua reflexão e a sua elaboração (GBA 2).*

Visto como formação continuada por provocar mudanças na rotina profissional, introduzindo o hábito de pesquisa e elaboração própria, o ARCO é citado pelos participantes do programa como

> *[..] proposta inovadora que tinha tudo e que tem tudo pra dar certo, tudo pra resgatar esse professor leitor, esse professor que produz, esse professor que se sente... que realiza os seus sonhos na sala de aula, que tem a sua produção própria. Então essa proposta era uma proposta que dá vida ao professor porque o professor se vê na condição de estar participando da educação, participando da vida enquanto formador, enquanto educador, enquanto profissional (GBM 3).*

Nessa questão, os professores ressaltaram a aprendizagem como superação de limitações pessoais e profissionais, por isso identificam o Programa com formação continuada, necessária aos profissionais da rede municipal. Com isso, todos os entrevistados destacaram a não continuidade do programa como aspecto negativo.

Defendemos, portanto, uma concepção de formação de professores que torne o sujeito capaz de expressar pensamento próprio, superando o mero reprodutivismo, seja capaz de lidar com o conhecimento numa perspectiva de reconstrução. Para Freire (1998, p. 32),

> Fala-se hoje, com insistência, do professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Freire diz que a curiosidade é ña matriz do pensarò [...]. Ela é ñcaracterística do fenômeno vitalò (1998, p. 43). Assim, tanto o pensamento ingênuo como o crítico é movimentado pela curiosidade. E Freire acrescenta que ñse precisa é possibilitar, que, voltado-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando críticaò (1998, p. 43). Sendo assim, ñna formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a práticaò (1998, p. 43), seja a de ontem ou a de hoje. Apenas a P 01 revelou o hábito de fazer registros reflexivos sobre sua prática, embora não se possa dizer que há aproximação teórica, isto é, uma reflexão fundamentada teoricamente. No entanto, parece-me uma boa inserção no processo que pode gerar mudança, superando o pensamento ingênuo pelo crítico. ñ[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológicaò (FREIRE, 1998, p. 44). E isso é um processo que pode ser conquistado pela formação permanente.

Não se trata de formação de caráter técnico, apenas, que tem o seu valor enquanto qualificação para o campo de trabalho, capacitação, cujo papel secundário é visto como um instrumento e caminho na realização da tarefa educacional, porém se propõe formação numa dimensão política. Trata-se da autonomia, da formação da pessoa humana no processo emancipatório, mas em relação com o outro, desenvolvendo individualidade, identidade e autoconfiança não como diferença com relação aos outros, mas na consciência de que se reconhece na relação de colaboração, isto é, não desaparece nesta.

Compreendemos então, que professor que aprende ensina a aprender. Forma para a autonomia quem pratica a autonomia. Na sua proposta, o ARCO procurava fazer com que o

professor vivenciasse uma metodologia de aprendizagem que pudesse experimentar com o aluno.

Maturana (2003, p.22) defende uma proposta de formação alicerçada no que ele chama de biologia do amor, cuja ênfase se dá na formação humana. ñA implementação do ensino na biologia do amor exige que se dê maior atenção, na formação dos professores, à sua *formação humana*, por um lado, e à ampliação e ao aprofundamento de sua *capacitação na atividade e reflexão que ensinam*, por outroò. Nessa perspectiva, observamos que o ARCO falava da formação ressaltando as dimensões política e técnica; uma complementando a outra. E o autor conclui chamando atenção do Estado para comprometer-se em investir na conservação da dignidade dos professores, proporcionando as condições para vivenciarem o respeito por si mesmos e sua autonomia criativa.

3 **O ARCO:** fragmento de um contexto

Para melhor compreendermos o momento histórico em que se deu a idealização do programa de formação de professores ARCO, bem como sua implementação, é importante que façamos um breve inventário da história política de Imperatriz, uma vez que as concepções defendidas no referido programa se inserem num contexto mais amplo, refletindo os modos de se conceber homem, sociedade, mundo, educação, política, de determinado grupo e que, por isso, motivaram a criação de um programa de formação que atendesse a realidade local, seja para garantir a manutenção do *status quo* ou como mais um instrumento de reação ao que tem sido construído ao longo dessa história, portanto servindo-se de marca de contradição, semente de transformação, de rompimento e construção de alternativas possíveis ao que está aparentemente estabelecido. No decorrer da pesquisa, tentaremos investigar a opção política feita pelo programa, de modo a conhecermos o projeto a que tem servido o ARCO: se este atende aos critérios de manutenção das desigualdades sociais ou de emancipação humana.

Compreendemos, assim, que o movimento histórico traz consigo elementos que podem colaborar com a análise crítica do contexto que propiciou a elaboração e implementação de tal proposta de formação com suas características peculiares, bem como o que pode ter motivado sua descontinuidade.

3.1 **Imperatriz:** trajetória histórico-política

Com o intuito de conhecer o contexto histórico-político que motivou a criação do Programa, procuramos fazer um resgate recorrendo às produções locais e o ponto de vista dos participantes do programa, a partir do que estes vivenciaram. Nesse sentido, buscamos entre os formadores (GBA e GBM) e a Gestora de Educação Municipal (GEM) da época, uma contribuição para levantamento dessas informações.

Considerando a história política do município de Imperatriz, pode-se dizer que a eleição de outubro de 2000, marca um processo, senão de ruptura com o que tem sido imposto à população, pelo menos se torna uma referência de que é possível construir um outro modo de governar, ao ser eleito alguém que faz parte de um grupo com uma história política de tradição de luta com os trabalhadores, que até então, tinha feito oposição aos históricos grupos que se alternam no poder do estado do Maranhão, as chamadas oligarquias. E é assim que Braga (2002, p. 95) fala desse momento, não desligado do contexto nacional e mundial em

que a globalização, sustentada pelas concepções neoliberais, exacerba ainda mais o capitalismo financeiro, provocando uma massa de excluídos, desesperançados.

> O dia 3 de outubro de 2000 representa um marco na história política de Imperatriz com a vitória surpreendente do Partido dos Trabalhadores em Imperatriz A vitória do PT, elegendo Jomar Fernandes, está sintonizada com o novo espírito dominante na população brasileira, desiludida com a política de globalização, neoliberal, que provocou mais empobrecimento e mais desemprego, descarregando o peso da crise que ela provocou sobre os ombros dos assalariados, dos pequenos empresários e dos pequenos agricultores. Ele venceu as eleições praticamente sem recursos financeiros e materiais, sem a compra de votos... tendo como estandarte as promessas de reformas sociais e econômicas. Pregou a esperança numa administração pública democrática, voltada para as camadas mais pobres, o que tornaria Imperatriz um pólo de desenvolvimento e de independência política, frente às elites que sempre dominaram o município e o estado.

Segundo o TRE-MA, os resultados das eleições daquele ano, concederam vitória à Jomar Fernandes Pereira Filho (PT) com um total de 37.715 votos (43,153% dos votos válidos), enquanto Ildon Marques de Sousa (PMDB) obteve 31.590 (36,145%) e Sebastião Torres Madeira 18.094 votos (correspondente a 20,703% dos válidos). [9]

Não se pode afirmar, porém, que a eleição de um prefeito oposicionista seja exatamente resultado de uma radical mudança de concepção política, ideológica, por parte da população ou mesmo como conseqüência de atitudes alicerçadas numa consciência crítica do povo. A oportunidade se fez num contexto em que diversos elementos ñconspiraram a favor,ò como as freqüentes decepções políticas que o povo vinha sofrendo a cada mandato exercido, gerando desesperanças e descrenças no que está posto e nos governantes que se repetem com o mesmo tom de discurso e práticas incoerentes. Além disso, provavelmente, o fato deste candidato de esquerda não ter seu nome ou sua história pessoal e política, até aquele momento, ligada a nenhum acontecimento que desabonasse sua popularidade, favoreceu a sua vitória nas eleições de outubro de 2000.

Assumindo, portanto, o poder executivo em 2001, com um discurso de ñgoverno democrático e popularò, é eleito um governo com promessa de ouvir a ñvozò da população, ñreduzir as desigualdades sociais [...], numa clara inversão de prioridades e resgate da cidadania plenaò, desenvolver uma política voltada para a economia local, o cuidado com o meio ambiente e a inclusão social, ñtendo o ser humano como elemento central, trazendo oportunidades para todosò, resgatara ainda o compromisso com a ética e a transparência[10]. Tais princípios seriam implementados através de estratégias como o orçamento participativo,

---

[9] Tribunal Regional Eleitoral do Maranhão. Disponível em: <http://www.tre-ma.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2006.

[10] Conforme impresso apresentado a um grupo de estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos, em entrevista concedida pelo então candidato a prefeito, no período de campanha eleitoral do ano de 2000.

instância de deliberação que ocupava os bairros para discutir os problemas e possibilidades das comunidades, ou de outros espaços de diálogo, realização de plenárias por temas como educação, saúde, meio ambiente, etc., além da ouvidoria pública ou ainda, como no campo da Educação, através Secretaria Municipal que promoveu espaços de debate e construção coletiva como a Constituinte da Educação, Fóruns de discussão e elaboração coletiva do Plano Decenal de Educação, dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola.

Passados os quatro anos do mandato do ñGoverno democrático e popularò, somados a uma seqüência de equívocos estratégicos no exercício da administração política, em 2004 acontecem novas eleições e Imperatriz apresenta um quadro um tanto inusitado. A opinião popular se divide entre três candidatos, tendo sido o resultado dessas eleições para muitos, um ñempate técnicoò, uma vez que assumiu o poder executivo, um candidato com, praticamente, um terço dos votos válidos, o que justificaria uma eleição em segundo turno, já que não houve candidatos com a maioria absoluta dos votos válidos, porém não aconteceu por conta do número de eleitores desse domicílio ser inferior ao que diz a Constituição Federal que prevê segundo turno para municípios com mais de duzentos mil eleitores[11]. Naquela ocasião, Imperatriz possuía 138.484 eleitores. Destes, 80,30% compareceram às urnas.

Ildon Marques, candidato do Governo de Roseana Sarney, consegue 33,47% dos votos (35.530), Jomar Fernandes, militante do partido do Presidente da República, Lula, tentava a re-eleição, conquistando 31,89% (33.849) e Carlinhos Amorim, filho do ex-prefeito Carlos Gomes de Amorim, apoiado pelo deputado federal Sebastião Madeira (candidato à prefeito no pleito anterior), consegue adesão parcial da forte classe média, ficando ainda com 30,65% dos votos válidos (32.533), enquanto que os outros dois candidatos alcançaram, juntos, apenas 3,99%.

A vitória, dessa vez, traz de volta o mesmo grupo político do passado recente, que se caracteriza, basicamente pela centralização do poder na figura do chefe do executivo. Já não há uma diferença considerável de votos. Os eleitores imperatrizenses dispersaram seus votos entre três candidatos, equiparando-os na avaliação popular. Se já não há expectativa de algo novo, a maioria também demonstra não querer retroceder. O candidato eleito manteve praticamente a mesma média de votos da eleição passada. Dos eleitores que compareceram às urnas, 66,53% votaram em outros candidatos que não o eleito, além dos 4,55% que anularam ou votaram em branco e dos 19,70% que se abstiveram de votar. É interessante, ainda

[11] Constituição Federal art 29, II e art. 77. Lei 9.504 de 30 de setembro de 1997 (Lei das Eleições), art. 3º § 2º.

destacar, que nesta eleição de 2004, a diferença entre o candidato eleito e o adversário, segundo colocado, foi de apenas 1,58% dos votos totalizados.

Para a educação, na rede municipal, esse resultado das urnas trouxe uma forte ruptura nos projetos que estavam em desenvolvimento desde 2001. Com uma prática política centralizadora, de cunho político partidário com conotação autoritária, a nova gestão desconsiderou todo o processo histórico de construção democrática realizado pelos educadores da rede e comunidade escolar. Seja no que se refere aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, o Plano Decenal de Educação do Município ou até mesmo a formação continuada, o novo grupo gestor, sem promover qualquer forma de avaliação, apenas encerrou os projetos sem qualquer justificativa.

3.2 Perfil educacional de Imperatriz

Tecemos, aqui, um breve recorte da história educacional de Imperatriz com o intuito de oferecer mais alguns elementos que podem contribuir para uma melhor caracterização do cenário em que esteve inserido o Programa ARCO. Portanto enfatizamos, basicamente, o período compreendido entre os anos 2001 a 2004 com algumas referências aos anos imediatamente anterior e posterior a estes (a saber, 2000 e 2005, respectivamente), quando a necessidade de estabelecer um paralelo ou de ilustrar certa reflexão tornara-se fundamental.

Esclarecemos, ainda, que embora tenhamos partido de informações gerais acerca da realidade educacional no município, procurando traçar assim um panorama desta, priorizamos as informações ligadas à rede pública municipal de ensino, por ser este o ambiente aonde se desenvolveu a presente pesquisa.

O município de Imperatriz começa o novo milênio assumindo-se como região promissora no campo educacional. Nesse sentido, vem se estruturando como pólo de educação da região sul do Maranhão, expandindo e fortalecendo a oferta de ensino superior através de diversas instituições públicas e privadas.

Entre as entidades que mais se destacam junto à população encontram-se duas universidades públicas: a UFMA/CCSST (Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia ï Campus de Imperatriz) e a UEMA/CESI (Universidade Estadual do Maranhão/Centro de Estudos Superiores de Imperatriz). Além dessas, há também quatro grandes instituições de iniciativa privada: a FACIMP (Faculdade de

Imperatriz), a FAMA (Faculdade Atenas Maranhense), UNISULMA (Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão) e a FEST (Faculdade de Educação Santa Terezinha).

Juntas, rede pública e privada, são responsáveis pela oferta de uma diversidade de cursos de graduação e pós-graduação. Acrescentam-se a estas entidades, outros institutos de menor porte que promovem formações nos finais de semana, num modelo mais aligeirado, e o CEFET/UNED (Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão/Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz) que oferece cursos de níveis técnico e médio.

Tratando-se da educação básica, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, através do setor de estatística, no período compreendido entre os anos 2000 e 2005 o município de Imperatriz contava com o seguinte quantitativo de escolas, conforme sua dependência administrativa:

ANOS	REDE PÚBLICA MUNICIPAL	REDE PÚBLICA ESTADUAL	REDE PARTICULAR
2000	159	27	38
2001	156	28	41
2002	157	29	37
2003	140	27	36
2004	143	27	39
2005	146	27	38

QUADRO 3 ï Quantidade de escolas conforme dependência administrativa no município de Imperatriz, durante os anos 2000 a 2005.
FONTE: CENSO ESCOLAR. Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz-MA.

É importante observar que nesses dados foram incluídas as escolas localizadas na zona urbana e rural do município. E, entre as escolas, cuja dependência administrativa é particular, foram contadas também as que se manifestaram como filantrópicas.

Quanto à totalização referente à rede publica municipal, estão incluídas também escolas conveniadas que representam a grande maioria na rede. Estas ñsurgemò como escolas particulares (algumas delas modestas até demais, verdadeiros espaços improvisados), mas ao estabelecerem um convênio com a Prefeitura Municipal, alugam o prédio e a razão social para atender a demanda da educação municipal.

No próprio Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz (2003, p. 45) está explícita a fragilidade da infra-estrutura física das escolas e o reconhecimento que, sendo paliativo, as escolas conveniadas geram ônus para o poder público.

> Um dos graves problemas que afetam o funcionamento da rede pública municipal de ensino de Imperatriz, diz respeito à insuficiência de infra-estrutura física escolar. Das 124 unidades escolares que atuam com ensino fundamental, 61 funcionam em regime de convênio. Trata-se de estruturas físicas particulares que foram alugadas pela Prefeitura Municipal, como paliativo imediato ao déficit de infra-estrutura da rede, mas que não resolveu o problema, visto que grande parte destas, também, não atende aos padrões mínimos estabelecidos pelo MEC; apresentam pequena capacidade de atendimento, o que tem acarretado a pulverização de recursos humanos e financeiros, além de prejuízos pedagógicos.

Tais condições estruturais foram percebidas no acesso as escolas durante o contato com as professoras entrevistadas. Boa parte das escolas da rede municipal pode ser um atenuante para as dificuldades encontradas pelos professores. O espaço físico restrito, como na escola em que trabalha a P 03 faz com que as salas de aula se tornem, praticamente, uma a extensão da outra, em prédios muitas vezes particulares, forçosamente adaptados para transformarem-se em escolas. O barulho de uma sala é envolvido pelo da outra, uma vez que as portas das salas encontram-se numa localização que formam um ñLò, de modo que os sons acabam por misturar-se. O espaço da sala é tão pequeno para os 28 alunos e a professora, que eles ficam disputando espaço para se movimentarem, especialmente quando a professora caminha pela sala. O que, aliás, só pode ser feito de fila por fila, pois entre carteiras é impossível passar. Muitas escolas sequer possuem espaço para recreação ou mesmo para a merenda. Os alunos merendam e brincam nas salas de aula ou em pequenos corredores.

A direção dessas escolas conveniadas em geral permanece com o proprietário e, embutidos no aluguel são acrescentados os salários de alguns funcionários como auxiliares de serviços gerais, merendeiras e vigilantes, não concursados. Todos os outros servidores, como professores, secretários, supervisores escolares, orientadores educacionais, coordenadores (professores colaboradores) e, inclusive, o diretor e vice-diretor são pagos diretamente pela prefeitura; alguns destes são funcionários efetivos, ingressos por concurso público, outros são nomeados. Assim como a manutenção e a conservação do prédio são garantidos pela prefeitura com recursos próprios, segundo nos informaram a Secretaria de Educação e o Conselho Municipal de Educação. Ao encerrar o ano letivo, o contrato dessas escolas é rescindido e estabelecido um novo no ano seguinte.

Apesar disso, do mesmo modo que as escolas municipais, as conveniadas também participam de todos os recursos destinados à educação, inclusive merenda escolar, PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Porém, diferente do que ocorre nas escolas municipais, nessas não há eleição para diretores. Se por algum motivo o proprietário não pode assumir a função de diretor, é

ñindicadaò uma outra pessoa pelo dono do prédio ou pela secretaria com anuência do proprietário.

Tanto a função de diretor, considerada ñcargo de confiançaò, quanto a situação permanente de convênio, deixa claro a dependência política desse esquema de rede escolar, criada paralelamente com o discurso de atender a falta de espaços próprios, servindo então para manutenção dos chamados ñcurrais eleitoraisò que contribuem com a presença de certos grupos no poder, tanto do executivo quanto do legislativo que ñapadrinhamò os bairros e comunidades do município, através das escolas e associações de moradores. Com isso, ao invés do exercício da política com/para o coletivo, continuam fazendo ñ(a)políticaò, de interesses bem particulares. Talvez isso explique um pouco o caráter de descontinuidade que marcam os projetos a cada gestão.

No período pesquisado, percebe-se que a quantidade de escolas que atendem o nível básico não teve muita alteração. Apenas na rede municipal há um movimento decrescente, isto é, há uma sutil redução da quantidade de escolas. O que ocorre não é tanto pela diminuição no número de alunos, mas uma tentativa dos gestores de ajustar a quantidade de escolas à demanda real de estudantes. Desse modo têm sido desligadas algumas das escolas conveniadas. Tarefa difícil, pois se trava uma luta política que envolve diversos interesses e ñinteressadosò.

Em 2007 a rede pública municipal mantém 127 escolas, sendo 96 distribuídas na zona urbana e 31 na zona rural. Dentre as urbanas fomos informados pela Secretaria de Educação que apenas 32 são municipais, enquanto que 64 mantêm ñparceriaò de convênio com a Prefeitura nos moldes anteriormente relatados.

É importante destacar que no censo escolar não há essa diferenciação: escolas municipais, escolas conveniadas. Para o MEC, existe apenas ñdependência administrativa municipalò. Isso dificulta inclusive a solicitação de recursos para construção de espaços próprios, conforme nos informou a Secretaria de Educação.

Simultaneamente a essas informações, verificamos também, a realidade dos alunos que ingressaram especialmente no Ensino Fundamental nesse mesmo período. O quadro a seguir demonstra a trajetória do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental no período pesquisado.

ANOS	MATRÍCULA POR NÍVEL DE ENSINO NO MUNICÍPIO		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	MATRÍCULA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL	
	1ª/4ª	5ª/8ª		1ª/4ª	5ª/8ª
2000	29.868	28.529	58.397	21.339	12.248
2001	25.855	26.487	52.342	18.218	11.144
2002	24.559	25.174	49.733	17.880	10.892
2003	23.031	23.768	46.799	17.241	10.073
2004	26.425	22.115	48.540	20.638	8.786
2005	26.046	20.879	46.925	21.748	9.399

QUADRO 4 ï Número de alunos matriculados no Ensino Fundamental no período de 2000 a 2005, no Município e na rede pública municipal de Imperatriz.
FONTE: CENSO ESCOLAR. Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz-MA

Voltando o olhar, especificamente para a rede pública municipal, percebe-se que entre 2000 e 2003 houve uma caída no número de matriculas de 1ª á 4ª série, enquanto que de 5ª a 8ª estende-se até 2004.

Um dos momentos em que a diferença aparece mais acentuada está na transição de 2000 / 2001, quando finalizava uma gestão (2000) e iniciava-se uma outra (2001). O Censo de 2001 apontou uma queda de 3.121 matrículas de alunos de 1ª / 4ª série e 1.104 de 5ª / 8ª, em relação ao ano anterior. Esse diferencial parece ser recuperado de forma significativa em outro momento de mudança administrativa. Nos últimos anos do ñGoverno Democrático e Popularò, a relação de matriculados de 2003 para 2004 revela um acréscimo importante. São 3.397 alunos a mais que se matriculam de 1ª a 4ª série em 2004. Entretanto, diminuem 1.287 alunos nas séries finais (5ª a 8ª série). Esse aumento pode ser atribuído a vários fatores, entre eles, à mudança do Ensino Fundamental para nove anos, o que resultou na incorporação das classes de alfabetização (agora 1º ano) a essa modalidade de ensino.

Outro aspecto importante a destacar é que, à medida que o sistema nacional foi aprimorando os métodos de controle de matrícula, tornou-se possível identificar mais facilmente os casos de duplicidade. O que permitiu inibir tais práticas realizadas às vezes pelos pais que vêem num segundo turno a alternativa para o filho conseguir aprender o que numa só escola não está conseguindo ou pode ainda ser gerada pela falta de postura ética de alguns gestores que ñzelamò apenas pelos recursos públicos distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados. Como resultado, esse controle pode contribuir, tanto para a

distribuição mais racional dos recursos, quanto para a diminuição do número de escolas conveniadas.

É importante lembrar também que matrícula inicial não corresponde, necessariamente, à quantidade de alunos freqüentes, aprovados e que aprendem. Pensando no contexto municipal, cuja responsabilidade deve ser prioritariamente com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o MEC/INEP apresenta os seguintes dados de Imperatriz, quanto ao rendimento no período de 2000 a 2005 no Ensino Fundamental:

- Critérios de seleção: Taxa de Rendimento
- Dependência Administrativa: Municipal
- Série: Ensino Fundamental

ANO	TAXA DE APROVAÇÃO	TAXA DE REPROVAÇÃO	TAXA DE ABANDONO
2000	73.5	12.2	14.3
2001	76.1	12.9	11
2002	78.3	13.4	8.3
2003	79	13.8	7.2
2004	79	13.4	7.6
2005	82.9	11.4	5.7

QUADRO 5 - Rendimento escolar no Ensino Fundamental no período de 2000 a 2005 na rede pública municipal de Imperatriz.
Fonte: MEC/INEP (http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/resultado.jsp)

Percebe-se que a taxa de aprovação se apresenta numa média razoável, mantendo-se basicamente no mesmo nível, mas com um leve crescimento. Embora notemos também um ligeiro acréscimo na taxa de reprovação, porém com tendência a permanecer numa certa estabilidade, em 2005 começa a cair. E é possível constatar que há uma acentuada diminuição no índice de evasão. Possivelmente, os alunos matriculados no Ensino Fundamental estão permanecendo mais tempo na escola, ainda que não haja um aproveitamento tão satisfatório. Claro que essa permanência se deve a diversos fatores, desde benefícios oferecidos pelo governo federal aos alunos de escolas públicas que atrelam o recurso à freqüência escolar, até uma melhor formação dos professores que lhes possibilitam refletir a própria prática, repensar concepções, para intervir de modo mais comprometido, profissional.

Tais dados, no entanto, não são suficientes para nos garantir que aluno aprovado significa aluno que aprendeu bem, pois quando nos deparamos com atividades desenvolvidas por alguns estudantes, constatamos facilmente dificuldades no campo da compreensão de idéias, de enunciados, na organização do pensamento, na argumentação e, conseqüente, na sua expressão escrita. É possível, inclusive, encontrar alunos concluindo o Ensino Fundamental que mal sabem ler ou nem isso em alguns casos.

O educador tem encontrado essa situação em sala de aula, além da realidade pessoal e social que envolve cada educando, sua comunidade, o meio em que a escola está inserida e, que, de algum modo, também interferem no fazer educativo. O professor nem sempre se encontra preparado, técnica e/ou politicamente, para enfrentar tais desafios. Tal situação é abertamente reconhecida no Plano Decenal (2003, p. 46) quando relata que

> Além dos muitos problemas já mencionados, constituem grandes desafios a serem contornados na década de vigência do presente Plano Municipal de Educação, o nível insatisfatório de aprendizagem do aluno; a baixa qualificação técnico-pedagógica do corpo docente; o baixo nível de compromisso com o espaço coletivo, com o patrimônio público e com o bem-comum.

O documento acrescenta, ainda, referindo-se que a situação torna-se delicada desde a Educação Infantil, pois

> O diagnóstico da rede municipal de ensino em Imperatriz, no ano de 2001, apontou deficiências e áreas críticas no funcionamento dessas instituições educacionais. Dos 41 professores que atuam em creches, 27 possuem o magistério e dos 336 educadores do pré-escolar todos são concursados e concluíram o magistério. Destes, 135 participaram do programa PCN em Ação, 97 estão inseridos no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores ï PROFA e somente 33 professores possuem licenciatura. (2003, p. 37).

Atuando no Ensino Fundamental, o quadro docente, segundo sua formação, ainda era modesto no período pesquisado. O número de professores com formação superior trabalhando nas séries iniciais é muito pequeno e nas séries finais chega a ser equivalente aos de nível médio.

Para uma melhor visualização dessa realidade, sistematizamos os dados num quadro, de modo que se pode realizar uma boa análise do nível de formação docente na rede pública municipal.

ANO	PROFESSORES DE 1ª a 4ª SÉRIE			PROFESSORES DE 5ª a 8ª SÉRIE		
	Formação Fundamental	Formação Média	Formação Superior	Formação Fundamental	Formação Média	Formação Superior
2000	04	827	13	00	196	375
2001	09	672	21	00	210	385
2002	06	654	49	00	258	300
2003	01	621	32	00	317	232
2004	05	680	102	00	208	329
2005	00	699	123	00	258	306

QUADRO 6 - Níveis de formação de professores que atuaram no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Imperatriz, no período de 2000 a 2005.
FONTE: MEC/INEP

Quanto à oscilação, ora para mais ora para menos, na quantidade de professores de um ano para outro, pode dar-se pelo fato de alguns docentes terem dobras de turno, especialmente na zona rural onde é mais difícil o acesso. Então, o mesmo professor pode ter sido contado em classes ou mesmo em escolas distintas, tendo mais de uma situação funcional e no ano seguinte não aparecer numa dessas situações. Além disso, o ajuste da quantidade de alunos por sala, realizado pela Secretaria de Educação periodicamente, tem fechado salas com número reduzido de alunos e até mesmo escolas conveniadas, nos locais aonde podem ser transferidos os poucos alunos de uma escola para completar outra próxima. Percebe-se também que há certo número de professores, como outros servidores (quantidade que não tivemos acesso), com contrato de trabalho provisório. Além dos que são remanejados para outras funções.

Conforme o Plano Decenal, a realidade de formação docente até 2002, ocasião em que o referido documento foi aprovado, era fator preocupante, pois ñmais de 50% dos profissionais, não têm curso superiorò (2003, p. 76). Afirma ainda que dados fornecidos pelo SINPROESEMMA (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão) dão conta que ñsomente, cerca de 40% dos professores das redes Estadual e Municipal possuem nível superiorò (2003, p. 76). E conclui que ñdiante desta realidade a promoção, melhoria e ampliação da formação inicial e continuada desses profissionais é indispensável e urgenteò (2003, p. 76).

Nessa perspectiva, alguns cursos e programas de formação continuada foram sendo oferecidos pela Secretaria de Educação aos professores da rede. Entre os programas destaca-se o ARCO, objeto da presente pesquisa.

3.3 **Programa ARCO:** identidade construída no chão da cultura imperatrizense

Nenhum projeto surge ao acaso, assim também o ARCO que, não tendo ñsurgidoò, mas intencionalmente elaborado, é parte de uma proposta política específica, do ñGoverno democrático e popularò que, ao tomar posse em 2001, apresenta um programa, cuja pretensão maior dizia ser a de construir uma ñFeliz Cidadeò.

> [...] dar um passo seguro na construção do nosso SONHO DE CIDADE. O sonho de termos uma cidade que seja ao mesmo tempo um espaço de produção de vida e um espaço de convivência e solidariedade entre as pessoas; um espaço no qual os direitos sociais sejam uma realidade para todos. Este é o sonho que não se pode sonhar sozinho. É um sonho que representa uma UTOPIA COLETIVA de elevar a nossa auto-estima e de projetar uma imagem positiva de Imperatriz para nós, para nossos filhos e para todos aqueles que nos visitam. (Governo Democrático e Popular de Imperatriz. Programa de Governo: 2001-2004. p. 7, grifo do autor).

Para garantir essa construção política, foram pensadas ações a serem implementadas nas diversas áreas, mas que aqui comentaremos apenas algumas de suas marcas. Entre elas, destaca-se a participação popular, principal ícone desse governo, implementada através do orçamento participativo, da criação, fortalecimento e funcionamento dos conselhos municipais (saúde, educação, direitos de crianças e adolescentes, urbanismo e meio ambiente, etc), entre outras ações. A implantação do planejamento estratégico, o plano de cargos, carreira e salários, etc. são propostas de um novo modelo de gestão pública, que pretende ver garantidos os direitos de cada cidadão e que pensa o exercício da democracia como valor inalienável da população.

Quanto à educação, a prioridade era que toda criança estivesse na escola, que se investisse na qualidade do ensino ñatravés da capacitação permanente dos profissionais da educação, garantia do NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA, melhoria do ambiente escolar e garantia do material didático e pedagógicoò (Governo Democrático e Popular de Imperatriz. Programa de Governo: 2001-2004, p. 13, grifo do autor). Destaca-se, especialmente, a preocupação com a democratização da gestão escolar com a implementação dos conselhos escolares, incentivo à criação de grêmios estudantis e eleição direta para diretores, uma das maiores lutas. Além disso, investiu-se em programas de alfabetização de adultos, entre outras ações.

É uma proposta de governo cujo discurso se compromete em democratizar o poder pela participação popular, defender os direitos e o exercício da cidadania, priorizar crianças e adolescentes, garantir educação e saúde de qualidade para todos, além da segurança, economia solidária, transparência administrativa, entre outras diretrizes. Era uma proposta de inversão de valores.

Nesse processo de gestão democrática, no âmbito da educação, destacam-se algumas ações que nortearam o projeto ñConstruindo a Escola Felizò como uma das estratégias de consolidação da marca de Governo ñFeliz Cidadeò. Para além de uma visão simplista e mesmo otimista de felicidade, esta é encarada aqui de um ponto de vista realista, como direito de cada cidadão, como construção inserida numa realidade concreta, contraditória e não como dádiva ou benesse.

> O âmago da felicidade, em termos sociais, é feito sobretudo de qualidade política, pois não poderia ser construída como imposição externa, mutilação pessoal ou inconsciência. O desafio participativo move todo projeto de felicidade, pois não é factível ser feliz no isolamento e na espoliação dos outros (DEMO, 2001c, p. 9).

A felicidade, nesta concepção, ao invés de artigo de luxo para uma minoria que pode, pressupõe a inclusão de todos, através da construção de políticas públicas que garantam condições de vida digna, igualdade de oportunidades, de acesso aos bens coletivos, cultura, educação, saúde, trabalho, alimentação, lazer, enfim, aos direitos sociais e políticos essenciais a cada cidadão, sem nenhuma forma de discriminação ou de privilégios.

Compreendida como fenômeno dialético dinâmico e não linear, segundo Demo (2001d, p. 115), a ñfelicidade não pode ser tomada como calmaria da vida que se repete, a tranqüilidade da paisagem chamada ónatureza mortaô, mas como a negociação sempre frágil, periclitante entre o esforço de se completar e a noção da incompletudeò. Portanto, é entendida do ponto de vista de processo permanente, inserida numa realidade concreta que possui conflitos e contradições e que se constrói historicamente.

O ponto forte nesse processo de construção da ñEscola Felizò, metáfora do Governo Popular e Democrático, deu-se com a realização da 1ª Semana de Estudos da Constituinte da Educação de Imperatriz, ocorrida no período de 04 a 11 de dezembro de 2001. O evento tinha como propósito discutir sobre a importância de definir uma Política Educacional alicerçada em princípios democráticos, materializados no exercício da cidadania e tendo no ambiente escolar seu principal espaço de vivência.

Promovida pela Secretaria Municipal de Educação, foi considerada como o maior evento de educação que até então se registrara, não só pelo número de participantes que

chegou a ser contabilizado como mais de 5800 pessoas, mas pelo significado do acontecimento. Extrapolando a participação dos profissionais da rede pública municipal de Imperatriz, acolheu participantes de outras esferas, seja pública ou privada, desse município e até da região circunvizinha.

Participaram do acontecimento uma diversidade de personalidades ilustres no cenário educativo, seja de reconhecimento regional, nacional e até internacional. Dentre estes, destacamos a participação do Prof. Dr. Pedro Demo (UnB) que falou sobre ñOs desafios modernos da educaçãoò; ñO saber pensar e a dialética da felicidadeò, logo nas palestras de abertura e que, posteriormente, tornou-se um grande colaborador do município.

Para GBA 1, a fala dos convidados repercutiu entre os educadores que participavam do evento de maneira inquietante por revelarem dados da realidade educacional brasileira, tão particularmente conhecida nesse pedaço de Brasil, exposta na sua maior fragilidade, porém de modo comprometido, por pessoas que conseguem perceber e construir alternativas dentro do aparente caos em que se vê inserida a educação, considerando assim, uma fala rica e provocativa.

> *[...] pelo fato de terem vindo educadores de várias partes do Brasil, educadores que têm uma história ligada a movimentos populares, defesa da escola pública de qualidade, defesa da formação de professores como é o caso de Pedro Demo, Moacyr Gadotti já com o Instituto Paulo Freire... As falas desses educadores mexeram muito conosco. E principalmente as falas do Pedro Demo, porque ele apresentou dados de que a educação no Brasil vai muito mal, de que a formação do professor é extremamente precária e de que uma das alternativas pra gente elevar a qualidade da educação é investir na formação do professor (GBA 1).*

Desse evento, resultaram alguns encaminhamentos importantes, como a articulação para a elaboração do Plano Decenal de Educação de Imperatriz e a criação de um programa de formação continuada de professores com características próprias, o ARCO (Aprendizagem Reconstrutiva do Conhecimento), que se tornou objeto dessa pesquisa.

Segundo a Gestora de Educação da época, das diversas propostas que dali surgiram, além das que já existiam no próprio município, foi após algumas conversas com Pedro Demo que concluiu:

> *[...] a mais consistente e que tinha um enraizamento melhor e que vinha ao encontro daquilo que nós queríamos, foi a proposta do Prof. Pedro Demo e que era de formação de um núcleo, de um grupo base dentro da Secretaria e esse grupo base pudesse retransmitir, formar outros multiplicadores e levar todos os professores à metodologia do aprender a aprender (GEM).*

Nessa ocasião, o Prof. Dr. Pedro Demo, vendo o momento político favorável à construção de uma proposta de formação pautada no compromisso com um projeto de

autonomia e emancipação humana, apresenta à Secretária de Educação e à sua equipe de trabalho uma proposta de formação continuada a ser construída com e pela equipe, colocando-se disponível para colaborar na sua formatação e implantação. Para ele, a formação de professores deveria fazer parte da sua carga horária de trabalho não como tarefa encomendada a personagens vindos de fora, mas era possível e importante que se pensasse uma formação com características locais. Sua sugestão era que fossem preparados educadores da própria cidade para estes *ñcuidarem da formação dos outros e todos estarem continuamente estudandoò (GBA 1).*

A idéia não era trazer currículos prontos ou calendarizar palestras e eventos com personalidades, mas do chão de Imperatriz, criar condições favoráveis para que acontecesse uma formação, cujos princípios centrados na metodologia da pesquisa e elaboração reconstrutiva do conhecimento, no exercício do saber pensar com argumento, pudessem formar sujeitos autônomos e emancipados. Essa era a idéia inicial. Preparar um grupo local que irradiasse a formação, de modo a alcançar todos os professores da rede, numa perspectiva de experimentar o processo em que se assumiria a própria aprendizagem como auto-formação.

Segundo o que recorda a GBM 1, o grupo de supervisão escolar da SEMED, já vinha discutindo sobre a necessidade de se organizar uma proposta de formação continuada para os professores, embora não tivessem clareza de como seria.

No entanto, a proposta de Pedro Demo consistia na necessidade de ñcuidar do professor para que este cuide do alunoò, dizia com muita freqüência. Criar ambiente de formação para que o professor possa pensar teórico-metodogicamente sua prática, de modo a construir alternativas de superação da baixa aprendizagem.

Numa clara crítica à aula expositiva como único meio de trabalhar com o aluno, o que não favorece à produção científica, à aprendizagem, uma vez que não possibilita que o aluno exercite a elaboração pessoal, reflexiva, crítica, Demo apresenta a pesquisa e elaboração, a reconstrução do conhecimento, como alternativa à cópia, à aprendizagem mecânica, fragmentada e repetitiva, portanto destituída de significado para o sujeito e que desfavorece a emancipação. Aludindo à concepção freireana que apresenta uma fundamental diferenciação entre reprodução da leitura e escrita e a leitura crítica de mundo, portanto articulada com a realidade, o autor defende a pesquisa como construção fundamental na produção crítica do conhecimento que deve estar articulado com a vida, o mundo, a realidade.

> Na concepção de Paulo Freire, é fundamental a distinção entre alfabetizar como reprodução da escrita e da leitura, e alfabetizar como ler criticamente a realidade. A ñaulaò apenas conduz à reprodução, chegando ao extremo de coibir a criação, quando o instrutor descarta o questionamento por parte do aluno. O professor de verdade motiva o aluno a dominar a escrita e a leitura como instrumentação formal e

> política do processo de formação do sujeito social emancipado. A finalidade não é, de si, ler e escrever ï para assinar o nome, copiar ordens, reproduzir parâmetros impostos ï mas ler e escrever para poder ocupar espaço próprio na sociedade, fundar caminhos da consciência crítica, chegar a projeto próprio de desenvolvimento. Pesquisa aí é simplesmente essencial (DEMO, 2001b, p. 87).

Assim, das inquietações compartilhadas pela equipe que assumia a Secretaria Municipal de Educação naquele período (2001) que girava em torno da constatação da baixa aprendizagem dos alunos, da necessidade de promoção de formação permanente aos professores, de investimentos essenciais à elevação da qualidade da educação pública, de modo a reverter os quadros de fracasso em que se inseria Imperatriz como parte de uma situação mais ampla, a do Estado do Maranhão, que mantinha os piores índices nas avaliações oficiais, como também da convicção de que intervir naquela realidade histórica era possível e necessário, uma vez que se tinha consciência do compromisso político com a construção de uma cidade cujas características se firmam na democracia e participação popular, começa a ser germinado o ARCO.

> [...] se origina da consciência dos limites que a realidade educacional da rede pública municipal de Imperatriz enfrenta, reconhece a imensa necessidade de superação, bem como deseja e está disposto a contribuir com a mesma. Para tanto, convoca cada educador e educadora a aderir verdadeiramente à proposta de se tornar um estudioso da própria prática, indo em busca da principal meta que justifica a existência da escola, do programa e da própria condição de ser educador, isto é, assegurar a efetiva aprendizagem aos alunos, contribuindo para tornarem-se homens e mulheres competentes, éticos, solidários, justos e felizes (DOCUMENTO-BASE, 2003, p. 13).

Então, pode ter sido uma grande motivação para o governo municipal, o desejo de Imperatriz ser referência em termos de formação, uma vez que já era pólo de formação dos programas do MEC (PROFA e PCN), entre os municípios circunvizinhos. O diferencial que agora vislumbrava era que poderia ter marca própria; formação com a ñcara de Imperatrizò, com o selo do Governo democrático e popular. Essa era uma motivação política, dos gestores. A outra, poderia se dizer que estava orientada pelos interesses dos educadores que formavam a equipe pedagógica da SEMED ou pelo seu emocional, um desejo talvez quase ingênuo, mas reconhecidamente comprometido, de tentar fazer algo de mais efetivo para modificar a situação em que se viam interagindo. Assim, do ponto de vista da GBA 1

> *[...] eu acho que foi a principal motivação, surgiu aí, do município de Imperatriz, naquele momento, se ver como uma referência nessa região, fazer um evento tão importante quanto foi a Semana da Constituinte que acabou afetando, afetando no bom sentido, a dinâmica de trabalho das escolas públicas municipais todas. E de certo modo até das escolas estaduais porque os educadores vinham para os eventos que aconteceram à semana toda, de manhã, tarde e noite. Então isso causou um certo rebuliço, no bom sentido eu acho, no nosso modo de ver a educação. A gente começou a pensar... Realmente nós temos que fazer alguma coisa.*

Na rede, havia o programa Parâmetros em Ação que já iniciara em 2000 e o PROFA, cuja adesão aconteceu em 2001. Estes dois programas se efetivaram como parceria do município e MEC. No entanto, na gestão de educação daquele período (2001 A 2004), o PCN em Ação não foi muito bem aceito, justificando-se apenas por ser um programa do governo FHC (o PROFA também era, mas foi trazido para a rede na nova administração) e pelo fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais vinham recebendo críticas de muitos educadores de reconhecimento nacional. De argumentação fundamentada mesmo, não se tinha nada mais consistente.

As experiências de formação mais citadas entre os formadores entrevistados foram, então, estas: Parâmetros em Ação que atendia professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA e o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), cujo foco eram os professores alfabetizadores de séries iniciais a 2 ª série (hoje, 3º ano). Ambos eram propostas construídas pelo MEC e implantadas nos municípios num projeto de parceria.

Imperatriz, em 2000, tornou-se sede do pólo de formação do Parâmetros em Ação, cujo principal objetivo era criar uma cultura de formação continuada para professores das redes, incentivando o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais que haviam sido distribuídos para professores e escolas públicas de todo o país, mas o que se constatava era a sua não utilização pelos docentes. Sendo assim, organizavam-se grupos de estudo por modalidade de ensino, tendo um professor-coordenador de grupo que seguia uma pauta previamente montada pelo MEC.

Como uma seqüência do ñParâmetrosò surge o PROFA e Imperatriz solicita em 2001 a adesão a este. Assim como no PCN, o município também sediou o pólo deste programa.

Essa formação encontrada pelo Governo Democrático e Popular, quando assume em 2001, foi considerada pela GBA 02 como muito restrita, pois basicamente atendia professores das séries iniciais.

Já os professores, eles citaram mais os encontros de massa e pequenos cursos de formação, mas nada com a profundidade que consideram ter o ARCO, como comenta a P 02 que não havia ainda participado de ***ñ****uma formação bem intensa, continuada, como o ARCO****ò***.

E a P 01 confirma que sempre teve interesse de procurar melhorar sua prática docente, através da formação. ***ñ****[...] eu sempre participei assim, de alguns encontros que tinha, no caso pelo sindicato, pela prefeitura... [...] Mas sempre eu gostei de participar justamente pra ver se melhorava as minhas dificuldades****ò***.

A P 03 é a que revelou maior participação em formações, citando entre elas, cursos de alfabetização, formação continuada de matemática promovida pela rede estadual, onde também trabalha e os PCNôs, pouco antes de fazer o ARCO.

Para apresentarmos o Programa ARCO, tivemos como fonte principal de informação, o documento oficial do programa, *o Documento-base,* utilizado aqui para expressar suas concepções, seu plano de trabalho, sua organicidade, bem como as informações reveladas pelos formadores durante as entrevistas.

O ARCO foi gestado como um projeto de formação construído na e pela rede municipal de educação de Imperatriz, durante o ano de 2001. Sua elaboração se deu num processo de formação contínua de uma equipe multidisciplinar, composta por educadores da rede municipal cujas funções exercidas eram de técnicos (supervisores e orientadores), professores (da zona urbana e rural) e coordenadores de departamento.

Os critérios para seleção desse grupo inicial, deu-se pela disponibilidade dos profissionais que, de algum modo atuavam junto à Secretaria de Educação, isto é, que comungavam da preocupação com a questão da formação dos professores e da aprendizagem dos alunos. Assim, havia representantes do departamento pedagógico, através das coordenadoras do serviço de supervisão e do serviço de orientação educacional; coordenadores da educação de jovens e adultos; coordenador da educação rural; coordenador do departamento de projetos estratégicos; além de outros supervisores escolares, orientadores educacionais e professores de áreas diversas que foram convidados.

Segundo o documento-base, o ARCO se apresenta como um projeto que ñconfigura-se em um processo que se faz e refaz continuamente, que se fortalece e aperfeiçoa com as lições e aprendizagens proporcionadas na própria experiênciaò (DOCUMENTO-BASE, 2003, p.15). Parte da práxis, da reflexão articulada à própria ação pedagógica, educativa, considerando que teoria e prática não devem ser tratadas de modo segmentado, mas fundamentam-se mutuamente.

Como utopia, o programa se insere num projeto maior de construção de uma sociedade mais justa, democrática, solidária, ética, mais humana e comprometida com a emancipação dos sujeitos que a fazem, embora sejam reconhecidas as contradições e limites, inerentes a toda realidade histórica.

3.3.1 Organização estrutural do Programa: os papéis no grupo

Na verdade, o grupo foi se organizando, de modo muito informal, à medida que foram convivendo. As demandas foram ajudando a construir gradativamente a organização interna, definindo papéis dentro do grupo. Mesmo iniciando a formação com o primeiro grupo de formadores, ainda com Demo em janeiro de 2002, somente em 2003, já com a participação dos dois grupos ï GBA e GBM ï , conseguiram sistematizar as idéias, concepções, a estrutura e funcionamento do programa num livreto que chamaram ñDocumento-Baseò (Anexo E).

O ARCO, então, compunha-se numa rede de formação continuada, em forma de Grupos-Base (GBôs) que desempenhavam funções específicas, porém com ações integradas, articuladas pelo eixo metodológico do programa.

O Grupo-Base de Assessoria (GBA) coordenava o ARCO e tinha como funções:

> [...] participar e contribuir na formatação e efetivação de cursos regulares oferecidos pelo Programa, em conjunto com os multiplicadores. A idealização do programa é função do Grupo-Base de Assessoria. Assim, constitui-se responsabilidade do GBA, a sistematização inicial e a revisão periódica do programa, por meio de permanente reavaliação e auto-avaliação no intuito de possibilitar o aperfeiçoamento contínuo. Cabe ainda ao GBA cuidar da formatação do GBM e assessorar suas ações junto aos demais educadores (Documento-Base, 2003, p. 39).

Já o Grupo-Base de Multiplicadores (GBM) era responsável diretamente pela formação dos educadores da rede, sendo ñco-responsável pela formatação e realização dos cursos de formação intensivos, e ainda por orientar e acompanhar as elaborações dos educadores integrados ao programaò (Documento-Base, 2003, p.40).

Os Grupos-Base de Estudo (GBE) seriam organizados por escola, de modo a reunir profissionais por área de interesse de pesquisa, uma vez que a essência do ARCO estava na metodologia centrada na pesquisa e elaboração reconstrutiva. Agregando várias escolas de uma mesma região da cidade, isto é, em um mesmo bairro ou setor, segundo a quantidade de professores, formariam os Núcleos de Estudo (NE). Essa etapa, como o acompanhamento, o programa não chegou a consolidar, embora tivesse sido planejada e preparada para acontecer.

Tanto o GBA quanto o GBM foram formados por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, de modo a garantir a formação de grupos multidisciplinares. Cada participante do programa tinha como tarefa primordial, a dedicação à pesquisa e elaboração; ñ[...] a partir da escolha de uma temática, desenvolvem estudo e pesquisa sobre a mesma, vivenciando a experiência metodológica de reconstruir e ampliar seu conhecimento através da elaboração pessoalò (Documento-Base, 2003, p. 39).

As normas de convivência de grupo não eram obrigatoriamente estabelecidas oralmente, mas era como se um pacto de convivência em nome de um projeto maior, superasse as dificuldades de toda ordem, seja de relacionamento, de recursos financeiros e materiais, as limitações teóricas, intelectuais de cada membro. Os entraves eram discutidos da mesma forma que todo o trabalho no grupo, nas pequenas assembléias e as decisões tomadas eram resultantes de debates intensos, onde prevalecia a argumentação, o voto da maioria e isso se respeitava, de modo a trabalharem todos para o bom êxito daquilo que a assembléia decidia; não havia espaço para vencidos e vencedores. Havia um sentimento de unidade quando se tratava de fazer o ARCO.

> *E eu costumo dizer, sempre que a gente toca na questão do programa ARCO, que pra mim foi a experiência em termos de trabalho na educação, em termos de experiência de convivência, mais democrática que eu já participei, foi no programa ARCO. Porque nós tínhamos o costume de discutir tudo e de levar tudo pra votação e de colocar os prós e os contras de todas as atividades. E nós nos acostumamos de maneira tal, fazendo isso num grupo menor e depois estendendo isso para o grupo maior, quando todos os formadores já estavam juntos, de modo que quem estava de fora que presenciasse uma reunião nossa, às vezes ficava até cansado pelo fato de nós sermos tão detalhistas. [...] Então foi um período que eu considero de vivência democrática mesmo e qualquer pessoa, eu acho, que tem uma reflexão mais aguçada do que seja democracia sabe que não é fácil, que é muito mais fácil um ou outro pensar, chegar e determinar pra que seja cumprido, que a vivência democrática é uma vivência extremamente cansativa, dolorosa, demorada, complexa... E eu não sei de nem um outro local que a gente tenha uma vivência dessa forma como tinha no programa ARCO, eu não conheço (GBA 1).*

Experiência democrática confirmada na fala dos multiplicadores, retratada nesse depoimento da GBM 1.

> *Mas assim, era muito democrática as questões de decisões na equipe. Eu lembro que às vezes nós passávamos dois dias fazendo eleições porque também a questão de tempo, tinha um grupo que se reunia pela manhã, outro grupo a tarde, então às vezes se discutia o assunto, se votava determinado assunto e a tarde discordava. Então nós tínhamos que retornar pra discutir novamente. Então era assim, democrático, todo mundo tinha esse direito de opinar de tá dando a sua idéia, mas era através da votação mesmo, as decisões do grupo.*

Formado o grupo inicial, ficaram 14 pessoas encontrando-se mensalmente com o Consultor, dois dias por mês. Enquanto estavam com o professor, este coordenava as atividades, orientando o estudo e a construção da estrutura do que viria a ser a formação dos professores. Na sua ausência, o grupo foi desenvolvendo uma autonomia muito peculiar. Ficavam com tarefas pessoais e coletivas, portanto precisavam organizar o tempo de trabalho nas suas funções na rede, o que teriam que providenciar coletivamente e a parte que cabia a cada um, dentro do tempo previsto até o encontro seguinte com o Professor Pedro Demo. Não

foi simples, nem sempre isso funcionava e, então, precisavam administrar as conseqüências quando atrasavam suas tarefas ou não conseguiam realizá-las.

A coordenação do programa era feita, no período inicial de formação do GBA, por indicação dos membros e acontecia em forma de rodízio, de modo que se alternavam as pessoas nessa função e nem sempre estas gostavam de assumir, pois era uma responsabilidade a mais e não remunerada. Interessante notar que a GEM nunca interferiu nessa escolha. O GBA fazia do seu modo.

Posteriormente, o grupo foi sentindo dificuldade em convencer algumas pessoas a assumirem o papel de coordenador. Umas pessoas porque não se percebiam com habilidade para essa função, outras por estarem sobrecarregados de atividades, o fato é que chegou um momento em que sentiram a necessidade de que tivesse uma pessoa para responder pelo programa, manter a articulação do grupo, das tarefas, sem tanto rodízio, uma vez que começava permanecer entre as mesmas pessoas a tarefa de coordenar. Democraticamente escolheram e apresentaram um nome para que a GEM efetivasse como coordenadora do ARCO, sendo remunerada para esse fim.

Mesmo tendo, então, uma coordenação, o programa permaneceu com a característica marcante das decisões coletivas.

Com a inserção do GBM, dividiram duplas de assessores para acompanharem pequenos grupos de multiplicadores, cerca de cinco ou seis pessoas. Todos tinham a obrigação de estar continuamente estudando, elaborando e preparando os cursos, organizando a formação para os professores. Sendo assim, todo o trabalho era compartilhado, formando um único grupo. Porém havia algumas atribuições próprias dos assessores outras dos multiplicadores, como destaca a GBA 2, ao referir-se aos multiplicadores.

> *[...] nós tínhamos sempre o cuidado de estar próximo deles, mas dando a liberdade para eles fazerem, porque nós éramos responsáveis por eles. Então a gente tinha esse cuidado de estar junto, mas era papel deles fazer o trabalho que nós também realizávamos que era: correção dos trabalhos dos professores, orientação das atividades no curso, os momentos de devolutiva, eles estarem participando...*

Os GBMôs reconhecem no Grupo de Assessores uma função específica também de sistematização do programa, mas destacam o processo democrático como a forma de chegar às decisões coletivas, conseguindo estabelecer uma boa articulação entre os GBôs que se reuniam no turno matutino e os do turno vespertino.

> *[...] o GBA como grupo inicial, a sua função era uma função mais de sistematização do programa. Mas, assim, o que era interessante é que as decisões, as idéias, eram decididas com todo o grupo, tanto o GBA como o GBM. Mas a questão de sistematização, de articulação, do programa acontecer, então o GBA tinha essa função de articular, a questão de recursos, questão de sistematização dos trabalhos,*

> *então tinha mais essa função. E já o GBM ficava mais na parte específica mais da questão metodológica, de aplicação, mas sempre estava junto nas decisões com o GBA. (GBM 1).*

Visto de um modo muito respeitoso pelos colegas multiplicadores, o GBA transmitia segurança e cuidado com o outro. Tal preocupação foi traduzida pela GBM 2, como alicerce, mas também ponte que os mantinham interligados. ***ñ****O GBA, ele era o alicerce. E foi feito assim uma ponte com o GBM de forma bastante interessante porque estavam interligados. O GBA assessorava e cada um exercia uma determinada função, de acordo com suas competências****ò***. E acrescenta quanto à organização no grupo, o tom de parceria na perspectiva de construção pessoal e coletiva.

> *Então a coordenação dividiu as atividades em parceria, algo interessante é que sempre colocavam como parceiro um GBA com um GBM que era pra tá somando forças; não era menosprezando o trabalho do outro, mas sim somando, porque ali, naquelas elaborações, naquele planejamento, tinha si próprio, enquanto um somava com o outro, eu vejo dessa forma (GBM 2).*

A função primordial da equipe era cuidar da formação dos professores; ñcuidar do professor para que este cuide do alunoò, repetem sempre. E nesse processo, também se mantinham estudando, pesquisando, elaborando. Ao ser questionada sobre quem pensava a formação dos professores, se esta era tarefa do GBA, ficando para o GBM a função executora do programa, a GBM 3 assim responde:

> *Não. Era toda a equipe. Todos tinham essa oportunidade e eu acho que é isso que fez com que esse grupo marcasse muito a nossa história, a história de Imperatriz, a história da formação dos professores. Porque foi um momento em que todos tinham... Nunca teve igual, assim pelo menos na minha vida porque a gente tinha essa oportunidade de estar todo mundo, do pedagogo ao professor de magistério, comum, dentro da sala de aula. Ele vivenciou essa rica oportunidade de estar ali falando, de estar colocando suas idéias, de estar demonstrando e o que era melhor, a gente se escutava um ao outro pra extrair mesmo aquilo que a gente achava que era essencial para os professores.*

Nas reuniões alternavam-se algumas funções no grupo. Escolhia-se um *coordenador* que articulava a pauta, o direito à fala de todos os que quisessem fazer uso, evitava as divagações, trazendo o grupo de volta para o foco dos debates. O *escriba* que fazia os registros das discussões e das conclusões a que se chegava. O *controlador do tempo*, também conhecido como *capataz*, que garantia a pontualidade para começar e terminar as reuniões, bem como o tempo de fala dos participantes. As pessoas entrevistadas revelaram que se compartilhavam tarefas, embora algumas fossem mais assumidas pelo GBA pelo fato de estarem em sua maioria trabalhando juntos também na SEMED, facilitando algumas ações, mas, segundo elas, não havia diferenciação nas relações com o GBM.

> *Olha, eu não sei se é porque eu estava bem entrosada com o Grupo Base que eu nunca senti diferença entre Grupo Base e Grupo de Multiplicadores. Até porque o que o Grupo Base fazia, o Grupo de Multiplicadores também fazia e vice-versa. [...] funcionamos como um grupo de líderes, como um grupo assim que teve uma liderança à toda prova. [...] cada um tem suas limitações. Eu não me lembro de ter percebido qualquer diferença, porque todo mundo... um dia era um grupo que liderava, outro dia era outro grupo que liderava. E os Multiplicadores e o Grupo Base constituíam-se um mesmo grupo, não percebia assim nenhuma diferença (GBM 4).*

É importante lembrar que, entre os princípios eleitos pelo Programa, destacam-se a autonomia, o diálogo, a democracia, a co-responsabilidade, a ética, a liberdade, como valores indispensáveis a uma prática sócio-política que prima pela emancipação humana, devendo ser vivenciados em todo o processo de formação, por todos os sujeitos: formadores e cursistas. Pretendia-se, com isso, que tal experiência fosse expandida às práticas educativas com os alunos, constituindo-se em aprendizagem do exercício consciente de cidadania no seio da sociedade.

3.3.2 Critérios utilizados para selecionar os participantes do Programa

O modo como foi se constituindo o grupo de formadores do ARCO atendia, inicialmente, ao critério da formação de uma equipe multidisciplinar. Em relação aos formadores houve uma seleção cujos critérios foram específicos para cada grupo, considerando que o GBA foi o grupo inicial que se tornou formador do GBM, portanto responsável, inclusive, pela seleção desse segundo grupo.

Após uma conversa da GEM e do consultor, no período da Semana da Constituinte da Educação em dezembro de 2001, permaneceu o compromisso desta selecionar um grupo de professores da rede que seriam preparados pelo Prof. Pedro Demo com o propósito de ***ñ****formatar um programa de formação de professores para a rede municipal****ò***.

Sendo assim, a GEM que já vinha observando sua equipe, segundo conta na entrevista, priorizou aquelas pessoas que conseguiam conciliar o trabalho e o tempo de estudo. A responsabilidade profissional, o gosto pelo estudo, aliados à capacidade de trabalhá-los simultaneamente foram os primeiros critérios considerados para selecionar o que viria a ser o Grupo Base de Assessores.

> *Montei aqueles 9 que era, assim como a gente diz no sertão nordestino, **ñ**pau pra toda obra**ò** e então peguei aqueles que eram **ñ**pau pra toda obra**ò** e depois os chamei e disse: Agora encontrem mais pessoas com esse perfil que dê conta de trabalhar e estudar pra nós formarmos o grupo. Aí o próprio grupo apresentou as outras pessoas. (GEM)*

Os formadores entrevistados confirmam que tiveram liberdade para estabelecer critérios, organizar o processo de seleção dos profissionais que iriam participar do programa, especialmente os que formariam o grupo de multiplicadores. Porém, uma exigência do consultor é que deveriam ser, prioritariamente, professores das diferentes áreas de conhecimento e a GEM concordava.

> *[...] então a nossa proposta era que tivesse mesmo maior grupo de professores. Não estávamos excluindo os pedagogos, supervisores e orientadores não, mas a proposta era que fossem professores porque o professor tá na escola... [...] podia ser o professor que tivesse na educação infantil, no ensino fundamental, no menor ou maior, o que tivesse disposição pra estudar, pra aprender. Aquele que estivesse motivado nós estimulávamos, mas a motivação era dele, esse professor quando motivado na escola mudava completamente a realidade da escola, mudava não, muda.*

A preferência pelos professores se justificava pela sua atuação direta com os alunos, cuja aprendizagem é a razão de ser de todo o processo de formação docente, ali em construção. Assim, estariam estudando a partir da prática e retornando à esta numa relação de reflexão-ação. Na verdade, a intenção do Prof. Pedro Demo era preparar uma equipe multidisciplinar de professores para trabalhar a formação continuada na rede. No entanto, não se conseguiu professores disponíveis para formar a equipe, conforme o desejado, ampliando, então o convite para os técnicos, os pedagogos.

> *O contato inicial foi por telefone e alguns já disseram que não teriam condições de participar de um trabalho dessa natureza. [...]. Então era um grupo bem pequeno, não chegava a doze pessoas e aí nós completamos o grupo, a maioria com técnicos. Por isso o grupo não ficou como ele pretendia que fosse; mais professores. Na verdade ele nem queria que tivesse técnicos, ele queria que fosse somente professores. A [...] GEM que disse que precisa que tivesse técnicos... era as pessoas que estavam mais próximas dela e tinha que ter. Então ampliou mais a quantidade de técnicos por essa questão de não ter... e também ficou a maioria da área social, das ciências sociais porque os professores da área de matemática, principalmente, eu lembro, não aceitou. Uma professora que nós convidamos, ela foi pra reunião, mas não aceitou na hora que ela ouviu qual era a proposta. [...] Então nós não conseguimos professores dessa área: matemática, química, física... [...] do grupo de assessores nós não conseguimos mesmo, tinha historiadores, geógrafos e pedagogos... (GBA 2).*

Desse modo, justamente técnicos que trabalhavam com à GEM ficaram com a responsabilidade de selecionar esse grupo inicial para participar de um curso de seis meses com o Prof. Pedro Demo. Começaram a distribuir o que chamaram de cotas entre pessoas da supervisão, orientação educacional e professores da rede. Quanto aos professores, foram convidados de diferentes áreas, alguns sugeridos pela GEM. Nessa etapa, ainda sabiam muito pouco sobre o que iriam fazer.

Nessa circunstância, percebe-se que houve mais um convite pessoal a cada profissional, com base no que a equipe da secretaria conhecia, nas referências que trocavam entre si, que propriamente uma seleção. O profissional convidado decidia se aceitava ou não. De fato não aconteceu uma divulgação ampla na rede, mas alguns convites específicos.

Outro critério que também prevaleceu interferindo no número de adesões era a disponibilidade: ter dois turnos na rede. O que na opinião da coordenadora, GBA 1, restringiu demais a participação.

> *[...] esse critério ele é muito restrito, principalmente naquele período. Porque... geralmente os professores têm um turno no município e outro turno no estado. [...] Que se a gente fizer um levantamento, nós vamos achar poucos professores que tenham dois turnos e muitos desses professores são de 1ª a 4ª série e não professores de áreas específicas.*

Quanto às justificativas mais freqüentes para a não aceitação do convite para fazer parte dessa equipe de formação, eram bem diversas. A GBA 2 foi uma das pessoas que esteve na linha de frente desse processo de organização inicial e lembra o quanto foi complicado formar esse grupo base.

> *As justificativas que eu lembro eram: eu não tenho tempo, estou trabalhando dois turnos, já estou velha demais pra isso... Tinha uma professora que disse: **ñ**já passou meu tempo, eu não tenho mais cabeça pra estar estudando.**ò** Pessoas lá da Secretaria mesmo que convidamos, que estavam inclusive naquele momento assumindo algum cargo, lembro de uma que falou: **ñ**Não, eu não consigo não, isso é pra vocês que são estudiosas e tal, não dou conta, não, disso aí**ò**. Então era mais ou menos assim... Algumas que realmente justificavam a questão de trabalho, de família, outros envolvimentos que dificultavam realmente, mas outras... [...].*

No final, ficaram 14 profissionais participantes do grupo de assessores, sendo seis professores. Já com o GBM, o processo seletivo teve suas peculiaridades. O grupo que se constituía como GBA passava pela formação, experimentando a metodologia da pesquisa e elaboração, por isso já estava com alguma vivência desse processo formativo e tinha agora um pouco mais de clareza sobre as condições necessárias para alguém tornar-se formador nessa proposta.

Para começar, compreenderam que assim como o GBA, o candidato a multiplicador precisaria também passar pela formação, só que neste caso, o curso seria um dos critérios de seleção. Por isso foram elaborados cursos para atender dois grupos de professores. Estes foram os primeiros cursos preparados pelo GBA.

> *No primeiro contato que nós tivemos com os professores, nós deixamos claro que durante o curso que era inicialmente um curso de 48h, eles seriam avaliados e os professores que melhor se identificassem com o curso, com a metodologia, eles seriam posteriormente convidados a estarem compondo o grupo de multiplicadores (GBA 1).*

Aqui também a prioridade eram os professores, numa perspectiva de formar uma equipe multidisciplinar. A GEM deixou o grupo de assessores com autonomia para organizar todo o processo seletivo. Politicamente, os assessores tiveram liberdade para estabelecerem os critérios e selecionarem os participantes.

A inscrição nos cursos partiu do convite feito a algumas escolas da zona urbana e rural, contemplando professores de Educação Infantil e 1ª a 8ª série. Porém não havia obrigatoriedade que todos os professores dessas escolas participassem, tampouco não recusaram inscrições de outros professores que manifestaram o desejo de fazer a formação, mesmo não sendo das escolas contempladas naquele momento.

Essa forma de inscrição restringiu a seleção a um número limitado de profissionais, priorizando algumas escolas, embora tenha sido mais aberta que na ocasião da formação do GBA. Desses cursos,

> *[...] selecionamos de cada grupo de professores que nós fazíamos o acompanhamento durante o curso, acompanhando a escrita dos professores, a elaboração, a participação, as falas nas assembléias... nós fomos destacando alguns professores e anotamos os nomes. E quando nós fizemos a devolutiva dos projetos pedagógicos [...] depois do curso, [...] já fizemos esse convite para os professores [...]. Então nós fizemos, basicamente assim: era um processo de formação dos professores e ao mesmo tempo de convite pra serem multiplicadores. Eles tinham que participar do curso realizando todas as atividades, depois escrever um artigo cientifico. E nós pedimos também pra eles escreverem uma cartinha simples dizendo assim: porque eu quero participar do Grupo Base de Multiplicadores do programa ARCO (GBA 1).*

Os membros do GBM que foram entrevistados revelam como receberam e como responderam o convite para se inserirem no grupo: ñ*Foi por desejo mesmo, porque eu já havia participado do primeiro grupo e não foi uma questão assim profissional que eu deixei, foi uma questão particular. Então eu me interessei muito e eu mesmo fui à procura***ò** *(GBM 1)*. Assim também sentiu a GBM 4 que revela ansiedade e desejo de participar do grupo.

> *E o momento certo veio quando eu recebi uma carta-convite. Eu tô me lembrando direitinho; uma coisa interessante a gente lembra direitinho. Recebi uma carta-convite [...] pra produzir um texto, um artigo, alguma coisa... E eu imediatamente produzi e teve o dia do encontro em que a gente ia receber as devolutivas. Eu mandei o documento e pra minha sorte eu fui aprovada, fui convidada pra compor um Grupo de Multiplicadores e era tudo que eu queria. Não importava o momento, eu queria compor esse grupo e fui com todo prazer compor o Grupo de Multiplicadores (GBM 4).*

A GBM 3 se expressa de modo emocionado, ao lembrar que ***ñ****Foi um convite tão especial, porque foi um convite que foi feito com tanta verdade, com tanta assim... uma abordagem da necessidade que os professores... parece assim que sabiam o que era que a*

*gente tava passando dentro da sala de aula, o que a gente tava precisando pra ter essa formação**ò***.

Além do convite, a GBM 2 lembra outros critérios que foram considerados para a seleção dos multiplicadores e que ela conseguiu incorporar na sua prática.

> Eu sei que esses critérios começaram a fazer parte de mim [...] Eu sei que um era: tinha que ter compromisso com o grupo... [...] tinha que ter formação continuada, disponibilidade, [...] tinha que tá envolvido, disponível, tá disposto a produzir, elaborar realmente e outros dos critérios tinha que ter harmonia, sintonia com o grupo e também se dispor a tá participando dos momentos... [...] E uma das coisas é a pontualidade, acho que ainda hoje ficou em mim foi a questão da pontualidade.

Em relação à participação dos professores como cursistas do ARCO, estes confirmam que foi através de convite feito às suas escolas que, embora selecionadas entre outras, pois foram organizados pólos de atendimento da formação, a participação era opcional. Segundo P 03 ***ñE****ra opcional ir ou não. Tanto que eu demorei a decidir, eu já fui na última turma**ò***.

Após a formação com o primeiro grupo de professores, em 2002, começaram os comentários na rede sobre a experiência singular que haviam vivido em seis dias de curso intensos, o que despertou a curiosidade e a procura por formação.

> *[...] eu ouvia os elogios e... **ñ**Mas será que é bom mesmo**ò**? Geralmente o professor chega reclamando: **ñ**Ai, foi aquela mesmice, foi chato**ò**. E não tinha isso, todo mundo fazia era se empolgar: **ñ**Ah, mas se eu pudesse fazer de novo...**ò** Aí me chamou a atenção: **ñ**Ah, tem alguma coisa diferente, eu vou lá verificar**ò** (P 03).*
>
> ***
>
> *Eu tava na Secretaria de Educação na época, na SEMED, aí tava fazendo a seleção de professores e os funcionários da SEMED. Aí automaticamente e naturalmente eu me candidatei pra ir. Na hora que surgiu a oportunidade, eu me inscrevi e já fui participar (P 02).*

A adesão que se seguiu foi grande, mas limitou-se o número de vagas oferecidas em cada edição do curso, de acordo com o número de formadores, pois era preciso garantir a qualidade do atendimento ao professor, a metodologia, enfim todo o processo de formação deveria manter a mesma qualidade que nos primeiros encontros ou que evoluísse ainda mais.

3.3.3 Chegar aonde? Objetivos, pretensões, metas

Nenhum projeto humano está isento de intencionalidades. Com o ARCO não foi diferente. Possivelmente, ao iniciar o programa não se tinha real clareza da amplitude do projeto, porém já se tinha um caminho a percorrer, metas que nortearam suas ações. Portanto,

procuramos relatar aqui, como o Programa se define, o que propõe, seus eixos de ação, como se fundamenta, enfim, de acordo com seus documentos, como o ARCO se revela.

O programa, em seu documento oficial (Documento-Base, 2003, p. 34-35), estabelece alguns objetivos, demonstrando suas intencionalidades no compromisso com a formação continuada que deveria, como conseqüência, refletir na qualidade da educação pública. Sendo assim, o ARCO se propôs a:

> **Objetivo Geral**
> Elevar a qualidade da educação da Rede Pública Municipal de Imperatriz, intensificando a formação continuada do corpo docente através da metodologia da pesquisa e elaboração, incorporando-a às escolas da Rede, como forma de dinamização do processo educativo e conseqüente promoção da aprendizagem significativa dos alunos.
> **Objetivos Específicos**
> √ Propor aos professores a reconstrução do conhecimento com progressiva autonomia, através da incorporação da metodologia de aprendizagem centrada na pesquisa e elaboração, à prática docente nas escolas da rede pública municipal de Imperatriz.
> √ Propor modos de intervenção nas práticas educativas que sejam pautadas no diálogo, na democracia, na co-responsabilidade, na ética, na liberdade, no respeito e cultivo dos valores individuais e culturais, constituindo-se num movimento ação-reflexão-ação.
> √ Contribuir para a redefinição do papel do professor que de ñexpositorò e ñtransmissorò de conteúdos disciplinares, transforme-se em orientador dos estudos dos alunos com os quais trabalha, propiciando-lhes a condição de sujeitos, desafiando-os na perspectiva de que desenvolvam habilidades e competências nos âmbitos dos conceitos, procedimentos e atitudes.
> √ Realizar cursos intensivos de natureza propedêutica e especifica, tendo em vista subsidiar os educadores quanto ao aprofundamento teórico-prático, através da vivência da metodologia da pesquisa e elaboração.
> √ Oportunizar aos professores e indiretamente aos alunos, alternativas de aprendizagem pelo exercício da investigação e confronto das teorias com a prática, gerando a autentica reconstrução do conhecimento.

E quanto às metas estabelecidas como suas prioridades, compromete-se a garantir aprendizagem com qualidade aos alunos da escola pública municipal, através do investimento na formação continuada.

> Elevar a qualidade da educação pública municipal. [...] Elevar o nível de aprendizagem dos alunos. [...] Elevar o nível de comprometimento dos profissionais da educação com a aprendizagem dos alunos. [...] Realizar cursos intensivos para professores. [...] Acompanhar sistematicamente os professores. [...] Efetivar avaliação permanente de professores e alunos da rede de ensino. [...] Constituir o Programa como referência da política de formação continuada da rede municipal. [...] Integrar todos os professores da rede do Programa de Formação Continuada ARCO. [...] Constituir núcleos de estudo [...] (Documento-Base, 2003, p. 35-37).

Percebe-se, com isso, que a qualidade da educação para o programa, estava profundamente vinculada à formação docente e que a prática da formação continuada, inserida num contexto de produção pessoal, de pesquisa e elaboração permanentes, poderia

refletir, como conseqüência provável, na aprendizagem dos alunos, portanto na prática educativa.

Ressalta-se que, em suas proposições, o ARCO apresentava princípios que deveriam permear a ação educativa, como a prática do diálogo, da democracia, co-responsabilidade, a ética, a liberdade, entre outros valores individuais e culturais. Com isso, pressupõe a formação de profissionais para a atuação autônoma e que gere condições para a formação de sujeitos emancipados. Faz, ainda, uma significativa vinculação entre teoria e prática. Assim, o ARCO propõe uma articulação entre a reflexão sobre as experiências educativas vivenciadas na prática profissional e os autores que fundamentariam tais vivências.

3.3.4 Suporte teórico do Programa

O eixo teórico do ARCO se sustenta em concepções definidas e identificadas com um forte compromisso político.

Abraçando as concepções defendidas pelo sociólogo, Prof. Dr. Pedro Demo que foi consultor do programa durante todo o processo de idealização, formatação e implantação na rede, bem como refletindo o projeto político do ñGoverno Democrático e Popularò, o ARCO difunde uma proposta de formação alicerçada na convicção de que é preciso formar um sujeito emancipado, capaz de construir história própria.

Assume um compromisso de defesa da escola pública, embora reconheça sua fragilidade quanto ao papel fundamental de garantir a aprendizagem, de promover a democracia através de sua gestão, enfim de seu pouco preparo técnico e político.

> A evidência mais nítida de que a escola pública brasileira não tem sido capaz de assegurar uma aprendizagem significativa nos diferentes âmbitos do conhecimento, está na lamentável incapacidade de leitura, escrita, interpretação, falta de domínio de conhecimentos matemáticos básicos; ausência de compreensão dos conteúdos básicos das várias áreas ou disciplinas, além dos poucos sinais de democracia em função da própria gestão ainda autocrática e da ausência de autonomia, inclusive em termos curriculares, apesar da abertura deixada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (Documento-Base, 2003, p. 26).

Ciente dos limites e contradições vigentes na escola pública, propõe contribuir na construção de uma escola que rompe com a postura de reprodutora de projetos externos a ela, mas que é capaz de criar alternativas de formação com garantia de qualidade formal e política, a partir das capacidades locais. Sendo assim, Imperatriz investe em políticas de educação, notadamente na área da formação de professores, pois compreende que competência técnica e

política do professor são condições essenciais para a aprendizagem do aluno, portanto, para o avanço na qualidade da educação.

O ARCO, então, se apresenta como principal referencial de política educacional para o enfrentamento das limitações didático-pedagógicas apresentadas na prática escolar do município de Imperatriz-MA. Assim, ao eleger como meta o cuidado com a aprendizagem do educador, se propôs a criar ambiente de estudo a fim de garantir que cada educador fosse construindo uma consciência crítica que possibilitasse ter maior lucidez acerca das concepções que norteiam sua prática, de modo que se constituindo em um profissional que supera o amadorismo e torna-se capaz de agir com intencionalidade pedagógica e claridade política, pudesse contribuir de forma mais eficaz na formação dos alunos.

É no processo de aprendizagem que o professor, fazendo-se aprendiz, é capaz de contribuir para que seu aluno aprenda a aprender, pois as propostas reprodutivas não têm dado conta disso. Por isso, o ARCO apresenta como diferencial uma proposta de reconstrução de conhecimentos, através da pesquisa e elaboração, ou seja, de aprendizagem que se realiza efetivamente pela produção própria, criativa e original. Sendo assim:

> [...] desafia cada educador a redefinir sua ação, em geral reprodutivista, passiva, apoiada na transmissão, recepção de informações que caracteriza o instrucionismo, por uma outra proposta que se fundamenta no eixo metodológico da pesquisa e elaboração, cuja abordagem sai do entendimento do como se ensina (instrução) para o como se aprende (educação), na perspectiva da aprendizagem significativa que gere autonomia em educadores e educandos (Documento-Base, 2003, p. 28).

No Brasil tem-se assumido como modelo de homem e sociedade, a imagem norte-americana, cujo perfil se sustenta nos sistemas econômico e político construídos no padrão neoliberal, cujos valores ressaltados privilegiam o ñpedantismo, individualismo, egoísmo e consumismo exacerbado [...] reflexos da massificação de uma cultura importada e imposta de forma violenta à nação brasileiraò (DOCUMENTO-BASE, 2003, p. 19).

Na compreensão do Prof. Demo, a educação é considerada forte instrumento de equalização de oportunidades e Gadotti ressalta que esta tem o poder de, inclusive, mudar comportamentos. Nesse sentido, ñequalizar oportunidades pode ser entendido como a preparação satisfatória do cidadão, da cidadã (criança, jovem, adulto e idoso), para corresponder nos respectivos níveis de competências formal e política às exigências técnicas e comportamentais de sua épocaò (Documento-Base, 2003, p. 19).

A proposta, fundamentada na concepção de reconstrução do conhecimento, tendo a pesquisa e elaboração como eixo norteador, contribui para a articulação do pensamento crítico-reflexivo, a reflexão da prática e a construção pessoal de alternativas possíveis de

superação das questões que se apresentam no cotidiano de cada profissional, superando, assim, a prática das ñreceitas didáticasò.

Educação é, então, compreendida intrinsecamente ligada aos princípios e valores humanitários universais.

> Assim, uma educação para um mundo humanamente saudável há que necessariamente cultivar a ternura, o amor e a compaixão em lugar do pedantismo, do ódio e da indiferença; a cooperação, a solidariedade e a sociabilidade em lugar da competição, do egoísmo e do individualismo; a autenticidade, o compromisso, a honestidade em lugar do modismo, da irresponsabilidade, da mentira e da falsidade; enfim, uma educação gestadora de sujeitos e não manipuladora de objetos; uma educação que constrói e reconstrói conhecimentos e não apenas copia e os transmite; uma educação centrada e empenhada na efetiva e significativa aprendizagem em lugar do ensino. Assim, uma educação para um mundo humanamente saudável há que necessariamente congregar características filosóficas e político-pedagógicas capazes de acolher, sustentar, orientar e acompanhar o ser humano em seu processo emancipatório (Documento-Base, 2003, p. 20).

Alicerçados numa ética humanística, é possível perceber uma forte influência da obra do filósofo e teólogo Leonardo Boff, especialmente no que se refere ao cuidado e compaixão com o humano e a terra. Percebe-se, ainda, o teor democrático inserido na proposta, na perspectiva de formação do sujeito capaz de participação autônoma, rompendo assim, com a histórica cultura da dependência, do atrelamento do cidadão aos interesses dos que detêm alguma forma de poder. Nessa concepção, educação rima com processo permanente de formação de pessoas conscientes dos seus limites, porém envolvidas com a superação destes, num intenso processo de construção da autonomia pessoal e coletiva.

O ser humano é visto, nessa perspectiva, como sujeito emancipado, capaz de construir história própria e, portanto, de inserir-se nas questões de interesse da sua comunidade. Homens e mulheres conscientes de sua historicidade comprometem-se com a história coletiva, pois se sabem parte desse universo global tanto quanto do local.

> Uma educação com as características ético-filosóficas acima mencionadas tem como primado o ser humano emancipado, correspondendo a homens e mulheres plenamente desenvolvidos nas suas potencialidades formal e política: historicizados e situados nas grandes temáticas, questões e paradigmas do seu tempo; comprometidos com as causas sociais, políticas, econômicas e ambientais da sua rua, do seu bairro, da sua cidade, do seu país, do planeta e do universo, efetivamente contribuindo na solução dos eventuais problemas de quaisquer natureza. (Documento-Base, 2003, p. 25).

A aprendizagem é, então, assumida como princípio filosófico e diretriz educacional que norteia a proposta pedagógica do ARCO e professor e aluno, protagonistas desse processo, são concebidos de modo muito particular.

Segundo esta compreensão, professor é visto como o sujeito responsável pela articulação das condições didático-pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento da

aprendizagem do aluno. O ensino é substituído por um ñprocesso participativo de aprendizagem e em vez de transmitir conteúdo, o professor coordena processo de estudo, organiza estratégias pedagógicas, acolhe, alimenta e orienta o aluno para a difícil missão de aprender com autonomiaò (Documento-Base, 2003, p. 23).

Quanto ao aluno, o programa o apresenta com uma expressão muito utilizada pelo Prof. Demo em suas falas: ele ñdeve ser o ponto de partida e de chegadaò de toda ação educativa que, obviamente, deve estar voltada para a aprendizagem. Esperava-se conseguir que o aluno se tornasse um pesquisador, capaz de reconstruir conhecimentos, num processo de emancipação e conquista da autonomia.

Falando de aprendizagem, o ARCO buscou uma definição em Demo (Documento-Base, 2003, p. 23) que a trata como exercício do ñsaber pensarò, que se expressa na elaboração pessoal, autônoma, na prática da argumentação inteligente, crítica, criativa e reconstrutiva. E mais:

> Pedagogicamente, aprendizagem é aqui assumida como sendo o domínio satisfatório do aluno sobre o conhecimento que lhe compete em um determinado estágio de estudo, bem como a correspondente habilidade técnica para expressá-lo por meio da elaboração própria, conforme preconiza a organização escolar (Documento-Base, 2003, P. 24).

Nesse sentido, o ARCO fez opção pela formação técnica e política do educador, combatendo as experiências de formação descomprometidas com a reflexão crítica, baseadas apenas em reprodução de técnicas e recursos didáticos, promovidas em determinadas *oficinas e treinamentos*. Assumiu como sonho possível, a vocação ontológica do ser humano de ñser em permanente processo de libertaçãoò. Propôs uma formação permanente considerando a prática profissional cotidiana como ambiente educativo, bem como a realidade histórica mais ampla, capaz de ser transformada.

> [...] o exercício constante da ñleitura de mundoò, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe. [...] a prática de *denunciar* a realidade constatada e de *anunciar* a sua superação, que fazem parte do processo de leitura do mundo, dão lugar à experiência da *conjectura*, da suposição, da opinião a que falta porém fundamento preciso. Com a metodização da curiosidade, a leitura de mundo pode ensejar a ultrapassagem da pura *conjectura* para o *projeto de mundo*. A presença maior de *ingenuidade* que caracteriza a curiosidade no momento da *conjectura* vai cedendo o espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a superação da pura opinião ou da conjectura pelo projeto de mundo. O projeto é a conjectura que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política (FREIRE, 2000, p. 42).

Portanto, seu projeto era de formação humana, para além do meramente profissional que oferece condições técnicas para que o professor atue em sala. Trata-se da

formação de sujeitos para intervir política e historicamente na construção de um projeto de mundo em que se percebe parte, pois ainda lembrando Paulo Freire (2000, p. 44), o educador progressista não se limita a apenas ensinar sua disciplina, seu conteúdo, mas ele procura desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. Para tanto, este também precisa exercitar-se nesse processo de leitura crítica do mundo.

3.3.5 Concepção Metodológica: bases do caminho percorrido pelo ARCO

Para o ARCO, aprendizagem é conseqüência de processos contínuos e envolve experiências, reflexão, elaboração reconstrutiva do conhecimento. Assim, o programa adota a pesquisa e a elaboração como princípios orientadores da aprendizagem.

> Se por um lado, nesta concepção, aprendizagem não se confunde com acumulação de conhecimento adquirido de forma acrítica, por outro, tem no conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade, sua grande fonte alimentadora que se renova e se reafirma por meio da reconstrução, onde a pesquisa e a elaboração são mecanismos fundamentais, promotores da nova aprendizagem (Documento-Base, 2003, P. 43).

Baseando-se em Demo, que propõe ñser a pesquisa modo de vida das instituições educacionaisò, aqui esta é tida como princípio educativo, compreendendo-a como estratégia da aprendizagem reconstrutiva e da conquista da autonomia pelo sujeito. Portanto, não se trata de uma ñatividade especial de gente especial, mas como ambiente mais natural de aprendizagemò (DEMO, 2001a, p. 94).

Pensando pesquisa como pressuposto de aprendizagem, princípio e instrumental metodológico, esta é tratada como tarefa capaz de ser desenvolvida por pessoas comuns, bastando para isso ser devidamente orientada. Trata-se de um processo de construção gradual da autonomia daquele que busca na reconstrução do conhecimento, a superação da condição de espectador para a de autor, sujeito criativo, emancipado. A elaboração própria, nessa perspectiva, torna-se referência de que somos capazes de elaborar nossa história própria. (DEMO, 2001a, p. 95).

Sendo assim, o programa apresenta alguns elementos conceituais importantes para serem considerados. Entre eles, trata-se da *intencionalidade pedagógica* da pesquisa que, em oposição ao caráter aleatório ou espontaneísta da produção, exige clareza quanto aos objetivos, às pretensões que se deseja alcançar em cada investigação: qual resultado se espera alcançar em cada etapa do processo. Chama atenção, também, para a escolha do *objeto de*

estudo ou sua delimitação, considerando indispensável para garantir a qualidade dos resultados e a própria viabilidade da pesquisa. E, por fim, trata da *hipótese de trabalho*, utilizada como instrumento que define o campo de intervenção, norteia o caminho que o sujeito pretende fazer para alcançar sua meta.

Então, se a pesquisa para o programa ñé o princípio metodológico gestador de aprendizagem, [...] a elaboração escrita é entendida como a forma mais eficaz de consolidá-la e promover autonomia no sujeito que constrói e/ou reconstrói o conhecimentoò (Documento-Base, 2003, p. 44). Esta é encarada como de natureza educativa e de caráter científico, tendo que se submeter a determinados critérios, de modo a apresentar um diferencial do conhecimento produzido pelo senso comum.

Assim, para qualificar uma produção como de caráter técnico-científico, o ARCO estabeleceu como critérios a *clareza* na expressão das idéias, *a coerência* ao relacioná-las, a *coesão* como capacidade organizativa lógica e de uso dos recursos da língua portuguesa, a *concisão* ao apresentar objetivamente as idéias, o nível de *argumentação* que permite o sujeito defender com fundamentação o ponto de vista e a *originalidade*, no sentido da reconstrução criativa em oposição à cópia. Estes eram os critérios utilizados para avaliar a produção textual dos professores. Em forma de parecer escrito, cada cursista recebia a devolutiva do trabalho realizado, podendo discutir com o formador seus limites e avanços. Essa experiência alguns levaram para a sala de aula.

Contrariando a metodologia da aula expositiva de caráter reprodutivo, a pesquisa e a elaboração passam a ser consideradas o grande diferencial dessa proposta, pois se compreende que um professor que aprende a aprender, que estuda, produz conhecimentos, isto é, elabora reconstrutivamente e permite que o aluno tenha acesso à sua elaboração, de algum modo influenciará o educando, pelo exemplo, por demonstrar que é possível, que há um caminho para além da mera repetição de saberes propagados por terceiros. Há uma alternativa de dialogar com os autores e, fundamentalmente, poder ser também autor, elaborando idéias próprias com argumento e sistematicamente.

A elaboração própria, vista como estratégia que comunica a capacidade de reconstrução do sujeito, é também espaço de onde vai se construindo a autonomia e deve ser trabalhada como instrumento de construção de história própria, de gestação da cidadania. Embora tenha seu valor, a elaboração individual obviamente não substitui a elaboração coletiva que tem seu espaço específico no programa.

A elaboração coletiva traz um elemento fundamental da vida social que é o trabalho em equipe. Exercita o consenso que implica tanto a prática da democracia quanto à

possibilidade de concessões medíocres, o que precisa ser administrado pelo educador e educandos. O importante é garantir a participação de cada sujeito no processo de construção coletiva. Para isso, utiliza-se como regra essencial que cada membro do grupo se antecipe com sua elaboração pessoal, de forma a poder argumentar na construção coletiva de modo produtivo. Assim, o trabalho coletivo, longe de tornar-se um pacto de mediocridade, torna-se uma maneira de estudar e aprender.

A marca principal do programa é, então, que todo o processo de formação só tem uma razão de ser: o aluno e sua aprendizagem, que deve ser sempre ño ponto de partida e o ponto de chegadaò. Entre estes, fica a aprendizagem do professor, percurso que deve ser redefinido com a proposta reconstrutiva. E a pesquisa, segundo Demo (2001a, p. 97), inserida no contexto das exigências do mercado, deve saber confrontar-se com ele, gestando uma cidadania que se utiliza do conhecimento formal e político para o bem comum, para saber fazer história própria, lembrando que o saber pensar inclui necessariamente o saber cuidar e acreditar que transformar é possível.

4 **ARCO**: voz e vez na formação de professores

A tarefa do pesquisador me pareceu extraordinariamente interessante, do ponto de vista do conhecimento que vai sendo construído e reconstruído, ao longo de todo o processo que se mostra cada vez mais inacabado, mas especialmente nas relações que vão se estabelecendo nos encontros, seja durante as entrevistas ou nos dias de observação em que se estreita mais o contato. O resultado é experimentado pela confiança que os sujeitos vão construindo ao longo dos dias de convívio.

Na observação, percebe-se que a situação é um pouco mais complexa para o sujeito, pois ele se sente avaliado, talvez até invadido num espaço de intimidade que é dele: professor e seus alunos. O pesquisador é alguém ñestranhoò àquele meio, está ali provisoriamente, acompanhando todo o tempo o trabalho do professor e logo se afastará novamente. Nesse caso específico, participa de um ñrecorteò da história daquele grupo social.

Essa delicada construção da relação de confiança entre sujeitos foi bem ilustrada no contato com a P 01. Embora tivesse consentido, previamente, a presença da pesquisadora acompanhando seu trabalho, inicialmente a professora manifestou certa preocupação, fazendo questão de dizer, como que para justificar e livrar-se o mais breve possível de uma presença incômoda, que a metodologia utilizada era a mesma em todas as salas. Procurando tranqüilizá-la, foi-lhe dito o quanto era importante, naquele estudo, acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido em cada turma, pelas particularidades que, obviamente, cada grupo apresenta. Após conversar um pouco sobre as impressões tidas naquele primeiro dia de contato com as turmas, a professora demonstrou-se visivelmente mais serena, concordando que continuasse a observação. Percebe-se que o retorno, mesmo que parcial, o diálogo possível em cada momento são importantes para garantir a aproximação e o acesso às informações.

Por mais que alguns tentem disfarçar, o fato é que, num primeiro momento, todas sentiram certo nervosismo por ter alguém observando seu trabalho ou, no caso das entrevistas, receio de falar algo que desagrade, que as comprometam de algum modo. E cada pessoa tem sua maneira particular de expressar e até de lidar com a situação. Enquanto a P 01, procurou conversar sobre suas turmas, suas lutas, seu trabalho e estudo, a P 02, preferiu tentar envolver a pesquisadora nas atividades docentes, como sua monitora. Solicitou ajuda na hora da leitura das crianças e para ler e corrigir os textos produzidos pelos alunos. Esse ñocuparò a pesquisadora fez com que se sentisse serena no decorrer dos dias. Mesmo com essas pequenas

intervenções junto aos alunos não atrapalhou o papel de observador, pelo contrário, houve uma maior aproximação dos alunos e da prática docente, alvo da pesquisa.

Das três professoras, a P 03 todo o tempo revelou segurança no trabalho que estava desenvolvendo. Preparou a turma para receber na sua sala ñuma visitante por alguns diasò. Na verdade, todas as escolas foram acolhedoras, desde as diretoras, as professoras e os alunos.

Compartilhar algumas questões contribuiu bastante para que os sujeitos se sentissem mais seguros e agissem com naturalidade.

A relação de confiança entre pesquisador e sujeito foi amadurecendo ao ponto de que a P 01 disponibilizasse o próprio caderno de plano para que fossem selecionados os registros que avaliasse como relevantes para o estudo.

Empolgação e constrangimento. Essa foi a mistura de sentimentos que tomou conta da pesquisadora enquanto folheava o caderno da professora, embora tendo a sua permissão, é claro. Considera-se um desprendimento muito grande e um gesto de confiança muito sério. Quando ela falou do hábito de fazer registros reflexivos e mostrou o caderno, foi-lhe pedido que selecionasse alguns registros que pudessem ser utilizados. Então, ela ofereceu seu caderno, mesmo sendo um documento pessoal e tão particular, para que fossem escolhidos aqueles que considerasse importantes para a pesquisa.

4.1 Inventário do processo que marcou as entrevistas

Pela riqueza do processo de coleta de dados marcado, por ocasião das entrevistas, no encontro com cada um dos sujeitos protagonistas nessa proposta de formação, consideramos relevante compartilhar algumas impressões reveladas nas entrelinhas de cada conversa.

Uma peculiaridade comum entre os entrevistados é que as pessoas iniciam com um tom de receio, de preocupação, mas aos poucos vão se descontraindo e perdendo a formalidade, tornando assim a entrevista um misto de simples conversa, às vezes de desabafo, de reflexão pessoal e até, em certos momentos, quase que era como se estivessem conversando consigo mesmo.

Embora os roteiros das entrevistas fossem comuns a cada segmento, as entrevistas foram acontecendo, naturalmente, num ritmo específico, imprimindo assim uma seqüência própria. A partir do que as pessoas foram falando, surgiu a necessidade de antecipar questões, retornar a algumas, criar ou mesmo nem fazer determinada pergunta, pois a pessoa já ia

respondendo na sua fala. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização prévia da pessoa entrevistada.

Apesar do tempo transcorrido entre o período de evidência do ARCO (anos 2002 a 2004) e atualmente (2007), tornando-se até certo ponto entrave para as memórias, foi possível fazer um levantamento interessante de informações que permitiu avaliar a relevância desse programa.

A Gestora de Educação Municipal

A GEM, em princípio, não conseguia recordar as propostas ou as linhas de ação do Governo Democrático e Popular, esclarecendo que lembrava das ações ou metas da Secretaria de Educação:

> *Eu sei que na Secretaria de Educação o nosso objetivo era todas as crianças, de educação infantil e ensino fundamental, na sala de aula, todos os professores em formação com vistas a melhorar a qualidade profissional de todos, dar um ensino de qualidade. Com isso nós acreditávamos que íamos construir a Escola Feliz.*

Percebe-se certa fragilidade ou mesmo ausência de políticas articuladas: educação e governo. As propostas e projetos existiam a nível de Secretarias, de modo isolado, apesar da tentativa de elaboração do Planejamento Estratégico, após os primeiros cem dias de governo. Assim, ñConstruindo uma Escola Felizò tornara-se apenas mais um slogan como único vínculo com o projeto maior de governo, cuja marca era a construção da ñFeliz Cidadeò. O que confirmam as falas do GBA quando se referem às dificuldades, à ausência de recursos para investir na formação continuada e o total envolvimento dos formadores para darem conta dos cursos, assumindo pessoalmente todas as dimensões do trabalho: pedagógico, técnico-burocrático e até infra-estrutura.

Ao falar de como encontrara o município, quanto à questão de formação, a gestora não admitiu a descontinuidade do programa de formação de professores Parâmetros em Ação que havia encontrado ao começar sua gestão, dizendo ter organizado o que estava começando de modo desarticulado. No entanto, durante sua gestão, houve uma resistência com o programa citado, demonstrando dificuldades em aceitar essa formação por discordar dos próprios Parâmetros Curriculares, pelo fato de ser uma obra do Governo Federal, na época Governo FHC, que representava uma corrente política contrária ao seu partido, que assumia o papel de oposição ao governo federal e por este não disponibilizar recursos, inicialmente, para esse trabalho de formação. O Governo Federal assumia as despesas com consultores que

acompanhavam o programa, orientando os municípios, inclusive fazendo formação para os formadores, porém não fazia repasse para a rede local de formadores (Coordenadores de grupos). O que então manteve Imperatriz no Programa PCN em Ação foi o fato do Governo Federal ter atrelado alguns recursos ao desenvolvimento dessa formação nos municípios.

Com a liberação de recursos para formação, uma empresa foi contratada e abruptamente encerrou-se a formação, tendo sido completamente deturpada a metodologia daquele programa, pois grande parte dos formadores não havia participado de nenhuma formação para atuarem com a metodologia, tampouco participaram nos grupos de estudo, de modo que pudessem pelo menos ter vivenciado o papel do Coordenador de Grupo. Aqui também se caracteriza o problema da descontinuidade dos programas e projetos de um governo para outro sem que haja de fato uma avaliação.

O diferencial aqui é que o diálogo era possível; a equipe que trabalhava com essa gestora pôde questionar a atitude e cobrar com veemência: ñSe tiramos essa formação, temos que oferecer algo de qualidade igual, ou melhor, do que se tinhaò. E a GEM não temia os desafios. Sugeriu que a equipe pedagógica apresentasse, então, uma proposta.

A ênfase dada durante a entrevista foi na formação do professor-pesquisador, na idéia de ñaprender a aprenderò.

Quanto ao papel político dentro da organização do programa, a responsabilidade e o desafio foi todo posto para a equipe, o Grupo-Base. A gestora não tinha apoio financeiro, demonstrou que, até certo ponto, havia uma ñrivalidadeò entre membros daquele governo (secretários). A motivação, em alguns momentos, estaria na construção do que chamavam de ícone de governo.

Grupo Base de Assessores

O encontro com as duas assessoras aconteceu na UFMA, numa das salas de aula. Esse ñdetalheò teve um sentido de reencontro, pois tanto a pesquisadora quanto as entrevistadas são egressas do curso de Pedagogia dessa instituição. Embora de turmas distintas (1991, 1992, 1993), esse período marcava a retomada do curso nesse campus. Além disso, toda a ñgestação do ARCOò, desde a formação dos assessores com o Prof. Pedro Demo, começou também nas salas do ñCampus IIò.

Na opinião das assessoras não havia articulação do Programa com as políticas de governo. Nesse sentido revelaram que sentiam como responsabilidade muito pessoal todas as atribuições inerentes ao ARCO. Pode-se dizer que havia motivação política para a criação de

um ícone, uma marca que divulgasse o governo, mas o investimento para o desenvolvimento do programa não correspondia, inicialmente, com a demanda.

As entrevistadas fizeram uma análise bastante realista de como percebiam o Programa no princípio ï de modo ingênuo, utópico ï e a realidade atual: difícil, mas possível. Demonstraram não haver muita clareza quanto ao que seriam os eixos teórico-metodológicos que nortearam o Programa.

O grupo ainda não havia alcançado maturidade teórica para poder transitar entre estes, assumindo de modo mais consistente uma opção teórica. Apesar disso, já tinha clareza de alguns princípios que deveriam nortear a formação no ARCO: a pesquisa e a elaboração como metodologia que leva à aprendizagem questionadora do instrucionismo; a autonomia e emancipação como princípios norteadores de toda a prática educativa com compromisso político; a reconstrução do conhecimento como negação da cultura do fracasso escolar, apontando para a possibilidade real de que todo educando é capaz de elaborar pensamento próprio se orientado corretamente.

A GBA 1 demonstrou profunda emoção, especialmente ao responder a pergunta final: ñDe algum modo vocês conseguem utilizar alguma coisa do ARCO?ò Após um profundo silêncio, necessário para que se refizesse a pergunta, ela manifesta que houve muita dificuldade enfrentada para manutenção do Programa, como ausência quase que total de recursos, infra-estrutura, entre outras. Embora tenha tornado-se, oficialmente, a Coordenadora do Programa, por escolha do próprio grupo, demonstra sentir forte apoio e segurança com a presença da GBA 2. Esta, por sua vez, revela no tom da voz e nas palavras, que vivenciou grandes conflitos nas relações interpessoais no grupo de formadores, embora reconheça a contribuição para seu crescimento pessoal, destacado, sobretudo, na vivência da *tolerância.* Mas essa marca de conflitos se manifesta muito presente, durante toda a sua fala, a ponto dela assim concluir a entrevista: ***ñ****Pra mim foi muito bom. Até poso dizer: foi bom... mas foi difícil...****ò*** *(GBA 2).*

Grupo Base de Multiplicadores:

- **GBM 1**

Embora o tempo seja ñinimigo da memóriaò, percebe-se envolvimento com a essência da proposta, convicção e esforço para utilização da metodologia, prática da escrita, do PPP (Projeto Pedagógico Pessoal) no mundo do trabalho que executa em escolas privadas, com professores de outros municípios, consigo mesma.

- **GBM 2**

Faz questão de demonstrar um grande reconhecimento pelo ñdespertarò do Programa em sua história. ***ñ****O ARCO provoca o professor****ò*** ï diz ela. E fala com profunda emoção do programa. Atribui grande contribuição pessoal do ARCO, especialmente na questão da elaboração, da leitura, do estudo.

A ruptura do programa é citada com melancolia; verbaliza saudade da experiência. Saudades boas, de quem aproveitou a experiência.

Percebe-se que incorporou algumas posturas comuns ao ARCO: pontualidade, planejamento, organização, estudo, elaboração, PPP.

Diz sentir-se privilegiada por ter aproveitado a oportunidade de formação, sente que aproveitou e revela isso pelo esforço de continuidade de estudos, pois se motivou para fazer especialização em Psicopedagogia.

Acredita que o ambiente de estudo e planejamento construído na escola em que trabalha deve-se à experiência das professoras que vivenciaram o ARCO, como ela.

Apresenta algumas idéias coerentes com o pensamento de Maturana (2003, p. 25), como quando revela que ño programa permite o respeito por si mesmo, autoconfiançaò.

> Quem respeita a si mesmo não exige que o amem, ou que o aceitem, ou que coincida com os outros para estar bem, mas não tem dificuldade em aceitar ser amado e em amar o outro. [...] é independente e autônomo sem estar em oposição; o respeito por si mesmo não se constitui diferença com o outro, mas na aceitação da própria legitimidade. [...] ama o que ama a partir da liberdade de ser, isto é, a partir de ser responsável pela própria responsabilidade.

A professora compreende ainda que é preciso aceitar o aluno como alguém capaz de aprender,o que Maturana (2003, p. 21) nos fala n*a biologia do amor.*

> O segredo conceitual é a biologia do amor e o segredo da ação é a correção do fazer e do ser da criança na confiança de que nela está tudo de que se precisa para ser um ser humano íntegro, responsável e amoroso. [...] na educação, a biologia do amor consiste em que o professor ou a professora aceite a legitimidade de seus alunos como seres válidos no presente, corrigindo apenas o seu fazer e não o seu ser.

Houve uma apropriação da concepção de Maturana de modo não consciente, isto é, não intencional, pois a professora desconhecia o autor, mas tais idéias foram absorvidas, provavelmente, pelo contato com as obras do Prof. Pedro Demo que o utiliza como fonte principal, bem como pela convivência com o GBA que ñbebeu diretamente nesta fonteò.

- **GBM 3**

Assim como todas as outras pessoas entrevistadas, a GBM 03 demonstrou saudade, reconhecimento por ñdescobrir-seò capaz para muito além do que fazia: capaz de escrever. Descobriu-se poeta, com habilidade para falar em público. Atribuiu esse crescimento à experiência com o grupo no ARCO.

Ao final da entrevista compartilhou um projeto didático que estava elaborando ï ñBonecos e Bonecasò ï com o intuito de concorrer numa promoção de certa revista da área de educação. Pediu que lesse e que fizesse algumas orientações para a sistematização. A idéia da professora é trabalhar as relações de gênero, desmistificando o preconceito quanto a brinquedos masculinos e femininos na Educação Infantil.

- **GBM 4**

Durante toda a entrevista demonstrou muita emoção. Falou muito de si, de suas experiências pessoais. Diz ter desejo que a formação se estruture.

Refere-se ao Grupo Base como uma unidade (Assessores e Multiplicadores), enfatizando o caráter de liderança compartilhada entre estes.

Leva a experiência do programa para o nível superior, na rede particular, para os cursos de Pedagogia e Normal Superior. Hoje não está mais na rede municipal; aposentou-se.

A professora está sempre dizendo com convicção: ***ñ****Acredito que o ser humano é viável,* o que recordou Maturana (2003, p. 21), pois para o autor, o/a professor/a que atua na educação sob a perspectiva da biologia do amor, deve aceitar que seus alunos são válidos hoje, são sujeitos capazes, apesar dos limites, portanto o educador corrige o fazer não o ser dos educandos.

Professoras da rede pública municipal

Embora tenha convencionado chamá-las P 01, P 02 e P 03 em referência a seqüência em que participaram do Módulo I do ARCO, a ordem em que foram concedidas as entrevistas, foi priorizada a disponibilidade de cada professora. Por isso iniciamos as entrevistas pela Profª 02, depois fizemos com a Profª 03 e encerramos com a Profª 01, não alterando, obviamente o valor das informações coletadas.

É interessante destacar que, embora não tenha incluído questões sobre a descontinuidade do programa, as pessoas entrevistadas foram unânimes em lamentar a não continuidade do ARCO.

- **Professora 01**

Foi com surpresa que a professora recebeu o pedido para que me concedesse a entrevista: ***ñ****Tem certeza que sou eu, mesma****ò****?!*** Disse-me ao telefone. Depois me confidenciou que se sentiu orgulhosa, feliz, em saber que alguém a havia escolhido para algo tão importante, a partir do que tinha escrito.

Estava preocupada com o que ainda poderia lembrar do ARCO, pois sua vivência no programa foi há tanto tempo! Fez o primeiro curso em 2002.

No decorrer da conversa a professora contou que fez o curso de Teologia com complementação pedagógica em 2001. Ficou insatisfeita por considerar o curso superficial. Disse que, sobretudo, quando fez o ARCO em 2002 é que não se contentou mesmo. Decidiu fazer vestibular e em 2004 passou para o curso de Geografia na UEMA. Na ocasião da entrevista, cursava o 6º período.

No final da entrevista fez questão de mostrar seus registros, como avalia seus alunos. Avaliação, aliás, foi um tema que perpassou toda a sua fala, revelando cuidado com os alunos e sua aprendizagem. Nessa conversa posterior, descobri que ela tem lido alguns livros sobre avaliação para um trabalho da faculdade, possivelmente por isso tal tema lhe seja tão recorrente.

A P 01 cultiva o hábito de fazer registros reflexivos sobre suas turmas e atividades. Isso é feito no caderno de plano mesmo. Fez questão de compartilhar tais registros e vejo que cresceu da ocasião dos registros no Diário de Bordo para agora.

Após a entrevista, enquanto trocávamos novamente os telefones, encorajou-se e fez ña pergunta que não quer calarò, dizendo que o tempo todo queria saber: ***ñ****Por que o ARCO não continuou****ò****?*** Conversamos um pouco sobre a questão da descontinuidade e da interferência política nos projetos coletivos.

Contou-me também que fez o PROFA ï formação para professores alfabetizadores ï e que atualmente faz o PROLETRAMENTO, mas a SEMED já informou que não haverá mais no ano que vem.

Em sua opinião, os professores têm preguiça de estudar. Baseia-se na rotatividade e ausências dos professores nos encontros de PROLETRAMENTO, na forma como uma

colega reagiu quando foi aprovada no vestibular, dizendo-lhe que ela já estava velha demais para estudar, pois aproximava-se dos quarenta anos, naquela ocasião.

Reconhece que há uma limitação grande nos professores e que só será superada pelo estudo continuado.

Hoje ela é professora de História e Artes nos 7º, 8º e 9º anos. Trabalha um turno e estuda noutro. Tem filhos e netos e já avisou que não abrirá mão dos estudos para cuidar destes, embora os ame muito.

Interessante observar que, quando a professora se referiu à sua formação, ela incluiu na seqüência da formação inicial (a graduação), o ARCO, como marco ou como processo contínuo, passando de um curso que considerou frágil para outro que ela se sente reconhecida (UEMA), tendo o ARCO como parte do processo que a levou ao segundo curso superior.

- **Professora 02**

Após esclarecimentos iniciais acerca dos critérios que levaram à seleção dessas professoras para participarem da pesquisa, da garantia de anonimato apesar da autorização para gravar a entrevista e da possibilidade do sujeito poder expressar-se para além do roteiro previamente elaborado, a entrevista transcorreu tranqüila, descontraída. A professora falou com segurança.

Ao final da entrevista confidenciou que deseja fazer faculdade, pois sua formação é magistério e adicional. Já tentou UFMA e UEMA, mas não conseguiu. Conversando com o marido, este incentivou que tentasse uma particular mesmo; estava decidida a fazer um curso superior, mesmo que para isso tenha que optar por uma das duas escolas onde trabalha. Sendo assim, decidiu que deixará a escola privada para poder dedicar-se aos estudos e acompanhar os filhos. Completou dizendo que esse desejo era ***ñ****provocação do ARCO****ò***.

- **Professora 03**

Graduada em Geografia pela UEMA com especialização em Meio Ambiente, a professora trabalha os dois turnos: na rede municipal e na rede estadual.

Constata-se que uma conversa preliminar sempre ajuda a manter a serenidade que perpassou toda a entrevista.

Durante a entrevista e, posteriormente, na observação em sala de aula, foi possível perceber o quanto essa professora tem uma capacidade extraordinária de conviver com o barulho e manter-se concentrada naquilo que está fazendo. Não sei se foi o local de trabalho que a fez adaptar-se a essa circunstância de casa ou vice-versa. O fato é que ela consegue lidar, naturalmente, até com certa tolerância, com situações de barulho extremo.

A professora demonstra firmeza, princípios, pontos de vista decididos, argumentados. Tem uma capacidade de concentração muito interessante. Lidou com as adversidades sem perder a linha de raciocínio que fazia.

4.2 Dificuldades enfrentadas no processo construtivo do Programa

Algumas dificuldades enfrentadas pelo GBA no processo de elaboração e implantação do programa são apontadas pelos formadores como elementos que limitaram o desenvolvimento da proposta, embora conseguissem administrar cada situação.

Destacam, em princípio, o tempo-limite de seis meses que teriam para preparar o primeiro encontro para os professores da rede, período em que, simultaneamente, tentavam formar o grupo inicial. Tarefa essa que se tornou também uma dificuldade, uma vez que as pessoas convidadas para integrarem esse grupo começavam a desistir por vários motivos.

A GBA 2 lembra que ***ñ****[...] algumas pessoas, por questões de dificuldades de cumprir com a tarefa que o professor tinha nos colocado, não foi mais, não quis mais, desistiu, teve a [...] por questões de trabalho não pôde, não sei se vocês lembram, tinha [...] duas professoras que desistiram****ò***. Assim, a entrevistada destaca duas preocupações principais naquele momento: uma, eram as dificuldades que os professores encontravam para realizar as tarefas de sua formação que consistiam desde pequenas elaborações de verbetes até o esboço do curso que fariam com os demais docentes; outra, eram as desistências motivadas por diversos fatores.

A pouca disponibilidade de tempo dos participantes foi outro elemento citado como entrave nesse momento inicial, pois tinham que conciliar diversas funções com o estudo e preparação do programa.

A elaboração das idéias centrais do ARCO, a construção coletiva das concepções que norteariam o programa, por estarem enraizadas na diversidade de experiências, no olhar de diferentes sujeitos que naquele momento compunham o Grupo Base, foram consideradas como exercício complexo de criação e de vivência democrática ímpar, alicerçadas em estudos constantes, no debate e na pesquisa, sendo esta uma descoberta importante, mas penosa, que

exigia leituras numa intensidade superior ao que estavam habituados. A GBM 1 descreve, assim, aquele momento:

> *Então essa construção ela foi difícil, mas ao mesmo tempo foi enriquecedora, que a gente aprendeu a construir bem fundamentado; as idéias do programa, elas foram bem fundamentadas; a partir das pesquisas, das leituras, é que nós conseguimos construir, mas nós levamos um tempo pra construir. Até porque o assessor que era o Prof. Pedro Demo, nós imaginávamos que ele iria nos dar uma luz, uma idéia de roteiro que nós pudéssemos seguir assim o roteiro e tá construindo, adaptando pra nossa realidade... E ele chegava e dizia: **ñ**Não, vocês terão que criar**ò**. Então essa criação foi um pouco assim pra nós, inicialmente surpresa, mas depois nós fomos nos organizando, organizando as idéias, mas foi difícil.*

Sobre a experiência da produção textual, a GBM 2 cita a limitação do medo do novo, revela como ***ñ****insegurança de estar escrevendo, buscando****ò***, chama de ***ñ****medo construtivo****ò***, pelo fato de se sentir desconstruindo para uma reconstrução de obra própria. Nesse sentido, a GBM 3 reconhece suas próprias limitações, o receio de não conseguir participar de modo eficaz junto aos professores. Relembra, então, das reuniões de planejamento da equipe como momentos que proporcionavam segurança no trabalho a ser realizado. E a GBM 4 conclui dizendo que

> *Mas foram dificuldades que foram sendo superadas por causa da cooperação, do grupo... o grupo era um grupo coeso que estava com um firme propósito. Tinha sempre uma boa liderança e quando eu falo de liderança não é com relação a uma ou outra pessoa, mas é liderança no grupo... [...] é como um grupo caminha em busca de um alvo.*

Para a GEM, a grande dificuldade foi mesmo financeira. Era preciso convencer secretários de outras pastas do governo da importância de investir em formação de professores, uma vez que sendo a gestora dos problemas, das necessidades da educação, não tinha autonomia financeira para gerir os recursos, portanto dependia de outras secretarias que administravam as verbas (Secretaria de Administração, Secretaria de Fazenda).

Quanto ao espaço físico, foi uma boa aquisição para o programa, pois havia local para as reuniões, embora não houvesse livros nem equipamentos para auxiliar a produção. Não tinha sequer uma máquina de escrever, quanto mais computador e impressora. O telefone disponível era um ñvelho orelhãoò, telefone público, sempre com algum defeito, que ficava no interior da escola que, por falta de alunos foi desativada, tendo sido o prédio aproveitado para o CEMEEI (Centro Municipal de Estudos Educacionais de Imperatriz), sede do ARCO. As cadeiras utilizadas foram ali colocadas provisoriamente, pois a Secretaria de Educação entrou em reforma (que nunca acabou) e não havia outro lugar para deixá-las.

Os membros do grupo procuraram equacionar as limitações e encontrar algumas alternativas para garantir o funcionamento do programa. Em relação aos textos estudados, as

pessoas buscavam em seus acervos pessoais, bibliotecas das universidades, livros de amigos. Alguns livros o próprio consultor doou para o ARCO. Posteriormente a GEM conseguiu alguma coisa também.

Quanto à produção escrita, preparação dos cursos, todo o material digitado era feito pelos formadores que possuíam computadores em suas casas, ou ainda, em horários extras, na Secretaria de Educação, utilizavam-se especialmente os equipamentos dos departamentos de Projetos Especiais e Pedagógico.

4.3 Concepções que norteiam o Programa

A prática educativa, historicamente, tem reforçado a relação professor-aluno com a marca da hierarquização do mestre que ensina e do discípulo que (quando muito) aprende a repetir o ensinado.

Numa tentativa de superação desse traço autoritário resultante de décadas de vivência desse regime, a escola procurou melhorar a relação professor-aluno. Assim, professor tornou-se ñtioò, escola disfarçou-se de casa, aluno quase fez o que queria. A escola ñprocurou atender a necessidade do alunoò e terminou deparando-se com uma tal de ñindisciplina e falta de baseò, reclamação permanente dos professores que justificam assim suas dificuldades e o fracasso da escola que não tem conseguido, muitas vezes, nem mesmo alfabetizar.

Várias têm sido as contribuições de educadores no intuito de propor alternativas para essa questão da aprendizagem ou da sua falta. Paulo Freire fala da alfabetização num contexto de formação para a cidadania. Emilia Ferreiro traz as contribuições de Piaget no que chamou de construtivismo; a valorização do erro como hipótese de aprendizagem, a contextualização dos conteúdos, a autonomia do educando como sujeito que interage no seu próprio processo de aprendizagem, a valorização do estudo coletivo, sinteticamente falando.

Muitos outros educadores vêm apresentando alternativas para superação do ensino instrucionista. O grande diferencial dos pensadores atuais tem sido refletir sobre o que verdadeiramente é aprendizagem, como ela se dá e como fazer para que de fato o aluno aprenda e que seja uma aprendizagem significativa para os tempos atuais em que se destacam as tecnologias e seus avanços; a globalização dos mercados, contrapondo com uma crescente preocupação planetária de alguns setores sociais que trazem constantemente ao debate, as relações ecológicas ï o homem, o meio, o próximo ï numa dimensão de cuidado.

A aprendizagem nessa perspectiva, não pode mais ser compreendida como a soma das respostas memorizadas pelo aluno para serem repetidas nas provas e, posteriormente, esquecidas em grande parte. É concebida como resultado do desenvolvimento de diversas competências, bem como da capacidade do aluno expressar-se de modo original e coerente, pela reconstrução do conhecimento aprendido, segundo Pedro Demo.

Nessa perspectiva, o professor tem o papel precípuo de mediador do conhecimento. E para isso precisa desenvolver-se como pesquisador, um estudante permanente, o ñeterno aprendizò que falava Paulo Freire. Refletindo sua prática pedagógica à luz de teorias fundamentadas, propõe intervenções na realidade previamente diagnosticada, através da elaboração de Projeto Pedagógico Pessoal; ñfaz porque sabe e sabe porque fazò. No entanto, não se trata de um trabalho individual, isolado no contexto escolar. Precisa, necessariamente, estar integrado ao Projeto maior de Escola que envolve toda a comunidade escolar. Tendo autonomia e buscando trabalhar seu aluno para o exercício desta, sua prática pedagógica resulta da formação coletiva, do amadurecimento de uma metodologia que privilegia a pesquisa e elaboração, o acompanhamento cuidadoso e personalizado a cada educando.

O aluno, nesse contexto, é o princípio de toda ação pedagógica. Sujeito da aprendizagem, deve ser cuidado, orientado, desafiado a buscar respostas, criar soluções para diferentes problemas; descobrir a sua maneira de responder aos desafios, argumentar com fundamento os seus posicionamentos.

De acordo com o GBA, a formação tinha a pretensão de levar os professores a refletirem sobre sua própria prática para melhorarem a qualidade do seu trabalho. A idéia era ***ñ****[...] formação continuada em serviço, a partir do próprio espaço que ele ocupava na escola; nós queríamos que eles fizessem isso de uma forma mais consciente, o trabalho dele enquanto professor**ò** (GBA 2).* Para isso, o programa propunha uma formação, inicialmente, através de cursos, cujas temáticas estavam voltadas para a educação. Por isso estudaram aprendizagem, a função do professor e a metodologia, tendências pedagógicas no Brasil, avaliação, em dois módulos, cujas temáticas centrais, pode-se dizer que foram: Aprendizagem (módulo I) e Avaliação (módulo II).

Algumas concepções são trabalhadas no programa como idéias norteadoras, estando entre elas a aprendizagem reconstrutiva, autonomia e emancipação e a metodologia focada na pesquisa e elaboração. Tais idéias não são abordadas de modo fragmentado, mas num conjunto que caracteriza a essência do programa. Se aqui destacamos um pouco cada

elemento é apenas para efeito didático, numa tentativa de captar a compreensão que o grupo tinha desses indicadores e analisar sua repercussão na prática pedagógica.

Assim, a metodologia da pesquisa e elaboração se torna o caminho pelo qual se materializa a aprendizagem reconstrutiva que se dá na conquista da autonomia e emancipação do sujeito que é capaz de construir história pessoal e coletiva.

Quanto aos autores que dão sustentação ao programa, os formadores entrevistados citam especialmente Pedro Demo como sua referência principal, embora repitam que este orientava para que não ñfiliassemò o programa a sua pessoa, uma vez que este deveria ter as características do próprio município. O fato de estabelecerem uma relação próxima com o consultor, facilitando o acesso a sua obra e idéias, certamente influenciou bastante na produção das concepções que marcam o ARCO.

Apóiam-se também em Paulo Freire e, segundo a GBA 1

> *O grupo de assessores também leu um pouco de Fernando Becker, eu lembro que no primeiro momento para os primeiros cursos, que também é uma pessoa que trabalha nessa perspectiva aí da emancipação, da reconstrução. Um outro autor também que sempre nos acompanhou foi o Celso Vasconcelos que também tem uma proposta de educação voltada pra emancipação, de crítica a metodologia expositiva; inclusive nós escolhemos textos dele pra todos os módulos*.

Autores como Moacir Gasdotti, Libâneo, Jussara Hoffman, Luckesi são citados, entre outros autores trabalhados nas temáticas específicas dos cursos.

Constata-se que a fundamentação teórica da equipe de formadores era um tanto restrita, quanto a teóricos que sustentariam as idéias-chave do programa. As leituras estavam direcionadas para os temas a serem trabalhados nos cursos e o acesso aos autores não era tão simples, pois não havia recursos financeiros para aquisição de livros. Os próprios formadores é que socializavam os materiais de suas bibliotecas particulares ou conseguiam cópias de algumas obras dos acervos das bibliotecas das instituições de nível superior locais. O consultor chegou a doar algumas obras para o acervo do ARCO.

4.3.1 Aprendizagem reconstrutiva

Na compreensão de aprendizagem reconstrutiva está a contestação de uma concepção comum entre nós de aprendizagem como instrução, portanto ligada eminentemente ao ensino, ao treinamento. Demo critica tal concepção de aprendizagem e propõe uma formação baseada na reconstrução do conhecimento, pautada na pesquisa e elaboração e na formação do sujeito autônomo e emancipado.

Na preocupação da legislação com o rigor da carga horária para a educação básica, é possível captar uma sutil sugestão para a compreensão de que aluno só pode aprender se estiver escutando aula na escola: ña carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluídos o tempo reservado aos exames finais quando houverò (LDB 9394/96. Art. 24, inciso I). Nesse caso, o professor exerce a função de ensinar.

Assim, Demo (2001), ao defender uma proposta que ele chama de desafio reconstrutivo político da aprendizagem, constata a necessidade de que se utilize a pesquisa como ambiente da aprendizagem reconstrutiva política.

O autor não adota a obra de Piaget para falar de reconstrução do conhecimento, segundo ele, ñpara não insinuar que a aprendizagem reconstrutiva só poderia ser feita através das idéias de Piaget e para não reforçar certa tendência excessivamente rigorosa ou menos hermenêutica.ò (2001e, p. 8). Ele busca em Humberto Maturana a fundamentação para a proposta reconstrutiva. Na perspectiva desse autor, o conhecimento é construído nas relações, sendo, então, a aprendizagem reconstrutiva compreendida na relação de sujeitos, cujo fundamento é o desafio de aprender mais do que de ensinar, cabendo ao professor o papel de orientador.

O grupo de formadores não teve acesso a esse autor durante o período de formação, aliás, este foi um dos grandes entraves enfrentados nesta pesquisa. As obras de Maturana, pelo menos nesse período de estudo, não foram encontradas disponíveis nas livrarias, nem por meio da internet. Apenas um livro foi possível adquirir. Outras obras foram identificadas na biblioteca da PUC, em Porto Alegre-RS, porém sem sucesso o contato para acesso às mesmas, o que pode restringir a análise do ponto de vista teórico, porém não invalida de todo o processo investigativo.

Sendo assim, as concepções que foram sendo construídas na produção do ARCO, foram um pouco pelas falas do Prof. Pedro Demo, outro tanto pelas leituras que o grupo conseguia fazer, pelos debates, mas também pelas construções pessoais, as convicções, que foram sendo compartilhadas e fazendo uma mesma tessitura nessa produção coletiva. Naquele momento, foi possível nascer um programa com bases numa construção mais intuitiva que propriamente uma teorização.

Expressando a concepção de reconstrução corrente no grupo, a GBM 1 assim se refere

> *[...] às vezes fala em construção como se não existisse algo anterior, não existisse um conhecimento. Então quando se fala em reconstruir nós temos uma concepção de que todo ser humano, indivíduo, já tem uma aprendizagem prévia, né? Mesmo*

> *que seja pouco, mas já existe algo. Então a reconstrução significa que ele vai ampliar aquilo que ele já tem de conhecimento [...] A partir de experimentação, a partir de pesquisa, a partir de elaboração, a partir de discussão, de debates, que são as metodologias, as técnicas. Então a proposta era essa, de ampliar essa visão de mundo, de conhecimento, de ser critico, do pensar, principalmente, a palavra-chave aí seria o pensar. Então a partir do pensar, reconstruir, elaborar.*

Na prática docente foi possível observar que a P 01 tem uma grande preocupação com esse esforço reconstrutivo, comprovado na familiaridade com que os alunos demonstram ao realizarem atividades que permitem a produção textual. No entanto, ainda há uma ênfase maior no trabalho de expressão do pensamento de modo oral. A professora costuma trabalhar com formação de grupos e debates, procurando variar as propostas em cada turma.

Assim, ora propõe uma produção textual a partir de imagens do conteúdo estudado no livro didático, como no 7 º Ano ñBò, por exemplo, com a seguinte atividade: ñ*Civilização do açúcar. Observar 3 imagens que mais lhe chamou atenção para produzir seu texto (30 linhas)***ò**. Os alunos permaneciam concentrados, escrevendo. Para exercitar a escrita parece uma boa estratégia; no entanto, para trabalhar na perspectiva do conteúdo, aprofundando concepções, idéias, posicionamento crítico diante dos fatos históricos, creio que se restringe muito ao olhar apenas as imagens, embora estas sejam bastante inspiradoras.

Outras vezes, como no 9º Ano ñAò, a P 01 organiza os alunos em duplas, de modo que estudem um conteúdo, depois contem para a turma com suas palavras, reconstruindo o conteúdo estudado. Os alunos procuram trazer mais algumas informações a respeito do assunto, preparando-se para que tenham condições de responder as perguntas feitas pelos colegas que fazem questão de também se prepararem para questionar as duplas que vão se revezando nas apresentações. E assim o debate vai fluindo na turma.

Outra estratégia utilizada, como foi acompanhada no 8º Ano ñAò, a professora divide a turma em dois grandes grupos e, alternando os itens de um capítulo, cada grupo se responsabiliza em preparar-se para defender, de modo que cada grupo teria que estudar tudo, pois um item era seqüência de outro e teriam que fazer questionamentos entre si. Nesse caso, o assunto era ñA revolução francesaò e percebi que já estavam assim organizados, antes que eu iniciasse a observação. Todo o tempo a professora permanece atenta, provocando o debate e garantindo que cada aluno participe.

Ainda no clima de debate, no 8º Ano ñBò que também estudava sobre a revolução francesa, a professora orientou algumas questões para serem conversadas em família. Estas foram comentadas pelos alunos, mesmo por aqueles que não fizeram em casa. Procuraram articular o assunto com a realidade atual, terminando por trazerem para a discussão a situação

da educação na rede estadual, cujos servidores estavam em greve naquele período. Debateram sobre a importância das conquistas trabalhistas. Nessa sala a participação não foi muito ampliada, poucos alunos se posicionaram.

Em seu caderno de plano diário há registros de atividades que envolvem notícias de jornais, ainda no início do ano. ***ñ****Leitura de jornais em grupo de 4 alunos cada. Depois, escrever a notícia reconstruindo com suas palavras a notícia****ò*** (7º ano ñBò). Em seguida a professora conta que alguns grupos apresentaram suas notícias e coloca como objetivo da atividade: ñA leitura e a compreensão da leitura para melhorar a escritaò. Acrescenta como reflexão que essa turma precisará ser muito trabalhada nos aspectos da leitura e da escrita. Constam nos registros, atividades com notícias de jornal nas demais séries em que trabalha.

Em março, a P 01 faz a seguinte observação: ***ñ****A leitura de jornais está dando uma visão melhor em relação a quanto se sabe da leitura*. *Embora exista alunos que* ***ó****finge****ô*** *de morto para passar despercebido****ò***.

Na verdade, não vi muita elaboração escrita, pessoal, mas recortes, cópias de algum livro. A reconstrução aqui é trabalhada na oralidade, no sentido de falar o que compreendeu ou de recontar o lido. Tem sido a maneira que a professora encontrou para colocar os alunos para exercitarem a argumentação, a criticidade. Freire (1998, p. 42) destaca essa função fundamental do educador de desafiar o educado, como seu interlocutor, a elaborar pensamento próprio.

> A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. [...]. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

A aprendizagem, no contexto de trabalho da P 01, se dá lembrando as narrativas. Tem-se a sensação que, tais quais as histórias de nossa infância, os conhecimentos vão sendo recontados pelos próprios alunos que vão estudando juntos e construindo novos saberes.

Já a P 02 tem enfatizado com seus alunos de 4º Ano, a leitura, seja de textos do livro didático, outros que ela traz xerocopiados, como ñO menino Maluquinhoò de Ziraldo ou ainda livretos de literatura infantil que ela mesma lê para as crianças, como ñAlvinho, a apresentadora de TV e o campeãoò, de Ruth Rocha. Nesse último, a professora aproveitou para trabalhar questões éticas como: mentira, devolver o que não lhe pertence (no caso dinheiro), meio ambiente (lixo jogado na rua). Desse modo, diariamente as crianças fazem leitura, seja em pequenos grupos, seja para toda a sala, mas todos lêem. Com isso, poucos

alunos demonstraram dificuldades de leitura, lêem razoavelmente bem, o que parece quase uma exceção na rede.

É importante também lembrar que trabalhar na perspectiva da aprendizagem reconstrutiva significa cuidar que objetivos, metodologia e avaliação estejam coerentes com essa concepção.

A avaliação realizada na formação tem esse caráter reconstrutivo. Possibilita, a partir das orientações dos formadores, das devolutivas que promove o diálogo entre formador e cursista, a reescrita dos textos. Portanto, a avaliação aqui não tem um fim em si mesma, mas é colocada de fato como parte do processo de aprendizagem.

E a P 01 procura trabalhar a avaliação utilizando-se de diversas estratégias que ela registra cuidadosamente em seu caderno. Ela tem o hábito de registrar tudo: alunos que entregaram tarefa, responderam questões, participaram dos debates, fizeram as elaborações textuais, trabalhos em grupo, enfim faz um controle de modo que todos tenham as mesmas oportunidades de realizar as tarefas e conquistar uma nota satisfatória. Trabalhando várias atividades avaliativas, não fica o peso sobre um momento único, isolado, como o dia da prova. No entanto, apesar da professora pensar avaliação dessa forma, a escola tem cultivado o hábito de fazer o que chama de ñprovãoò, uma espécie de ñmini-vestibularò, envolvendo todas as disciplinas. No período de observação, os alunos estavam se preparando para este momento que aconteceria no encerramento do 1º semestre.

Com as outras professoras não tive acesso a nenhum instrumento avaliativo, ficando a impressão de que, contrariando as falas, ainda prevalecem as provas. Nos cadernos dos alunos, algumas tarefas tinham registros: visto, comentários para melhorar a letra, sugestão de uso do caderno de caligrafia, feitos pela professora. Diferente das orientações detalhadas e da devolutiva dialogada que se costumava fazer no ARCO.

Embora a P 03 trabalhe a questão da leitura com cada aluno, individualmente, e todos os alunos sejam capazes de identificar o autor e a obra de onde o texto foi retirado ï percebe-se familiaridade com essa atividade ï as tarefas se resumem a copiar questões de interpretação ou a fazê-la oralmente. Entretanto, há uma empolgação da turma nas aulas de matemática, pois estas são mais desafiadoras. Eles precisam ler, pensar, interpretar e justificar suas respostas. E, nisso, a professora se esmera Nessa turma, algumas crianças lêem com muita dificuldade, outras lêem baixo, mal dando para compreender o que estão lendo, fazendo com que a professora vá orientando: pontuação, entonação, palavras. Não há uma freqüência em produção escrita.

4.3.2 Autonomia e emancipação

O programa defende com muita veemência a formação numa perspectiva de que o próprio educador deve se responsabilizar por sua formação. Obviamente que o ARCO oferece os momentos de estudo em grupo em que o cursista é orientado e compartilha conhecimentos com outros profissionais, é desafiado a escrever, a publicar, porém cabe a ele cuidar da sua formação constantemente.

O professor não vai a um curso do ARCO para ouvir palestras. Ele é quem faz a produção do curso, sejam nos textos elaborados, nos debates das assembléias, nas pesquisas de campo que resultam em relatórios apresentados nas assembléias, dramatizações que exigem a produção de script, nas devolutivas das avaliações quando ele tem a oportunidade diária de conversar com a pessoa que corrigiu seu trabalho, sobre o que e como escreveu. Todo o tempo o cursista está interagindo. Sua posição na formação não é de expectador, mas de sujeito, protagonista em todo o processo.

Para os formadores, emancipação e autonomia podem ser compreendidas como

> *[...]se ele tem esse conhecimento, ele é capaz de exercer os seus direitos, os seus deveres, ele é capaz de questionar, ele é capaz de escolher, de tomar decisões coletivas, em grupo, em prol de uma sociedade, não de questões individualistas. Então eu vejo emancipação dessa forma, de estar aberto pra coletividade, pra sociedade, pra grupo, pra mundo, pra ser crítico, pra mudar, pra transformar a nossa realidade [...] Isso também está relacionado à questão da autonomia (GBM 1).*

A formação no ARCO pode-se dizer que se preocupa com o sentido formal, intelectual, técnico, mas também com a formação política.

Para a GBM 2, ***ñ****o professor era autônomo e ele era capaz de reconstruir seus conceitos e também desenvolver a criticidade****ò***. E o programa acabava tendo esse papel de provocar o professor à reconstruir seus conceitos, compreender contextos, elaborar, com o intuito que essa vivência chegasse ao aluno.

Nesse processo reconstrutivo experimentado no ARCO, a P 01 destaca como elemento que mais lhe chamou a atenção o fato de considerar os conhecimentos prévios, respeitar os saberes já apreendidos pelo sujeito que, articulados a outros novos saberes, possibilita a aprendizagem. Isto ela leva para a prática docente. Referindo-se ao aluno, diz que

> *Ele traz muita coisa, muita bagagem pra escola [...] E nisso tudo eu tenho que tentar tirar dele um pensar sobre os conteúdos, sobre o que ele já sabe. [...] eu tento fazer com que eles não copiem do livro uma resposta pronta, tem que mandar pensar. O livro está lá, mas faça uma resposta sua, porque a partir do momento que ele vai colocar ali, você começa melhorar a sua visão.*

Em sua sala de aula foi possível comprovar esse respeito pelos saberes que os alunos trazem consigo, mas também o desejo de que eles ampliem sua compreensão do mundo, da realidade em que estão inseridos. A professora demonstra uma grande preocupação em trabalhar a criticidade dos alunos. E isso se observa no registro feito dia 18/05/07.

> *Espero que a cada dia os alunos perceba a sua importância, como também o seu crescimento e procure desenvolver capacidades dentro do processo de aprendizagem. E que compreenda também, que cada um constrói essa aprendizagem de forma diferenciada, pois, em tempos e momentos diferentes de compreender e aprender algo que sirva para sua vida dentro e fora da escola (P 01).*

Em sua proposta de trabalho e na prática cotidiana, o conteúdo está sempre articulado com a interpretação feita pelos alunos, só que prevalece a oralidade. A reconstrução do conhecimento é feita muito mais pela fala, pela organização do pensamento, pela argumentação oral. E os alunos se envolvem nessa ñrecontagem da históriaò, no debate.

Segundo Freire (1998, p. 38), ño clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordânciaò. Nos debates a P 01, ao mesmo tempo em que provoca os alunos, questionando-os, coordena o processo assegurando as falas de todos, literalmente. Isso é interessante porque a professora faz o registro não como controle ameaçador, mas realmente como uma forma de envolver cada aluno nas atividades propostas. No entanto, nem sempre essa iniciativa funciona totalmente. Em algumas turmas, dependendo do dia, isso não é possível, por vários motivos, entre os mais freqüentes, os alunos não terem estudado o conteúdo necessário para fundamentar o debate.

Nesse sentido, destacamos o primeiro contato com o 9º Ano ñBò quando se percebeu que as tarefas de casa dessa turma não eram feitas. Para surpresa, não se ouviu, por parte dos alunos, nenhuma justificativa para não fazerem; apenas comunicavam: ***ñó****fessora, eu não fiz a tarefa de casa. Vou fazer agora****ò***. Esta era a turma mais lenta e a professora mais tolerante. O motivo foi explicado posteriormente pela professora que contou que há muitos *jovens trabalhadores* nessa sala, o que dificulta a realização das tarefas de casa. Conforme alguns comentaram em conversas informais durante os intervalos, eles têm alguma ocupação no horário da manhã e à tarde estudam, ficando o horário da noite para as tarefas que na maioria das vezes já estão tão cansados que não conseguem fazer tudo. Por isso a professora opta por fazer a maior parte das atividades em sala. Mesmo assim, quando chegou quase ao final do horário, constatou que só três alunos haviam concluído a tarefa. Então questionou a

turma: ***ñ****Se corrigirmos agora, todos os outros apenas copiarão as respostas certas, prontas. Isso é justo? Então, como fazer, já que é conteúdo para a prova de 2ª feira?***ò** A professora procurou fazer com que refletissem e se posicionassem diante da situação em que se encontravam. São eles que concluiram que o justo seria, então, que cada um estudasse o conteúdo e se preparasse para a prova. Então, a P 01 deu-lhes nova oportunidade de continuarem a tarefa, respondendo coletivamente, de forma que não se prejudicassem na hora da prova.

Situação semelhante ocorreu no 7º Ano ñBò, ocasião em que a turma também não havia terminado a tarefa de casa, completaram na sala em preparação para a prova. No entanto, a justificativa desta não era a mesma da anterior. Numa tentativa de trabalhar a autonomia e a reflexão, a professora questionou a postura dos alunos, fazendo-os pensar sobre a situação. Deu um tempo para que terminassem e selecionou com os alunos os responsáveis por responder para a turma cada questão. Os próprios alunos foram se comprometendo a cada questão chamada, porém alguns deles, ela apontou, registrando a participação de cada um.

Episódio inusitado aconteceu com W., aluno do 4º Ano da P 02, que aqui destaco pela atitude autônoma e determinada daquela criança. Durante algumas semanas do mês de junho, nos intervalos para o lanche ou após as aulas, esse garoto liderava um pequeno grupo numa brincadeira de quadrilha. Sem música, sem professores orientando, enquanto as demais crianças corriam pelo pátio na algazarra comum dos recreios, ali estavam, W. e seus amigos, dançando uma música imaginária, mas com coreografia perfeita. Isso chamou atenção: a concentração que estas crianças ficavam, a atenção e obediência às orientações de W. que não parecia fazer muito esforço para se fazer entender e respeitar. E cada dia era assim: no intervalo, dançavam quadrilha e quando tocava a sirene para retornar às salas, eles voltavam sem dificuldades.

A surpresa estava por vir, numa sexta-feira, 22 de junho, véspera de São João. Ao aproximar-se do intervalo do lanche, a sala foi se transformando: algumas crianças saiam e voltavam caracterizadas de caipira, noiva caipira, noivo, esses personagens comuns das festas juninas. Tinha até o ñrei dos pipoqueirosò, segundo informou W. personagem que eu não conhecia; vestia-se todo de branco. Feliz da vida, W. anunciou que no recreio fariam a apresentação da quadrilha, para surpresa de todos, inclusive da sua professora, pois a escola não faz a festa junina.

Aquilo que eu pensava ser apenas uma brincadeira de crianaça, era uma preparação para esse dia. O garoto, sozinho, organizara tudo, orientou os colegas muito bem. Desde o vestuário, os passos da dança, alguns até com um nível razoável de complexidade, à

música que ele fez questão de trazer em CD. Foi sensacional! As professoras colocaram seus alunos sentados no pátio e, finalmente, W. mostrou sua famosa quadrilha, formada por seis pares de turmas diferentes, além de seus colegas de sala. Disse que no começo queria colocar alunos de todas as séries, mas era ***ñ****difícil eles obedecerem****ò***. Todos aplaudiram com entusiasmo, pois mesmo quando o som apresentou problemas, a quadrilha não parou, o garoto soube administrar até o imprevisto. Aqueles que assistiam, apoiaram o ritmo com palmas. Depois que o som foi regularizado, fizeram uma nova apresentação.

De volta à sala, após o momento cívico, a P 02 elogiou W. e pediu-lhe perdão por não tê-lo apoiado como merecia. Reconhecer um limite ou uma falha, diante dos alunos, torna a relação professor-aluno mais humana, mais coerente com os princípios que procura adotar na sua prática. Por saber-se inacabada, a professora se constrói e reconstrói junto com sua turma. Sabe que mais forte do que o discurso de trabalhar a autonomia do aluno, é preciso o exemplo, a prática coerente e consistente. Afinal, ñnão há pensar certo fora de uma prática testemunhal que re-diz em lugar de desdizê-loò (FREIRE, 1998, p.38).

Como sempre faz, a professora deu uma palavra de incentivo ao aluno, estendendo à turma: ***ñ****Você é capaz, é inteligente. Todos são inteligentes e capazes****ò***. Aproveitou a oportunidade e falou sobre caligrafia, leitura e escrita, questões que a turma precisa avançar. Disse que o garoto teve autonomia, dedicação, que era um líder e que deveria, como as outras crianças também, encaminhar as suas idéias sempre para o que é bom. E nessa prática de destacar qualidades dos alunos, percebe-se a preocupação da professora em valorizá-los no que têm de especial, envolvendo a todos no elogio, sem discriminar nenhum aluno. Pequeno gesto que, certamente, fez uma grande diferença na vida de todos os que participaram daquele momento tão significativo. Freire (1998, p. 47) fala da importância dos gestos na inter-relação professor-aluno. ñO que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmoò. Diz ainda que teríamos de refletir seriamente sobre esses ñgestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolarò (p. 48).

Isso faz lembrar muito a relação exigente do Prof. Pedro Demo com os Assessores. Ao mesmo tempo em que havia um rigor, uma disciplina na ênfase à produção, à elaboração pessoal, ele aguçou a curiosidade, o interesse pela pesquisa, pela escrita, fazendo com que aqueles profissionais acreditassem e percebessem as possibilidades que cada um tinha ou que eram: sujeitos com possibilidades, potencialidades, capazes de ir além do que sabiam ser possível, até então. A possibilidade de entrar na faculdade, fazer uma especialização, ou mesmo enfrentar um mestrado, por exemplo, foi sendo construída na

confiança desconfiada de que era uma realidade possível. Todos poderiam e era bom que continuassem aquela experiência ainda tão elementar de pesquisa e elaboração que foram pegando gosto através do ARCO. ñO gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiarò (FREIRE, 1998, p. 48).

Na sala da P 03, LM. e J. fizeram questão de mostrar os trabalhos que estavam expostos na parede, entre eles, as ñregras de convivênciaò. Empolgado, LM contou que ***ñ****no primeiro dia de aula a tia foi perguntando e anotando o que eles diziam, depois montou o painel Regras de Convivência****ò***, que consistia em:

- ✓ Não jogar lixo no chão;
- ✓ Não falar mal dos colegas;
- ✓ Sempre trazer os materiais para a escola;
- ✓ Não conversar durante a aula;
- ✓ Não responder mal à professora e aos colegas;
- ✓ Não pegar as coisas dos colegas e da tia sem permissão.

Aqui, também, se pode fazer referência às Regras do Jogo que o ARCO apresentava logo nos primeiros momentos de encontro com os professores. Não era uma atividade construída com os cursistas, mas tratava-se de dar ciência aos participantes de todo o processo que ocorreria durante os dias de curso: atividades, metodologia, avaliação, critérios que norteavam cada procedimento realizado no Programa.

Essa experiência de construção coletiva, avaliada frequentemente e reconstruída sempre que o grupo julgar necessário, pode ser um instrumento formativo importante, para uma prática participativa consciente em outras esferas da vida social e política.

4.3.3 Pesquisa e elaboração

Considerada o grande eixo metodológico do programa, lembrada por todos os entrevistados, a pesquisa é compreendida como ambiente da aprendizagem reconstrutiva política. Sendo assim, a concepção de pesquisa perpassa todo o processo educativo nos seus diversos níveis e modalidades. Para Demo, a pesquisa é o diferencial entre educação e o mero ensino. Aí, então, ele distingue o pesquisador profissional, cuja sobrevivência está associada à produção de conhecimento, e o profissional pesquisador que se utiliza da pesquisa como ñpropedêutica de seu saber pensarò (DEMO, 2001e, p. 8). É nessa perspectiva que o ARCO

trabalha a pesquisa, como possibilidade de fundamentar a argumentação própria. Não tem pretensão de imprimir na formação de professores um nível de pesquisa sofisticada, mas propiciar uma experiência possível de realizar com os alunos, como metodologia que de fato favorece a aprendizagem como reconstrução de saberes, de modo pessoal, com autoria própria.

A metodologia da pesquisa e elaboração propõe um repensar do sentido de pesquisa até então. Exige leitura, debate, reflexão com um objetivo determinado, uma hipótese que norteia a elaboração posterior. Pesquisar não é copiar trechos de alguns textos de autores famosos. É o estudo intencional de algum tema específico, é a (re)construção do conhecimento, a elaboração do pensamento próprio, a partir do lido e compreendido; é a visão pessoal acerca de um certo tema, fundamentada em alguns autores-pesquisadores.

> Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. (DEMO, 2001b, p. 16).

Desse modo, parece ser possível tratar da educação como um processo de formação do homem integral, autônomo que constrói e reconstrói história pessoal e coletiva, não é um mero espectador de uma peça encenada por si próprio (paradoxalmente), aonde o único direito que lhe cabe é o de declamar o seu texto decorado.

O homem é mais do que isso; é sujeito capaz de fazer história, de criar e recriar as condições necessárias para viver e conviver melhor. É essencialmente um ser social e político que tem necessidade de compartilhar com outros a própria vida, bem como é capaz de lutar pelo que acredita, de argumentar frente às opiniões divergentes e, ainda, pode reagir diante do que está posto; é sensível ao sofrimento do outro, o que o faz capaz de gestos de solidariedade e fraternidade. Assim sendo, esse homem torna-se protagonista não só da sua aprendizagem como da própria vida, de forma consciente e responsável.

A defesa da pesquisa e elaboração como a metodologia que leva à aprendizagem estava voltada para a formação não só dos professores, mas como exigência para a permanência dos formadores na equipe. Isso era feito não como um peso de obrigação, mas como responsabilidade pessoal, necessidade do processo reconstrutivo e repercutiu como incentivo do consultor que acreditava nas possibilidades de cada um.

> *Ele é um defensor de que nós temos de nos tornar especialistas em algum tema, estudando, elaborando, procurando nos atualizar, saber discorrer com profundidade sobre um tema. E esse mesmo trabalho nós procuramos passar para os multiplicadores quando a gente pediu para eles fazerem um artigo cientifico*

> *inicialmente, depois nós fizemos a avaliação desses artigos, fizemos a devolutiva, sugerimos alterações, ampliação, aprofundamento desses artigos... (GBA 1).*

E o ARCO marcou as pessoas que dele participaram, justamente por essa proposta de colocar os participantes para elaborar textos próprios.

> *A cara da formação no ARCO, ela foi principalmente a produção... de estar produzindo, de estar fazendo de próprio punho, você mesmo tá construindo, reconstruindo o seu conhecimento que é doloroso porque você às vezes pensa que sabe e sabe que não sabe e às vezes quer dizer que sabe (risos) e aí você tem que admitir que não sabe e foi isso (GBM 3).*

A pesquisa, para alguns formadores, foi vista também como um meio de promover a formação política dos educadores, numa inter-relação com a formação pedagógica, transcendendo o campo bibliográfico e mergulhando na realidade, visitando os espaços de convivência da cidade, os riachos e rios, enfim, o ARCO convidou o professor a redescobrir a sua cidade com um novo olhar, a cada curso, de forma que a sua realidade fosse revelada na produção textual, socializada nas assembléias, nos debates e, para além destes espaços, inspirou produções coletivas como a carta aberta à cidade.

Em relação à escolha de autores, a GBM 4, diz que o Programa não estava centrado em alguns especificamente, mas que procuravam trabalhar de acordo com uma tendência pedagógica.

> *Nós usamos autores que nos deixasse cada dia mais compreendendo a serviço de que nós estávamos e nós estávamos dentro de uma tendência pedagógica que nos leva para esse compromisso com a aprendizagem, que seja [...] pra se considerar capaz, competente e autor da sua própria história e não um eterno dependente, mas conquistar essa independência.*

Embora haja uma freqüência entre os autores citados pelos formadores entrevistados, não foi possível perceber muita clareza entre estes quando se referiam às concepções que permearam o programa. Exceto ao falarem de pesquisa e elaboração, muito relacionada com a leitura e produção textual. ***ñ****Eu destacaria também a leitura, como a gente tem que ler pra produzir****ò***, comenta a P 02. E acrescenta, falando da sua prática docente, descobrindo que seu aluno é capaz de elaboração própria assim como ela, desmistificando pesquisa como prática especial de mentes privilegiadas.

> *Era aquele mundinho muito do livro, texto, sem sair; eu não tinha coragem de avançar. E depois do ARCO você viu que só aquele mundinho não era o bastante e isso foi muito importante, como também a produção textual. A gente tem a impressão que não, só pode produzir é quem já está lá em cima com um nível bem alto intelectual e de escrita bem elevado. Mas você vê que o aluno começa a produzir quando entra na escola, no nível dele, mas ele já produz. Então isso foi importante, a questão da produção, leitura e produção porque uma depende da outra.*

Em sala, a P 02 trabalha a produção textual em vários momentos. Na aula de religião, por exemplo, após fazer a leitura de uma parábola dos evangelhos, a professora comenta junto com os alunos, fazendo uma interpretação oral. Depois, as crianças são orientadas a escrever sobre o que entenderam ou mesmo recontar a história. Outra atividade de elaboração proposta é através de ilustrações que a professora traz reproduzidas e pede que as crianças escrevam a partir do que vêem. Ou ao inverso, às vezes ela conta a história e pede que desenhem a sua interpretação daquilo que ouviram. À medida que vão concluindo, a professora já vai lendo e corrigindo para as crianças, mas oralmente. Com a presença da pesquisadora na sala, ela pediu que lesse também alguns dos textos, o que foi feito junto com cada criança autora. Momento importante, pois foi possível perceber que elas conseguem organizar relativamente bem suas idéias, embora precisem trabalhar a ortografia e pontuação. E também que a professora tem o hábito de fazer comentários generalizados para a turma, seja elogiando as produções, dizendo que estão precisando melhorar ou incentivando a leitura.

Juntos, eles recitam frequentemente: ***ñ****Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê****ò***. E concluem que para escrever melhor, é preciso ler mais. A maioria dessa turma tem letra legível e consegue escrever pequenos textos. No entanto, ainda se pratica o copiar o conteúdo do livro didático como tarefa de sala e questionários de perguntas e respostas, conforme pude observar nos cadernos.

A P 03 destaca a elaboração e o processo avaliativo na formação, mais especificamente, as devolutivas, como momentos marcantes e viáveis na prática docente.

> *[...] isso eu acho que é aproveitável pra prática na sala de aula. A questão também [...] de você comentar com teu aluno aquele texto por escrito, fica uma coisa íntima porque quando você está lendo, embora a pessoa não esteja ali, mas você sente que é pra você, aquela coisa direta, aquela ligação. Você sente, é pra mim que está falando. [...]. São as duas coisas que eu mais achei interessantes. O produzir, você está dando suas idéias baseado em algo que você acabou de estudar, e alguém conversar com você sobre o que você produziu nem que seja por escrito.*

Mesmo fazendo essa avaliação, na sua prática, a P 03 não demonstrou desenvolver muito essa concepção com as crianças. No entanto, há algumas tentativas do que ela compreende como pesquisa e elaboração, como um painel em que as crianças colaram embalagens demonstrando ño que compro no Kg e gò, textos e gravuras sobre as doenças causadas pela água. Basicamente é nessa montagem de cartazes e painéis que se resume a prática da pesquisa, nessa turma.

Interessante é que esta é uma turma bastante curiosa e a professora dá abertura para os questionamentos, procura esclarecer, sabe ouvir e dialogar com as crianças, porém vejo que poderia instigar essa curiosidade e aproveitá-la melhor para produção ou, na

linguagem do ARCO, reconstrução do conhecimento, através da pesquisa e elaboração própria.

Exemplo dessa curiosidade demonstrada pelas crianças aconteceu numa ocasião quando surgiu interesse sobre os dias da semana. Alguém resolveu perguntar ñpor que feiraò? A professora não tinha a resposta naquele momento, tranquilamente disse isso aos alunos, depois perguntou à pesquisadora, inserindo-a naquele diálogo com a turma. Não obtendo a resposta, disse-lhes que ficara curiosa e que tentaria descobrir. Foram levantadas algumas possibilidades de resposta e ficaram de ver o que descobririam. No dia seguinte compartilharam as informações adquiridas sobre o assunto.

Percebe-se a professora com segurança para lidar com os imprevistos e transitar por entre os conteúdos da série e das disciplinas. Como foi o caso em que citaram Tiradentes como nome composto; ela resgatou brevemente o conteúdo de História, aproveitando o nome do personagem histórico e o porquê de o chamarem ño Tiradentesò.

Quanto à produção, o momento mais marcante foi o resultado do Concurso do Meio Ambiente, cujas modalidades eram: produção textual para os maiores e desenhos para os menores. O 1º colocado foi uma aluna da P 03, 4º Ano, que ganhou com a produção de uma poesia. Foram três classificados. Cada criança, com a ajuda da coordenadora, leu seu texto para os alunos que estavam reunidos e foram premiados com chocolates.

A P 01 demonstra um esforço pedagógico em aguçar a curiosidade dos alunos, estimular sua ñcapacidade de arriscar-seò, no dizer de Freire (1998, p. 28), expressando pensamento próprio, apesar de suas limitações. ñEsta é uma das significativas vantagens dos seres humanos ï a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantesò. Freire (1998, p. 29) parece descrever essa professora em Pedagogia da Autonomia quando diz

> [...] que ensinar não se esgota no ñtratamentoò do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

A sua inquietude para que os alunos aprendam a posicionar-se, a buscar as informações, a serem capazes de analisá-las, interpretá-las e até transformá-las em conhecimentos úteis para suas vidas, é nítida na proposição das tarefas, mesmo que de forma modesta. E a P 01 se inclui no processo de aprendizagem, na medida em que conta animada que atualmente está lendo ñPedagogia da Autonomiaò de Paulo Freire, além de dedicar-se à temática avaliação, lendo Jussara Hoffman, Luckesi e Pedro Demo, como tarefa da faculdade.

Freire (1998, p. 29) acrescenta que ñnas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processoò. E, ainda, tratando da importância do papel do educador, Freire (1998, p. 29) nos fala da ñcerteza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certoò. E essa é uma preocupação constante da professora, percebida na fala e na metodologia de trabalho. ***ñ****A colega tem direito a recomeçar sua fala, sim****ò****, d*isse a professora no 8º ano ñAò quando uma aluna tentou responder uma questão, não conseguindo, recomeçou novamente a fala. ***ñ****Todos têm direito de organizar o pensamento pra falar****ò****,* completou a professora, dirigindo-se à turma mais exigente que censurava a considerada ñdemoraò da colega.

Enquanto os educandos vão fazendo tarefa em grupo, a P 01 caminha pela sala, conversando com cada equipe, orientando, procurando fazer com que reflitam e contextualizem o conteúdo em estudo. A busca persistente, o não contentamento com qualquer tipo de resposta, mas com uma resposta fundamentada, com argumentos, saber que é possível ter outras formas de responder o mesmo problema ou questão, leva ao amadurecimento da aprendizagem. ñUma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezasò (FREIRE, 1998, p. 30). A dúvida leva ao pensamento crítico reconstrutivo.

Seria próprio de uma postura ingênua acreditar que a concepção de pesquisa já está tão evoluída entre os professores/as da rede. Pode-se ilustrar essa fragilidade num acontecimento do cotidiano escolar. Houve um momento em que se revelou a forma tradicional de tratar o ambiente educativo, demonstrando que essa postura ainda não se encontra de todo superada nas salas. Já num final de aula, enquanto alguns alunos conversavam demais, a professora, cansada de chamar atenção, terminou por alertar: ***ñ****Se continuarem assim, vou mandar vocês fazerem pesquisa****ò***. Aqui, pesquisa estava a serviço da punição, do autoritarismo, contrariando uma proposta de formação para emancipação, que tem a pesquisa como princípio educativo, a serviço da aprendizagem.

4.4 Mediação das concepções do ARCO na prática formativa

Uma das idéias mais citadas pelos entrevistados e que demonstrou ter sido uma experiência forte para os participantes, às vezes gerando controvérsias entre os formadores e também para os professores cursistas, foi a avaliação. Tratada com grande ênfase até pelos que discordaram do procedimento de atribuição de notas utilizado pelo Grupo Base, foi

ressaltado em especial, o processo de devolutiva como fator que favorece a reconstrução do conhecimento e, portanto, à aprendizagem. A orientação do ARCO era cuidar da aprendizagem dos professores e a devolutiva tornava-se um momento significativo de diálogo franco, em que o professor podia questionar a nota, as observações feitas pelo formador (GBA e GBM), tirar dúvidas, ser reorientado, tudo com base naquilo que ele havia produzido e que ainda era capaz de fazer.

A maior discordância ocorrida no ARCO se deu pela questão da atribuição de notas às elaborações dos professores durante os cursos. Havia debate no próprio Grupo Base em que se questionava a necessidade da nota e a importância da devolutiva com as orientações escritas e o diálogo personalizado, entre quem escreveu e aquele que corrigiu. O que chamava a atenção dos formadores e justificava essas reflexões era a forma como os professores recebiam os textos corrigidos, a repercussão nos primeiros momentos. Nesse ponto, nem todos concordavam, mas respeitava-se a decisão da maioria dos formadores.

Para as professoras entrevistadas, embora tivesse um peso forte o recebimento da nota, avaliam como uma experiência positiva, pela proposta de reconstrução que, eliminando a idéia de reprovação, promovia a aprendizagem.

> *No primeiro momento foi essa a impressão que a gente começou a ter. Eu mesma tive a impressão assim: ñSe continuar a tirar um 3, um 5, um 4, eu não vou receber o certificado. Eu vou ficar reprovada no cursoò. Mas depois eu senti de forma diferente. Quando você foi recebendo... que você poderia refazer, então tava te dando o quê? Uma oportunidade de você repensar o que você escreveu; então eu me senti melhor e senti que a gente vai podendo melhorar a cada dia. E que a gente não estava lá pra ser reprovada, a gente estava lá pra ter um crescimento pessoal e melhorar também em sala de aula. [...] Então o que me chamou atenção de continuar refazendo os textos, vendo o curso com uma postura de oportunidade, de crescimento para o professor. (P 01).*

Compartilhando dessa opinião, a P 02 afirma que para ela a nota diz muito, pois reflete a qualidade da produção realizada e torna-se um desafio para superação. O Programa oferecia oportunidade de conquistar avanços significativos no processo de escrita.

> *[...] era um desafio pra quem tirava uma nota baixa que não concordava porque tinha como recorrer, fazer a atividade, refazer e tentar buscar melhorar a nota. Então isso aí me estimulou muito no ARCO porque não era aquela coisa assim taxativa. Você tirou isso é porque você só tem condição de produzir isso aqui. A nota foi um estimulo, foi um jeito que estimulou a gente, se tirasse uma nota baixa, saber que tinha competência através dos formadores de dizer: ñOlha, você tenta melhorar nisso e talò. Então aquilo já abria a mente da pessoa e já ia produzir outro texto recorrendo uma melhor nota (P 02).*

Apenas a P 03 manifestou-se, claramente, contrária à nota na formação de professores, confirmando na entrevista o que havia registrado no Diário de Bordo por ocasião do curso em 2004. Para essa professora, a nota numérica poda o aluno, enquanto que o

conceito permite acompanhar melhor o seu crescimento. Tendo como referência sua sala de aula, ela reflete na formação de professores essa vivência. Embora afirme ñ*que a nota derruba a vontade de crescer porque você já olha ali, tá uma média***ò** e que, quando se avalia com conceito, ***ñ**a oportunidade do aluno crescer é maior, e a minha de avaliar. Eu vou ser mais justa quando eu tô avaliando através do conceito do que através da nota***ò**, a professora também admite que, no caso do ARCO, a nota não interferiu no resultado final do curso. ñ*Eu percebi que algumas até melhoraram até o final do curso e todas elas receberam o certificado. Então a nota não atrapalhou, nesse sentido aí***ò** *(P 03).* Ela conclui dizendo que compreende que, para o programa, a nota era a ferramenta que se tinha em mãos para medir o nível de conhecimento e não de podar as pessoas. ***ñ**[...] nesse ponto acabou até ajudando porque algumas pessoas já não queriam mais ver aquele 6, aquele 5 e sabiam que se esforçassem um pouquinho mais, teriam uma média maior. Então não nos prejudicava***ò**.

Como avaliação aqui é trabalhada vinculada a todo o processo formativo, portanto coaduna com a metodologia e objetivos, a elaboração termina sendo o eixo fundamental, pois tal atividade expõe as fragilidades da formação inicial, as limitações da formação de professores, enfim, da nossa educação, mas também possibilita a superação.

> *[...] as atividades eram voltadas para estudo e elaboração própria que às vezes era individual e às vezes eram feitas no coletivo, essa elaboração é que foi assim o ponto que os professores apresentaram muita dificuldade porque nós somos frutos de uma escola que não nos ajudou a elaborar. Nós fomos acostumados em toda nossa vida escolar, inclusive na universidade, a copiar os autores e passar de ano e não ser desafiado a defender as nossas próprias idéias, o nosso ponto de vista. Então, no momento que nós colocávamos as hipóteses de trabalho aos professores no encaminhamento de estudo, nós exigíamos que eles elaborassem algo que fosse deles que não fosse uma cópia simplesmente do autor (GBA 1).*

A leitura foi utilizada como instrumento para a fundamentação da produção que, no caso dos formadores, escolhiam temas sobre os quais gostariam de escrever. Essa era também a proposta para os professores da rede: formar Grupos Base de Estudo (GBEôs), assessorados pelo GBA e GBM, onde teriam oportunidade de pesquisar, elaborar e compartilhar suas produções.

Uma das principais elaborações propostas pelo Programa foi o Projeto Pedagógico Pessoal. Embora acontecesse no último dia do curso, ele deveria ser retomado sempre, avaliado e reconstruído. O Programa defende a importância de que cada educador tenha clareza das concepções, dos princípios que norteiam sua prática pedagógica, além da realidade em que está inserido e da sua proposta de trabalho. Refletir a prática à luz das teorias. Todos deveriam ter o seu programa de vida, um norte para a sua prática profissional.

Para os formadores, um dos fatores de adesão e permanência dos professores nos cursos era a clareza das ñRegras do Jogoò que estruturavam todo o processo formativo.

> *Já na primeira manhã do curso nós nos debruçávamos em explicar o que era o programa ARCO, em que consistia a metodologia do curso, quais os temas que nós iríamos estudar e tinha um capítulo que era bem explorado que era a questão da avaliação. Então nós deixávamos bem claro quais os critérios que nós iríamos utilizar [...]. (GBA 1).*

Destacam, ainda, que os professores não se sentiam coagidos a participar. Eles se sentiam convidados, provocados, no sentido de desafio.

> *Então, cada um ia lá, às vezes por curiosidade; o primeiro momento dava aquele impacto porque percebia todo aquele planejamento, toda aquela organização, achavam rígidos, mas no momento que o professor se permitia participar, que se envolvia, ele começava realmente a participar com empenho, a ler por gostar de ler mesmo, apesar de ter um hábito assim não muito grande de leitura os nossos professores. Mas o momento era propício, todo o ambiente era propício à leitura, a estar participando. Então o professor se colocava mesmo ali pra ler, pra estudar, pra reconstruir realmente (GBM 2).*

A idéia de reconstrução para os participantes está associada à reescrita dos textos elaborados, utilizando linguagem própria, interpretação dos textos lidos, respeitando a idéia dos autores, porém apresentando um posicionamento pessoal acerca da temática proposta. Além disso, a elaboração era norteada pelo que o grupo chama de hipótese, ou seja, um enunciado orientador da escrita. Não significava, no entanto, que o cursista tivesse que concordar com aquela afirmação, mas deveria tratá-la de modo claro, coerente, conciso, consistente, com um bom nível de argumentação. A reconstrução foi citada como um grande ganho no processo de aprendizagem do cursista e viável para a sala de aula.

Vista, a elaboração, como experiência de produção própria, pessoal, fundamentada nas leituras propostas, não podia desprezar os conhecimentos prévios, os saberes construídos ao longo da própria história. A reconstrução não significava invalidar a produção, mas aprimorá-la.

> *No caso da metodologia do ARCO, o reconstruir é fazer o quê? Eu produzia, tinha ali a minha idéia expressada e alguém me ajudava a aprofundar aquilo. [...] Não era que eu ia aniquilar o que eu pensei e assumir a idéia do outro, não. Eu ia reconstruir aquilo que eu já pensei, só que de um modo mais correto, mais estruturado. Eu ia refletir mais [...]. Então eu vou reconstruir o que eu estou aprendendo e o que eu já sabia. Então o processo reconstrutivo que eu vi foi por esse lado aí. É o que eu penso, eu estou reconstruindo, eu não estou abandonando aquilo que eu sei sobre aquele assunto. Eu vou refazer. Baseado no que eu já sei, eu vou tentar aprimorar, vou tentar estruturar aquilo (P 03).*

E a P 02 acrescenta que o programa enfatiza a capacidade que a pessoa tem de ir além do já conseguido, revelando assim confiança nas possibilidades do cursista.

> *[...] lá nada era descartável no ARCO, era muito a opinião da gente, era tudo visto da forma que a gente produzia, mas não era uma coisa assim: ñ**n**ão, isso aqui não vale nadaò. [...]. Porque o ARCO via essa capacidade que a pessoa tinha de refazer e sair melhor, sempre acreditando nessa capacidade.*

A autonomia foi percebida como liberdade: de expressão, de opção. Poder expressar-se oralmente e por escrito. Poder conversar sobre notas, idéias, orientações. Oportunidade de refazer, ou não, a produção que não foi considerada tão boa. Ser capaz de superar a ñcópiaò pelo texto próprio. A GBM 3, assim comenta. ***ñ**Tinha essa autonomia, esse momento de estar falando, de estar fazendo, de estar produzindo, de ter voz, de participar. [...] não era uma coisa assim que é por aqui fechado, não, tinha aquele momento de estar produzindo, de estar fazendo, tinha voz e vezò*.

Para a P 03 a questão da autonomia foi vivenciada como uma experiência de liberdade, mas principalmente de valorização e de independência, em contraposição à submissão.

> *[...] você tinha a liberdade pra você expor tua opinião e se sentir importante, crescer por si só. Eu via assim, o ARCO, as pessoas e os gestores, eles ajudavam a gente, os monitores, mas ele dava liberdade pra que você caminhasse, pra que você crescesse. Você tinha essa autonomia, essa liberdade. **ñ**Eu possoò, **ñ**Eu vou conseguirò e você conseguia. Então, ao final você via o resultado. **ñ**Puxa, fui eu, eu crescièò! Claro, teve uma orientação, mas eu consegui. Então, tinha toda essa liberdade, mas o esforço era seu. Ele te mostrava que era por aqui, esse caminho pode ser que não seja o mais adequado, dava aquelas sugestões, mas você que tinha que dar conta do recado.*

Já a P 01, sentiu dificuldade em falar sobre essa questão da autonomia. Explicou que, por ter participado logo do primeiro curso, em 2002, algumas coisas já não consegue lembrar como acontecia. Apesar disso, comentou sobre o comodismo que percebe entre os professores, acredita que quando ñ*você receber as coisas prontas [...] as coisas que vêm da Secretariaò*, favorece a submissão. ***ñ**Eu não sei se é pelo fato do próprio professor... às vezes ele não quer ter essa autonomia. Eu acho que às vezes ele quer ser mais, vamos dizer assim, comandadoò (P 01).* O que é contrário a uma proposta que defende a emancipação do sujeito, o desenvolvimento do profissionalismo.

E na prática dessa professora, assim como nos registros do seu caderno, vemos estampada essa preocupação de que o aluno perceba seu valor. Freire fala que ña prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazerò (1998. p. 43). Os registros reflexivos da professora tratam desse pensar sobre a prática. Assim ela escreve sobre o trabalho com o 7º Ano ñBò:

> *Atividades de produção para um amigo ou colega da escola. Pois somente 3 alunos tinham feito o texto ⟶ deixei que os outros continuasse fazendo o seu texto,*

> *enquanto isso consegui ler de todos que terminou com a atividade. Sei que vou atrasar o conteúdo, mas é essencial que os alunos perceba que tem importância tudo que é produzido por eles e que cada um tem o seu crescimento. Só é preciso esperar, esperar...*

Em seu registro, datado de 20/03/07, a professora manifesta preocupação com o conteúdo que precisa ser trabalhado, mas tem que optar por aquilo que considera fundamental para a aprendizagem: a elaboração pessoal. Constata-se que, em algumas situações, a professora parece ainda não conseguir perceber a articulação possível entre conteúdo e elaboração textual, embora na sua prática tenhamos visto a interface destes elementos.

4.5 **A formação nos Grupos-Base**: coerência com a formação dos professores

A formação proposta no ARCO, consistia num processo contínuo tanto para os/as professores/as quanto para os Grupos Base (GBA e GBM). A prática de estudo, de pesquisa, de elaboração era vivenciada cotidianamente pelos formadores. Era condição *sine qua non* para a permanência no grupo de formadores. ñ*O grande desafio e um dos objetivos de estar no grupo era estar estudando e elaborando: verbetes, o projeto pedagógico pessoal de cada um, tinha que estar sendo sempre reconstruído [...]***ò** (GBM 2).*

Também entre os formadores a produção escrita passava pelo processo de correção, criando ambiente de reflexão sobre a prática e as próprias produções. No entanto, entre eles não foi mencionada a atribuição de notas. Apenas as orientações por escrito, as devolutivas, a reconstrução dos textos. Sendo que a produção do GBM era acompanhada pelo GBA.

> *As dificuldades todos nós tínhamos, mas a parceria era que nos fortalecia; a parceria com o GBA e com o próprio GBM. Nasceram grandes parcerias ali dentro e grandes pessoas que realmente ficavam reconstruindo, elaborando, produzindo realmente seu trabalho. O objetivo era esse: produzir... pra estar no grupo tinha que... (GBM 2).*

Os encontros ordinários do grupo aconteciam duas vezes por semana quando se reuniam GBA e GBM. Eram momentos de estudo e preparação das formações para os professores.

> *Eu acho que aí é que foi a coisa mais gostosa porque você tinha que estudar, estudar mesmo, ler muitos textos, ler e ler e ler mesmo, fazer pesquisas [...]a gente buscava muito e lia, lia em grupo, depois formava grupo de dois, três, pra ler esses textos de concepção e formação e sempre buscando quem estava mais inteirado. E a partir daquele momento, daquelas leituras, a gente ia ficando com mais firmeza, ia ficando realmente qualificado pra estar ali junto (GBM 3).*

E a produção textual, considerada ñquestão dolorosaò também entre os formadores, é assumida como desafio que permitiu aos participantes se superarem, surpreendendo-se com as possibilidades que até então não se permitiam nem sabiam que eram capazes.

> *Eu quero até declarar uma coisa bem pessoal porque eu nunca nem pensei que eu tinha um lado poético e foi com os escritos, escrevendo pouquíssimas coisas, de repente eu comecei a elaborar algumas poesias que falavam algumas coisas e foi muito bom. Ainda hoje eu ainda faço algumas. Me descobri poeta, eu não sabia que eu tinha esse lado poético... (GBM 3).*

A prática de assumir a própria formação como processo contínuo e pessoal, auto-formação, foi sendo incorporada pelo grupo, o que não significou abandono, mas estando no grupo, apoiado pelos colegas, enfrentava-se o desafio do aprender a aprender, conforme relata a GBM 4:

> *E foi ali que eu me considero assim, a discípula. Tanto é que [...] (formadoras) são citadas na minha dissertação, assim com uma profunda gratidão minha, porque foram vocês que me iniciaram no mundo da pesquisa e da produção. Porque eu, quando escrevia, tinha vergonha de mostrar minhas coisas, mostrar meus escritos, meus pergaminhos. Foram vocês que começaram a fazer essa análise e a gente fazia análise no grupo; todo mundo lia o que produzia pra todos ouvirem e não era só o Grupo Base que ouvia, era todos os colegas e dava opinião [...]. E eu aprendi a gostar de ser criticada por incrível que pareça, porque ninguém gosta de produzir uma coisa e o outro dizer: ñOlha, isso aqui não está bomò... Mas o jeito como nós aprendemos a fazer análise da produção do outro, um jeito fantástico, maravilhoso [...]. (GBM 4).*

Todo o processo de formação, perpassado pelos momentos de elaboração, de avaliação, de construção coletiva, foi vivenciado intensamente pelos formadores, assim como foi experimentado pelos professores.

Talvez por ter sido essa, uma experiência tão forte e singular para o Grupo Base, este conseguiu contagiar os cursistas, marcando de forma tão intensa esses educadores. Quando se reencontram, atualmente, parece haver uma identificação entre as pessoas. Dizer que era sobre o ARCO que se desejava conversar, decididamente, abriu as portas das salas e do coração das pessoas.

4.6 Significado e contribuições que atribuem ao Programa

Alguns elementos aparecem nas falas dos participantes como marcas fortes do Programa, fazendo com que se destacasse entre as demais formações que já haviam experimentado.

A crítica à aula expositiva, materializada nos cursos pela ausência de palestras seja com profissionais de renome ou de reconhecimento local, por exemplo, chamou a atenção. A metodologia defendia que o professor fosse o protagonista da formação. Ele não ia escutar exposições de palestrantes, aprender dinâmicas, ele ia para um ambiente de estudo e produção, onde era ele quem fazia o curso, participando ativamente, não sendo um mero espectador. Segundo os formadores,

> *Nós não estávamos lá pra fazer exposição, esse era o diferencial; o próprio professor que estaria fazendo a sua própria elaboração, a sua formação, a sua auto-formação com a nossa ajuda, a partir dos textos que a gente colocava e as orientações que a gente fazia, mas era ele o protagonista, ele que fazia, era ele que estava o tempo todo trabalhando, era ele que estava pensando, refletindo... não tinha ninguém fazendo a reflexão pra ele (GBA 2).*

Além dos textos oficiais, dos autores renomados, o programa disponibilizava a produção local[12] (que será apresentada mais na frente). Em cada dia do curso tinha um texto selecionado entre as produções que os membros do Grupo Base faziam durante a sua formação.

E o professor, sendo protagonista da própria formação, saia da postura passiva, de quem chega para receber informações e fazia a experiência de tomar nas mãos sua própria história para construí-la ao seu modo. Cabia-lhe estudar, elaborar, refletir sobre sua prática para melhorá-la. Referido-se ao programa e suas marcas, a GBM 3 destaca:

> *[...] ele te insere num contexto em que você não vai só ouvir, você não vai só estar ouvindo as propostas, ouvindo os autores. Você vai se tornar autor, você vai se tornar um autor também e isso diferencia todas as outras propostas porque só se aprende fazer fazendo como já dizia um certo autor.*

Em um ambiente, cuidadosamente preparado para formação, não só quanto ao espaço físico, estrutural, mas o clima propício para essa finalidade, enfatizava-se a organização como compromisso com a qualidade.

> *[...] a dinâmica do curso tinha uma marca muito forte de organização, no sentido de cumprimentos de horários, cumprimento de atividades. Para o grupo de formadores, nós tínhamos um planejamento detalhado, dizendo todos os itens que nós iríamos desenvolver. E os professores, na hora da confirmação de inscrição, na entrada, eles recebiam um planejamento sucinto. Então eles tinham clareza sobre o que iria ser trabalhado durante os cinco ou seis dias de curso e eles já tinham uma experiência de ouvir outras pessoas falando ou de já ter participado de curso que aquilo seria cumprido, não era uma enrolação, não era uma promessa vã; realmente aconteceria o que estava proposto naquele curso (GBA 1).*

[12] Ver anexos B, C e D.

Corroborando com essa opinião, a GBM 2 evidencia tanto quanto a organização, o planejamento e a pontualidade, esta como marca de ***ñ****respeito por quem chegou na hora certa****ò***. E os participantes a tinham como tão certa, que procuravam observar os horários que eram rigorosamente cumpridos: início, intervalos, tempo para as atividades, encerramento. Tudo previsto, em relação ao tempo. No entanto, havia um misto de surpresa e expectativa todo novo dia de cada curso, seja no modo como se fazia a acolhida aos participantes, a abertura do dia com poesias e/ou músicas, a divisão de grupos, enfim, como o Grupo Base dizia, era ñum clima de sedução*ò*. A formadora destaca, ainda, como diferencial, a autonomia e a relação de valorização das potencialidades do aluno, razão de ser da formação do professor.

> *[...] a própria autonomia do programa, de estar provocando você a ter autonomia como profissional e como pessoa também. E desenvolver a criticidade e a vontade, o desejo de estar estudando. [...] vê o nosso aluno como possibilidade de aprender. O ARCO deixava sempre claro que a formação era o professor, mas a ponta pra chegar lá, o eixo que norteava o programa, é a importância e a valorização do aluno como ser, ser que vive, ser que não é só o João, mas atrás daquele João, daquele aluno, existe uma pessoa que é capaz (GBM 2).*

A disciplina com o desenvolvimento da pauta planejada se harmonizava com o exercício da pesquisa, seu maior destaque. Saber pensar, era a proposta por excelência. Argumentar com fundamento nos textos estudados, chegava como uma experiência incomum na formação continuada de professores. ***ñ****O grande diferencial desse programa é que ele ensina o professor a pesquisar. Saber pensar é a coisa mais importante na sociedade e que a gente não cultiva. Então foi feito esse convite a pensar e depois ao pesquisar, à reconstrução consciente do conhecimento****ò***, afirma a GEM. O que se confirma na fala da P 01 que destaca ***ñ****a forma de avaliar e de te dar oportunidade de você pensar. [...] Você tinha que escrever, tinha que realmente pensar****ò***.

Também a P 03 tem o processo avaliativo do ARCO como elemento importante, aprendido na formação e que se diferencia das demais experiências vividas.

> *A oportunidade de estudar que a gente recebia lá era completamente diferente das outras que a gente tinha. [...] o espaço onde nos colocavam era diferente, era mais confortável, mais agradável e a gente acabava estudando mesmo. [...] era muito produtivo, eram textos interessantes, tinha a ver com a nossa prática. Era o que realmente a gente precisava. Às vezes era algo que você até tinha conhecimento, mas não tinha refletido em cima daquilo. [...] Isso pra mim é um ponto diferente, a oportunidade que eu podia me expressar tanto oralmente como por escrito (P 03).*

A entrevistada destaca, além da contextualização dos textos estudados, o fato dos formadores acompanharem de perto o processo de elaboração de cada cursista e estes perceberem que suas produções eram realmente avaliadas, o que os fazia sentir-se

valorizados. Constata que ***ñ****[...] ter sempre alguém que te acompanhava e que você percebe que realmente estava lendo o que você produziu, corrigindo e você ter a chance de debater, de argumentar, de expressar tuas idéias, o que a gente não vê nos outros cursos****ò***.

Para essa professora, não foi um processo fácil, pois ela inicialmente tinha suas discordâncias dessa forma de avaliar. Todavia, a liberdade de argumentar, de refletir, de opinar que o programa oferecia, bem como a segurança com que todo o processo era conduzido, foi fazendo com que aos poucos ela fosse compreendendo e, segundo ela, terminou até adotando como prática em sala de aula.

> *Então no início eu coloquei uma barreira, eu não aceito, eu não aceito a minha avaliação ser essa, eu não vou refazer e eu não refiz o primeiro texto que foi corrigido, eu não quis refazer. Porque tinha essa questão também você não era obrigado a refazer. Era sugerido que o texto fosse refeito e eu não refiz. E a partir do 2º texto que eu comecei a refletir direitinho e tal e aí eu me encaixei. Então, na minha prática de sala de aula, hoje eu faço isso. Toda produção do aluno meu, eu teço um comentário escrito (P 03).*

A GBM 1, sendo técnico que acompanha o trabalho nas escolas, destaca como diferencial a postura de professores que participaram do Programa e começam a planejar suas atividades didáticas focadas mais na leitura e elaboração, embora reconheça que não se trata de mudança em toda a rede. Para ela, a formação, embora tenha sido interrompida, iniciou um processo de incentivo à prática da escrita entre os profissionais da rede municipal e que, pessoalmente, já tendo o hábito de ler, melhorou bastante no exercício da elaboração.

Para a GBM 2, a reflexão, a postura de avaliar seus alunos, assim como sua especialização em Psicopedagogia, foi conseqüência do desejo de permanecer estudando, marcas que permaneceram com a influência do ARCO. Na escola onde trabalha como professora, que atende somente a Educação Infantil, como outras colegas também participaram da formação, elas têm o hábito de estudar e planejar. Faz questão de contar que teve como orientadora de monografia, na especialização, uma professora colega sua do GBM. Seu Tema: ñA Psicopedagogia na educação infantil como perspectiva de prevenção das dificuldades de aprendizagemò, conquistou nota 10 numa banca da UEMA ï Imperatriz.

Considerando experiência inédita, a GBM 4, ao fazer Mestrado em liderança, área de administração, pela Universidade Santo Amaro ï SP, escolheu para pesquisa justamente essa experiência vivenciada por ela. Seu tema, ñFormação continuada do professor na perspectiva da liderança: e sua influência no aproveitamento escolarò.

A curiosidade inicial de aproximar-se de uma proposta que começava tão diferente de tudo o que já havia participado, foi cedendo lugar para um envolvimento que comprometia a GBM 3, destacando-se pela transparência. ***ñ****[...] era assim tudo muito novo e a*

*gente pensava assim: o quê que esse povo quer conosco? E aí de repente você via que tinha tanta transparência na coisa que você se tornou um apaixonado pela proposta do ARCO devido à transparência que tinha***ò**.

Como contribuição significativa do programa, a P 01 afirma ter aprendido um novo jeito de ver a educação, que reflete uma concepção nova de ensino, de sociedade, de ser humano que se deseja formar; é a tomada de consciência do seu papel como profissional. Ao enfatizar essa nova visão da educação, do ensino, justifica ñ*porque a partir do momento que você tem uma nova visão, você começa a te avaliar como pessoa e avaliar o quê que você tá passando pra esse aluno e que tipo de aluno você quer também lá na frente***ò**. Enquanto que para a P 02, foi a questão da produção. ***ñ****Eu sempre tive dificuldade de produção. E no ARCO, quer queira quer não, você tem que fazer***ò**. Isso o torna diferente das demais experiências de formação que vivenciou.

> *É a questão de sair de si, de certa forma não ter aquela coisa prontinha; você tem que se virar e produzir. Essa coisa de você saber que tem alguma coisa a oferecer e que tem que sair do casulo e despertar mesmo, caminhar pra pôr em prática aquilo ali. Não vai ficar esperando os outros fazer pra você, você que tem que andar com suas próprias pernas, dar o passo inicial da caminhada (P 02).*

Diria que a autonomia vivenciada na formação fazia não só com que os sujeitos dessem o passo inicial, mas toda a caminhada deveria ser feita com esforço próprio. E a professora entrevistada acrescenta mais, falando da importância da pessoa ter consciência do seu potencial, ***ñ****porque a gente sabe, mas no fundo a gente precisa de um estímulo e o que o ARCO fez foi estimular cada um. Saber que o ser humano tem um potencial especial que ele pode ser***ò** *(P 02).*

Esse período de trabalho e estudo no ARCO foi destacado pela GBA 2 como um tempo que contribuiu muito para sua formação que ela faz questão de dizer, global.

> *[...] não só a formação acadêmica, intelectual, como a formação como gente, como pessoa. [...] eu acho que aprendi muito a ser mais tolerante [...]. Então foi uma experiência muito forte, muito forte no sentido tanto da metodologia que ela acaba exigindo de você, como também o próprio trabalho, a proximidade com que nós estávamos nos relacionando com pessoas diferentes, pessoas que a gente não tinha contato e pessoas que pensam muito diferente da gente, totalmente diferente.*

E ainda revela que a experiência favoreceu a sua autonomia profissional, fazendo com que conseguisse impor-se mais, posicionando-se de forma mais contundente. Além de, particularmente, ter sido um período de aprofundamento nos estudos, em alguns conhecimentos.

Compactuando da mesma opinião, a GBA 1, acrescenta que considera um privilégio ter feito parte desse programa, destaca a convivência com os Assessores e o contato

com o Prof. Pedro Demo, além dos desafios enfrentados como determinantes para seu amadurecimento pessoal e profissional. Tudo isso a fez refletir seriamente: ***ñ****Afinal de contas quem é que eu sou? O que eu quero em termos profissionais? Como é que eu quero me relacionar com os meus colegas de trabalho, os meus companheiros?****ò* E destaca a questão da convivência e aceitação do diferente: temperamento, idéias, crenças... O que podia gerar conflito, era relativizado em nome de um projeto maior. Essa formadora acaba fazendo uma das críticas mais sérias sobre o rompimento do ARCO sem que este tivesse passado por nenhuma forma de avaliação.

> *Eu me entristeço todas as vezes que eu penso que nós tivemos uma experiência tão rica, e tão interessante, interrompida de forma tão brusca. Porque* ***nós tivemos privado o direito de continuar algo que já estava plantado****... era só continuar, regar e cuidar pra que isso frutificasse posteriormente (grifo nosso).* (*GBA 1).*

Mais do que um lamento, uma denúncia a todo governo que faz uma democracia medíocre que, esquecendo-se do processo participativo de construção política, governa para si, para o seu próprio grupo. Não olha o que já tem no caminho, o percurso histórico construído pelos cidadãos, até onde conseguiram ir, apenas quer sumir com o que considera marca, lembrança de um governo anterior. E como não há política pública que garanta a continuidade dos projetos que a população aprova, ou que traga retorno, especialmente de formação política, continuamos mesmo é vivendo no país da descontinuidade, dos direitos cerceados, da política rasteira.

Tratando-se das expectativas que inicialmente motivaram a formação, os formadores confessam uma dose maior de empolgação do que de ñpés firmesò, situados na realidade com suas contradições. Viam no ARCO, praticamente uma ñsalvaçãoò para os males da baixa qualidade da aprendizagem nas escolas da rede municipal.

> *A minha expectativa era: Nós vamos fazer esse trabalho com os professores e [...] a qualidade do ensino do município vai saltar [...] o que nós pensávamos era que aquilo seria o diferencial, faria uma diferença muito grande na aprendizagem dos alunos. E isso na ingenuidade, eu pensava que já pudesse acontecer logo... Não imediato, da forma de dizer que nesse ano... mas que fosse uma coisa a curto prazo [...] Então nós pensávamos assim: Vamos contribuir para que esses professores melhorem a qualidade da aula deles, melhorem a qualidade da educação, melhorem a aprendizagem dos alunos. [...] a finalidade era essa: os alunos irão aprender melhor (GBA 2).*

A realidade mostrou-se bem diferente do imaginado. Logo os formadores constataram que havia professores que precisavam de muito mais e de um tempo maior para alcançar o mínimo necessário para estarem em sala de aula. ***ñ****E isso, sinceramente, para mim foi um choque... me angustiou muito ver isso e pensar naquelas crianças que estão ali com*

muitos professores que mal são alfabetizados, muito mal alfabetizados, semi-analfabetos, algunsò (GBA 2).

Para a GBM 1, o grupo que iniciou o Programa era formado por pessoas que demonstravam um compromisso com a educação, cuja concepção estava voltada para a transformação. Comungavam de um objetivo comum *ñde querer, de mudar, de transformar. [...] o desejo do grupo, enquanto equipe, que buscava mudar essa realidade, eu acho, já tinha essa idéia mesmo de que o ARCO viesse fazer uma diferença, ser referência na questão de formação profissional e que acabou acontecendoò*. E a GBM 4 complementa dizendo que via nessa experiência, o município de Imperatriz se destacando no cenário nacional pela sua proposta de formar professores pesquisadores *ñporque tudo apontava pra isso, alunos pesquisadores, publicações... [...] eu via a produção científica tendo assim um grande avanço no Estado do Maranhão [...]ò*. Essa era a sua expectativa.

Já as professoras entrevistadas, inicialmente esperavam que os formadores fossem ensinar algo que os ajudasse a melhorar em sala de aula, como técnicas, dinâmicas, o que estavam acostumadas a ver nas formações que até então haviam participado. Um misto de curiosidade, surpresa e entusiasmo, marcaram os primeiros contatos delas com o Programa. Enquanto a P 03 admite que tinha mesmo era *ñcuriosidade pra saber o quê que tinha lá de especial pra todo mundo que fazia gostavaò*. A P 01 surpreendeu-se: *ñQuando eu chego lá... Não, quem vai tentar sondar, melhorar, é você, você como professora. Então isso me surpreendeu!ò* E a P 02 revela: *ñEu fiquei muito entusiasmada no início, cheia de perspectivas pra pôr logo em prática [...] Aí, quando você se depara na sala, você já vê que não é tão fácil colocar em prática, mas foi muito importante no início porque foi um estímulo muito grandeò*.

4.6.1 Sinais de implementação das concepções do Programa na rede: viabilidade

Os entrevistados destacam, em suas falas, com base no contato direto com os professores nas escolas ou ainda, a partir de suas práticas, alguns sinais de que a proposta do ARCO é viável, pois algumas concepções, mesmo sem acompanhamento e apesar da ruptura, são vivenciadas pelos que participaram que tiveram um contato mais direto com a formação.

Como orientadora educacional, a GBA 2 cita a escola que acompanha. Todas as professoras do turno em que trabalha participaram da formação. Enfatiza o cuidado e o interesse em aprender.

> *[...] eu percebo nelas o cuidado com o planejamento, o cuidado com a escrita, o cuidado com o trabalho mesmo com o aluno e a própria fala delas. Sempre quando a gente estava conversando [...] falaram isso pra mim que foram agraciadas por terem conseguido participar daquele curso porque contribuiu muito para prática delas. E realmente são professoras comprometidas que certamente já eram, mas que têm a preocupação que eu vejo assim, que eu acredito que possa ter despertado a partir do ARCO, é a preocupação que elas têm em estar buscando, em estar querendo aprender.*

Refletindo sobre a identificação profissional com a educação, a GBA 1 acredita que não depende de uma formação de qualidade. Ela acredita que o professor já tem isso consigo, interesse em trabalhar bem ou não. Concepção que revela uma compreensão de educação como inata, desconsiderando, assim, seu caráter processual, histórico, construído nas inter-relações, nos mais diversos espaços e tempos que influenciam e são influenciados. A formadora lembra, ainda, aquele profissional que tem compromisso, mas não possui base teórico-metodológica que sustente sua prática. Então, aí deve estar a contribuição da formação continuada, segundo essa formadora.

> *[...] tem toda uma outra parcela de professores que, digamos assim, têm* ***ñ****uma boa vontade****ò****, mas muitas das vezes não sabem como fazer, como efetivar. Nesse ponto, pra esses professores, eu acho que o programa ARCO foi assim de uma contribuição enorme porque a gente sabe de alguns exemplos, inclusive entre os multiplicadores que eles colocam assim:* ***ñ****Existe a minha vida de educador antes e depois do ARCO****ò****. É como se o ARCO fosse um divisor de águas da sua referência profissional. Eu falo isso sem exageros que são assim falas literais de algumas pessoas que disseram (GBA 1).*

O cuidado com o planejamento, com a aprendizagem, com a escrita dos alunos e sua própria escrita, são relatados como pontos fortes percebidos na prática dos professores. Para exemplificar, a GBA 1 cita um concurso de redação para professores, promovido pelo governo atual, já em duas edições.

> *[...] a gente lê os textos dos professores que fizeram o ARCO ou então pega o depoimento deles assim:* ***ñ****Ah, na hora eu estava só me lembrando da época do ARCO porque eu tinha que escrever um texto dissertativo daquele tema e eu fiquei procurando idéias****ò****. [...] E aí diz que se lembravam das orientações nossas, dos elementos que precisam ter num texto dissertativo. Então a gente percebe isso até assim no próprio trabalho do professor; ele não quer fazer qualquer texto, ele não quer fazer uma redação simplesmente pra cumprir uma tarefa. Ele está preocupado em fazer o melhor texto que ele puder fazer e esse mesmo nível de consciência eu acredito que eles estendam para os alunos.*

A aceitação do programa por parte dos profissionais da rede tem se revelado muito grande. Fato observado nos depoimentos dos entrevistados que denunciam a cobrança por continuidade do ARCO por parte daqueles que participaram da formação.

O Projeto Pedagógico Pessoal foi citado pela GBM 4 como um dos princípios que teria incorporado na sua prática profissional. Como professora do nível superior, trabalha a

elaboração deste com seus alunos, pois acredita que ***ñ****não tem como se implicar na prática se eu não estabeleci, antecipadamente, em quais pontos eu vou poder me comprometer****ò***. E o PPP ***ñ****nada mais é do que você colocar, do que você formalizar com você mesmo, consigo mesmo, os princípios****ò*** que pretende assumir na sua prática pessoal e profissional. A forma de avaliar, fazendo as devolutivas e com a possibilidade da reconstrução, tornou-se uma prática diferenciada no ensino superior onde trabalha. E teve reforçado, também, um princípio que já era seu: acreditar em gente, que é viável.

Agora, em se tratando de rede, não conseguiu perceber práticas tão significativas por parte dos professores, porém

> *[...] a gente percebia assim um desejo muito grande e algumas práticas que apontam para essa possibilidade de se fazer uma metodologia diferenciada nas séries iniciais, mas nos anos seguintes que hoje a gente chama de 6º ao 9º ano, foram experiências pontuais de alguns professores, de algumas áreas. Professores que eu conheço: de língua portuguesa que fizeram algumas experiências isoladas e que declaram que foi baseada nessa experiência do ARCO; professor de história que também fez, mas eu não posso te dizer assim com tanta segurança, com tanta certeza [...]. (GBM 4).*

Assumindo o Projeto Pedagógico Pessoal como uma proposta que antecede o projeto de escola, a GBM 1, também incorporou na sua agenda de trabalho, seja como professora de ensino superior ou como formadora. Trabalhando oficinas e cursos na rede particular em Imperatriz e em municípios circunvizinhos, como Sítio Novo do Maranhão, os professores elaboraram, sob sua orientação, o seu PPP.

Nesse sentido, a GBM 2 confirma que sua prática pedagógica sofreu forte influência dessa experiência com o ARCO, especialmente, quanto à reflexão.

> *Refletir a própria prática, olhar a sala de aula com um novo olhar e tá refletindo... a partir do momento que a gente se dispõe a colocar no papel, produzir o projeto pedagógico pessoal, a gente vai estar registrando como é que eu estou como profissional, qual a minha postura. Eu não vou avaliar só o aluno; antes de avaliar o meu aluno, eu vou avaliar a minha postura como educador.*

Além disso, incorporou a questão do gosto pela leitura, planejamento dos horários que reflete na sala de aula, nas atividades da sua igreja, na sua casa, enfim, em tudo busca a pontualidade como princípio.

A GBM 3 relaciona algumas práticas pedagógicas com a vivência no programa, citando especialmente a abertura para a construção de concepções, de modo que o profissional sai da ação ingênua para uma prática mais fundamentada, mais consciente.

> *Pra mim no momento da abertura que foi dado pra essa visão de educador, as concepções, você não fazer mais as coisas aleatórias, fazer porque tinha de fazer e porque era assim que todo mundo fazia e aí fazia daquele jeito. Então, a partir do momento de você já saber o que você está fazendo porque você lê, estudou, porque você acredita que daquela forma é melhor.*

Considera a autonomia, conseqüência da abertura do programa, que hoje consegue vivenciar com os alunos, no sentido de oportunizar suas falas, sua participação, de modo que se torna possível acompanhar as necessidades deles e intervir de maneira mais efetiva. Para ela, embora não possa dizer que a totalidade dos professores da rede aderiu ao programa, por falta de acompanhamento e outros motivos, não tem dúvidas em afirmar que o ARCO marcou a prática daqueles que participaram.

Pode-se confirmar essa afirmação com a vivência da P 01 que tenta trabalhar a avaliação na perspectiva da reconstrução. Ela propõe mais de uma atividade avaliativa, alternando trabalhos coletivos e individuais, debates e produção textual, pesquisas em que os alunos precisam apresentar individualmente. Para evitar que copiem informações do livro, ela diz recolhê-los, deixando-os sobre a mesa, para que exercitem os próprios pensamentos e argumentação. ***ñ****Porque aí ele tem que escrever, ele tem que pensar um pouquinho sobre o que ele vai escrever, mas tem uns que não aceitam que a idéia dele não foi boa***ò**. Então ela trabalha a devolutiva, relendo com o aluno o texto elaborado e vendo se corresponde ao que foi proposto. ***ñ****Aí muitas vezes, esse que ele aceita, ele vai lá e refaz o texto já com uma idéia diferente***ò**. Ela explica que a diversidade de atividades evita que o aluno se prejudique quanto à nota, caso ele perca algum dos momentos avaliativos.

E essa vivência da leitura é assumida pela professora entrevistada como o que ficou de mais forte, a ponto de encorajá-la a prosseguir nos estudos. ***ñ****[...] eu não era preocupada em ler, eu não tinha hábito de leitura. E a partir dessa formação me veio uma vontade de prestar vestibular e eu tentei***ò** *(P 01).* Embora não tenha alcançado êxito em 2003, não desistiu e em 2004 passou na UEMA para o curso de Geografia, estando hoje, apesar da greve, no 6º período.

A professora cultiva o hábito de fazer registros auto-avaliativos e das turmas com as quais trabalha. A freqüência desses registros iniciou-se semanalmente, depois têm sido feitos em momentos que ela considera relevantes, que a faz pensar. Interessante é que não é uma exigência da escola, mas uma necessidade pessoal e ela o faz no próprio caderno de plano, às vezes na seqüência da aula. Durante o período em que estive na escola, fui informada, por uma professora que estava no intervalo, que outras duas professoras, além da P 01, também têm esse costume de registrar. Uma delas fez questão de mostrar-me seu caderno, caprichosamente organizado.

Questionada sobre o que teria incorporado da experiência do ARCO, a P 01 responde sem vacilar: ***ñ****A produção textual, que eu gosto. E tem alguns momentos quando é muito ruim, ele tem que refazer...***ò** Segundo ela, não são todos os alunos que gostam e

reconstroem seus textos, mas alguns fazem com prazer. Muito realista, a professora reconhece que aderiu em parte à proposta, pois acredita que precisa melhorar a apropriação da proposta, ***ñ****conseguir realmente que todos repensassem a importância do escrever do aluno e também a minha parte, o meu registrar****ò***.

Já para a P 02, trabalhar a reconstrução, tanto quanto a pesquisa com suas crianças de 4º ano, são tarefas bastante complicadas. Porém garante que, com o ARCO, aprendeu a aproveitar tudo o que o aluno produz, o que ele traz como aprendizagens do seu mundo, superar a cópia pela reconstrução do pensamento, do conhecimento, é um ***ñ****processo bem lento, mas foi possível****ò***, afirma a professora.

Trabalhando com a mesma série, a P 03 garante ter conseguido traduzir a experiência reconstrutiva na sua sala. Enfatiza a preocupação que tem em aproveitar os elementos da vivência dos seus alunos, como experiências de violência no bairro, na família ou na rua, para ajudá-los a fazerem leitura de mundo.

> *Eu tava fazendo ele reconstruir a visão dele de mundo. Ele tinha a visão de mundo, mas precisava que alguém organizasse isso pra ele, mostrasse o lado bom. Então o ARCO me ensinou a fazer isso também, buscar na criança o conhecimento que ele já tem e organizar isso pra que seja útil pra vida dele (P 03).*

Quanto à autonomia, a P 02 trabalha o aluno na perspectiva da liberdade e autonomia de expressar o pensamento que leva à capacidade de elaboração própria. E a avaliação é compreendida como um processo cotidiano que envolve vários aspectos: tarefas, produção, a oralidade, enfim, ***ñ****o aluno é avaliado como um todo****ò*** *(P 02).* E, embora admita que não tenha um projeto pedagógico pessoal definido no papel, revela que o ARCO ajudou muito na questão de desenvolver uma proposta de trabalho que provoque o aluno à superar-se, acreditando que ele é capaz de avançar: ***ñ****tirar o aluno daquele mundinho e saber que ele pode ir além****ò***.

De modo muito sincero, em tom de reflexão, de auto-avaliação, a P 03 assume que tem dificuldades, na prática educacional, de dar muita liberdade ao aluno, receando perder o controle. Com isso, prefere uma ação mais ponderada. Reconhece que conquistou essa autonomia profissional e que precisa trabalhar seu aluno na perspectiva da autonomia e emancipação. ***ñ****[...] eu sou muito ponderada e eu acho que exagero na ponderação. Então eu preciso aprender a despertar isso nele, porque em mim eu sei que eu tenho, mas fazer o meu aluno ter também essa autonomia, ele emancipar-se, eu acho que ainda não consigo 100%.****ò***.

Em relação à pesquisa, as professoras dizem orientar no sentido de que o aluno tenha o esforço da produção textual, a partir do conteúdo que pode ser encontrado nos livros

ou na internet porque também os alunos da rede pública já têm acesso às tecnologias, mesmo que seja em cyber.

Falando de como organiza seu trabalho, a P 03 conta que sempre parte do diagnóstico; procura conhecer a turma com quem vai trabalhar, seu nível e necessidades. Além disso, observa a realidade da escola, verificando o que tem ou não disponível para trabalhar com os alunos. Então, traça os objetivos com aquela turma, considerando ainda o que eles querem, o que realmente eles precisam pra vida deles. ***ñ****Então, é baseado nisso: na realidade deles, na necessidade deles e nas minhas possibilidades, é que eu faço minha proposta de trabalho durante todo o ano****ò*** *(P 03).* Não chega a ser um Projeto Pedagógico Pessoal, mas certamente é uma tentativa de ter clareza da própria prática e realizar um trabalho de formação mais eficaz.

A principal mudança que a P 03 reconhece na sua prática docente, é como passou a tratar a reconstrução, no sentido de superação de uma prática arcaica e limitada da recuperação que não promove a aprendizagem, apenas tenta resgatar notas baixas. Segundo a professora,

> *[...] a questão do dar oportunidade pro meu aluno pra ele refazer aquilo que ele havia produzido, coisa que eu não fazia antes. O meu aluno errou, eu poderia até falar pra ele, orientar e mostrar:* ***ñ****Olha, não era bem assim, você poderia ter produzido melhor e tudo****ò****, mas eu não dava outra oportunidade. Então eu mudei essa postura na sala de aula, a partir do ARCO. Eu vi que é importante você dar uma segunda chance porque qual era a outra chance que se dava antes? A tal da recuperação. Que na verdade não era, porque às vezes o aluno só ia fazer aquilo por uma nota, conseguia aquela nota, às vezes ele nem sabia o que estava fazendo.*

Já a GEM, quando diz que ***ñ****o ARCO marcou essa cidade****ò****,* parece exagero. No entanto, quando se anda pelas escolas, em contato com os professores, é impressionante como eles lembram o tempo inteiro. Por muito tempo ainda perguntavam quando ia acontecer outro momento do ARCO, pois os últimos cursos foram em 2004. Questionam as pessoas que tiveram algum envolvimento com o programa ou aos supervisores que estão sempre pelas escolas sobre os motivos da ruptura, já que esta jamais foi anunciada oficialmente. Hoje, comentam com saudade como era ñno tempo do ARCOò. E, quando participam de algum evento que eles acham bem organizado: ñparece coisa do ARCOò. Se há alguma falha: ñno ARCO não aconteceria assimò. De um modo ou de outro, termina sendo um referencial.

Ao procurar marcar as entrevistas com os professores, no momento em que me identificava e informava que gostaria de conversar sobre o ARCO, a disponibilidade era outra. Em todas as entrevistas, foi percebido prazer em falar, saudade, admiração e, às vezes, certa melancolia, com o rompimento. Todos comentaram esse aspecto, questionando o motivo da

ruptura brusca. E a GBM 1 acrescenta, refletindo a opinião dos entrevistados em relação à continuidade que ***ñ****uma proposta que dá certo ela tem que continuar e nós percebemos assim mais uma questão política que ela não teve continuidade****ò***.

Para a GBM 2, o que fica é uma saudade boa e o reconhecimento de ter sabido aproveitar uma oportunidade ímpar, de companheirismo e de ajuda mútua,

> *[...] de ter me permitido aprender, de ter me permitido dizer que não sabia na hora que eu não sabia e recorrer e ter alguém que pudesse auxiliar no momento que a gente precisava do grupo. Porque o grupo é assim... A idéia do grupo era que fosse uma teia, fosse intercalando até chegar ao aluno, à escola, que pudesse tá contagiando toda a rede.*

Centrada mais na realidade da rede municipal de educação, suas dificuldades, nas possibilidades e limitações do Programa, a GBA 2 entende que a expectativa de uma mudança radical e a curtíssimo prazo não era possível. Para ela é preciso intensificar ainda mais o trabalho de formação dos professores para que estes alcancem as condições necessárias para estarem em sala de aula, pois reconhece que as limitações de alguns desses profissionais é preocupante. E descreve assim, a situação:

> *Hoje, os professores que fizeram o ARCO, eles têm esse cuidado com a escrita, apesar de ainda estar escrevendo muito errado, porque não lêem, não estudam, não foram alfabetizados de fato; muitos fizeram o magistério depois de adultos, já mesmo muitas das professoras que nós temos se alfabetizaram depois de terem uma família estruturada, 30 anos, 40 anos de idade. Então eu acredito que isso contribui muito, fizeram uma alfabetização muito mal feita e são admiráveis pela coragem, pela determinação... e conseguirem chegar onde estão, não sei como, mas conseguiram (GBA 2).*

Do ponto de vista desta assessora, o Programa não alcançou tudo aquilo que se propôs, seja porque o tempo não fora suficiente para que se fizesse o acompanhamento e se desse continuidade ao processo formativo ou pelos muitos problemas que tiveram que enfrentar, pela falta de recursos. Entretanto, aqueles profissionais que já tinham o mínimo necessário para ser professor, esses ampliaram muito o seu conhecimento, a sua forma de pensar.

Agora, sua maior preocupação, revelada inclusive no semblante carregado, no tom de voz embargada, concentra-se sobre os profissionais que permanecem na rede, nas salas de aula e que, com responsabilidade e até desejo de fazer o melhor, não possuem as condições de superar sozinhos suas limitações. Repetem em seus alunos as suas dificuldades de leitura, de escrita. São profissionais, sujeitos capazes de reconstruir suas histórias que foram abandonados no meio, ou talvez no início, da caminhada da formação. E quem se sente responsável? São professores,

> *[...] que ainda estavam muito aquém, que infelizmente eles têm boa vontade, mas eles precisam da concretude de pessoas, de literatura... Eles têm que ter alguém pra estar encaminhando, sozinhos eles não conseguem. Esses aí ainda são a minha preocupação pra educação de Imperatriz... Eu fico muito preocupada porque os alunos estão chegando nas séries seguintes, na quinta série, sexta série... sem saber ler. Então são muitos fatores, esse é um deles, que contribuem para que eles estejam chegando lá (GBA 2).*

Avaliando hoje o Programa, a GBA 1 acredita que se houvesse uma política pública que investisse na formação de professores naquele período, o ARCO poderia ter realizado um trabalho de melhor qualidade, inclusive implementando as ações de acompanhamento dos professores e assessoria aos Grupos Base de Estudo (GBEôs), etapas do Programa que não conseguiram efetivar, embora estivessem planejadas.

O objetivo principal do ARCO sempre foi a aprendizagem do aluno, mas para alcançá-lo compreendia-se que era preciso investir no professor. ñ*Esse passar pelo professor, ele é algo demorado, é algo que precisa ser feito continuamente, esse cuidado, essa orientação de estudo, o trabalho, os próprios cursos***ò** (GBA 1). Ficou como meta inacabada.

Mas a GBM 4 alimenta a esperança de que, o fato dos formadores ainda permanecerem quase todos na rede, de algum modo se resgate a proposta. Acredita que através do programa se possa avançar, inclusive na produção científica local e no Estado. ***ñ****[...] somos os mesmos sonhadores e eu tenho certeza que ninguém deixou de ter esse sonho, nós só estamos esperando a oportunidade pra continuar realizando aquilo que a gente começou***ò**: retomar o ARCO como grupo, na rede municipal, pois, pessoalmente, ela afirma que continua realizando a proposta na sua prática docente.

Trazendo a sua experiência de faculdade, a P 01 afirma que o ARCO tornou-se o referencial para elaboração, uma vez que a universidade exige produção, mas não ensina como fazer; espera que o aluno já tenha esse conhecimento adquirido nas séries anteriores, o que não acontece. ***ñ****[...] você tem que saber seguir regras, saber realmente colocar no papel aquilo que você tá estudando que você aprendeu [...] lá na faculdade, ele não vai te ensinar produzir um texto, ele quer o texto pronto [...]***ò**. Então, é no ARCO que ela busca a referencial de produção: ***ñ****Eu valorizei mais ainda, se eu não tivesse participado talvez eu tava tendo mais dificuldades do que eu tenho hoje. Quando eu vou fazer... eu já tenho outro olhar, de ter uma referência, onde eu vou buscar essa referência***ò**.

O interessante no Programa é que ele não esconde as dificuldades e limites das pessoas, pelo contrário, ele revela para cada um como a pessoa se encontra a nível de produção, de organização das idéias, de argumentação. Porém não fica aí, aponta possibilidades de superação. O que, segundo a P 02, faz com que o ***ñ****Programa levanta o*

*astral do professor. Ele faz você ser mais gente, mais capaz. [...] apesar de todos os atropelos, das dificuldades, os obstáculos, ele deixa claramente: você é capaz, você tem autonomia pra isso, você pode***ò**. Isso repercutiu nos profissionais de forma muito positiva. Ao mesmo tempo que provoca, incomoda, demonstra êxito, não como mágica, mas no esforço reconstrutivo, contínuo, pessoal e coletivo.

> *Só esse despertar pro professor ele já incomodou, de alguma coisa ele já sabe que ele tá incomodado, que ele não tá fazendo o certo e que ele vai tentar fazer. E nessa tentativa que a gente consegue o êxito, o objetivo que a gente tanto sonha que é desenvolver mais a questão educacional da gente, dos alunos que a gente só quer o melhor E esse ARCO estimulou muito e ainda bem que não apagou, pelo menos em mim, essa chama da coisa que eu sou capaz e que meu aluno também é capaz. Que eu tenho dificuldade, meu aluno também tem, essa coisa assim bem próxima que a gente, juntos, é que faremos o melhor, podemos superar os obstáculos (P 02).*

Avaliando a experiência vivida no ARCO, a P 03 afirma ter sido gratificante e imprescindível pra educação, pois em sua opinião ño *professor tem que aprender a refletir e o ARCO ensinou isso: a refletir, a perceber o caminho que ele está seguindo, onde estão os tropeços, onde está errado e ele refazer esse caminho***ò**. Para ela é uma proposta que vale a pena multiplicar-se para os demais profissionais da educação, sejam os ***ñ****coordenadores, direção e porque não as pessoas que trabalham na merenda escolar e tudo, pra todo mundo se inserir num processo, porque a gente acaba dependendo de todo mundo mesmo na escola***ò**. Defendendo o acesso e a continuidade da formação, como todos os outros entrevistados, conclui agradecendo a entrevista, que para ela foi uma oportunidade de refletir sobre sua prática, tendo como referência o Programa.

Em contato por e-mail com o consultor, também foi possível sabermos como avalia a experiência do ARCO.

> Foi uma experiência interessante e produtiva, em especial com respeito ao grupo-base, que estudou muito, leu, pesquisou e elaborou. O grupo destacou-se visivelmente em seu meio, o que sempre ocorre com experiências similares. Parece que ficou claro como trabalhar na escola, voltando-se sempre para o compromisso de fazer o aluno aprender, estando o professor a serviço deste compromisso. A experiência valoriza ostensivamente a qualidade docente, partindo da hipótese de que a qualidade da aprendizagem do aluno é condicionada fortemente pela qualidade docente (ou da aprendizagem do professor). O professor vem definido principalmente pela aprendizagem, não tanto pelo ensino, e a aula instrucionista é questionada. O curso de seis dias oferece a oportunidade de estudar em aula, pesquisando e elaborando, traduzindo na prática a teoria reconstrutiva. Não há como melhorar a aprendizagem do aluno (que é péssima, péssima, péssima) sem cuidar do professor. A experiência ficou pelo caminho, por conta da mudança de secretária, no que diz respeito ao atingimento da rede. Mas ficou bem demonstrado o que significa aprender bem. (PEDRO DEMO. 10/06/2007).

Creio que o ARCO tem permanecido como uma fagulha aparentemente perdida no meio de tantas coisas, mas que incomoda porque está pronta para incendiar ao pequeno

sinal de quebra de resistências. Constata-se, não só pelo modo como os participantes de todos os segmentos do programa se referem a ele, mas até mesmo pelo fato de ter estudantes ainda querendo saber mais sobre esse processo formativo que depois de três anos de tentativa de anulá-lo, permanece em evidência, como referência na rede municipal.

4.6.2 Produções do ARCO

Sendo uma das marcas do ARCO, a elaboração, foi possível relacionar diversas produções realizadas pelo Grupo-Base que foram utilizadas nas formações.

O **DOCUMENTO-BASE** (anexo E), anteriormente citado, é a vida do programa. São 56 páginas impressas em forma de livreto que tratam das concepções que norteiam o programa ï educação, formação de professores, avaliação ï dos objetivos, estrutura, metodologia, além das orientações gerais de funcionamento do ARCO. Embora o programa tenha iniciado em 2002, só em 2003 o grupo conseguiu concluir a sistematização das idéias e preparar esse documento.

O **MÓDULO I**[13] (Anexo B) teve sua primeira versão em 2002, podendo-se dizer que artesanalmente, pois o GBA ainda estava vivendo uma fase experimental do programa, período em que preparavam os primeiros cursos para selecionar os Multiplicadores. Essa coletânea de textos foi toda fotocopiada e organizada em encadernação espiral, de modo que cada professor recebia sua cópia logo no primeiro dia do curso. Mesmo nesse princípio já se colocavam textos elaborados por membros do grupo. Nessa ocasião eram 14 membros do GBA e foram selecionados, para compor a coletânea, quatro textos de formadores (individuais), distribuídos em cada dia de curso, mais um coletivo que orientava a elaboração do Projeto Pedagógico Pessoal.

Em 2003, assumindo a Secretaria de Educação uma nova gestora, a proposta do material impresso foi aprimorada, preparando-se uma nova versão do módulo com qualidade gráfica. Essa foi a primeira coletânea de textos organizada pelo GBA e GBM juntos. Agora eram 13 GBA e 34 GBM.

A temática central desse módulo foi **Aprendizagem.** Além dos textos principais, selecionados de autores reconhecidos no cenário nacional na área de educação, como Pedro

---

[13] O Módulo I corresponde a 1ª etapa da formação no ARCO. Tem caráter propedêutico. Foram organizados encontros, inicialmente, de seis dias, depois por questões de recursos e para atender a demanda de profissionais que por motivos religiosos não podiam participar aos sábados, foram realizados encontros de cinco dias, com carga horária diária de 8 horas, ficando o cursista em regime de semi-internato, isto é, retornando a sua casa apenas à noite. A carga-horária do Módulo I correspondia a 48 ou 40 horas, respectivamente.

Demo, Celso Antunes, Celso Vasconcellos, Elza Garrido, Ilma Passos Alencastro Veiga, José Carlos Libâneo, também foram editados, como textos complementares, artigos dos Assessores, tendo assim uma contribuição de autoria local. Essa temática permitiu que se discutissem questões como aprendizagem reconstrutiva, competências necessárias ao professor, metodologia expositiva, pesquisa como superação à aula expositiva, portanto pesquisa como princípio educativo, tendo como foco o professor e o aluno, além do papel mediador do professor no processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Nesse módulo constam ainda as ñRegras de Jogoò, ou seja, orientações básicas para que o cursista compreendesse bem a proposta que vivenciaria naqueles cinco ou seis dias de curso. Então, ali continha a definição do curso, que nesse caso tinha caráter propedêutico; objetivo principal ñcontribuir para que educadores da rede municipal aperfeiçoem seus conhecimentos e conquistem qualidade formal e política, que resulte em crescente autonomia, melhoria da prática educativa e, consequentemente, na efetiva aprendizagem dos alunosò (MÓDULO I, 2003 p. 6); a metodologia da ñreconstrução do conhecimento, pautada pela pesquisa e elaboração dos cursistas e a orientação e avaliação dos grupos-base de orientadoresò (MÓDULO I, 2003, p. 6); orientação e avaliação com seus critérios: clareza, coerência, coesão, concisão, nível de argumentação e originalidade, considerada no programa como a capacidade de elaboração própria, ñde forma a não reproduzir idéias ou ó não copiarô autores, mas lendo-os, reconstruir criativamenteò (MÓDULO I, 2003, p. 8); diário de bordo como ñinstrumento de registro e expressão do pensamento do cursista, onde ele retrata como percebe e interpreta os fatos e, nesse caso, sua finalidade central é a avaliação diária do cursoò (MÓDULO I, 2003, p. 8); orienta ainda sobre a realização das atividades, trabalhos individuais e coletivos, assembléias, dramatizações como recurso pedagógico, pesquisa de campo, projeto pedagógico pessoal. Todas as produções eram orientadas por uma hipótese de trabalho

> que consiste em proposição construída a partir do que se considera mais importante dentro do tema a ser estudado [...]. O objetivo da mesma é delimitar o campo de debate e produção, evitando a generalização e permitindo ao grupo o aprofundamento da discussão dentro de um tema específico (MÓDULO I, 2003, p. 10).

E, fechando as regras de jogo, acrescentam-se as músicas cuidadosamente selecionadas para momentos específicos do curso, além de contos e poesias, alguns de autoria do grupo, como literatura de cordel no Módulo I, e comentários dos filmes que eram vistos nos finais das manhãs ou do dia.

Em relação às músicas, uma terminou tocando os cursistas e os formadores, de tal modo que passou a ser incluída em todos os cursos, sendo parodiada pela coordenadora e identificada como a ñmúsica do ARCOò: ñEu só peço a Deusò, com Mercedes Sosa. Assim também ocorreu com o poema ñOs Estatutos do Homemò de Thiago de Mello que inspirou a versão ñEstatutos do ARCOò de autoria da GBM 3.

Na seqüência do Módulo foram colocadas as orientações e os textos de cada dia. Sendo que no primeiro, segundo e terceiro dias, havia dois textos de autores renomados e dois de membros do GBA. No quarto dia, destinado à dramatização[14], havia orientações e os temas a serem sorteados, além de um modelo de script elaborado pelo Grupo-Base 4 e um artigo de um membro do GBA.

O quinto dia, marcado pela pesquisa de campo[15] específica para cada edição do curso, tem suas orientações em forma de encarte, também elaboradas pelo Grupo-Base. E, finalmente, o sexto dia, cuja temática era Projeto Pedagógico Pessoal, foram apresentados dois textos de autores renomados, um artigo de membro do GBA e dois textos coletivos do GBA orientando a elaboração do PPP.

Quanto ao **MÓDULO II**[16] (Anexo C) teve uma participação ainda mais intensa do GBM, inclusive com um artigo incluído, junto como outros do GBA, entre os textos complementares. Nessa ocasião, o GBA permanecia com 10 membros e o GBM com 23 educadores. Essa foi uma produção de 2004, quando se deu continuidade à formação com aqueles professores que haviam feito o Módulo I.

---

[14] A dramatização era orientada de modo especifico em cada edição dos cursos, seja no Módulo I ou no Módulo II. Era tarefa realizada em grupo e tinha critérios muito bem definidos. Os temas eram sorteados e cada grupo precisava desenvolver o assunto com base num questionamento ou afirmação que se fazia por escrito para motivar o debate e produção de script. Todos os grupos elaboravam um script procurando desenvolver o tema proposto. Os grupos conheciam os critérios de avaliação e quem eram os avaliadores que, após todas as apresentações, se reuniam e analisavam script e apresentação, à luz do que foi proposto e davam seu parecer por escrito.

[15] Para cada curso, havia uma proposta específica de pesquisa de campo com sua temática própria, apresentada e orientada através de encarte, acrescido à coletânea de textos. Entre as temáticas, destacamos: Imperatriz e seus espaços públicos de convivência (foram feitas visitas em praças, comércio lojista, feiras, beira-rio, camelôs...), Recursos hídricos (os diversos riachos, nascentes, rio Tocantins), Aprendizagem (visita em escolas previamente selecionadas). Os cursistas eram organizados em grupos e, como culminância das pesquisas, eram produzidos relatórios e apresentados em assembléias, onde se discutiam os resultados alcançados..

[16] Módulo II corresponde a um segundo momento de formação do ARCO, porém ainda de caráter propedêutico. A participação no Módulo II tinha como pré-requisito ter feito o Módulo I. Da mesma forma que este, o Módulo II tem carga-horária de 40 ou 48 horas, conforme a disponibilidade de recursos da SEMED. Concluindo essa etapa, os/as professores/as ficavam com a tarefa de elaborar o PPP (Projeto pessoal), tendo um dia posterior para entregar sua produção e receber sua devolutiva, após correção. Nessa fase, já se planejava a seqüência do programa: formação de grupos de estudo (e pesquisa) por escolas ou pólos de escolas e, consequentemente o acompanhamento. Com isso, também já se começava a pensar uma etapa de formação mais especifica. O que não chegou a se concretizar.

A estrutura do Módulo II, ainda de caráter propedêutico, é semelhante à do primeiro, obviamente voltada para uma nova temática: **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** Para estudar esse tema foram utilizados textos de José Carlos Libâneo, Pedro Demo, Zacarias Jaegger Gama, Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Celso Antunes, Celso Vasconcellos, além de textos complementares elaborados pelos formadores (GBA e GBM). Os textos proporcionaram o estudo das tendências pedagógicas, provocando o professor a identificar e refletir sobre as influências predominantes em sua prática educativa. O módulo, também, propiciou situações de pesquisa e elaboração de conceito e finalidades da avaliação, de modo que o professor pudesse assumir, conscientemente, uma concepção avaliativa que assegurasse a aprendizagem dos alunos, preferencialmente numa perspectiva progressista.

Mesmo com a ausência de recursos, mas com o incentivo do consultor, o grupo decidiu organizar, também, suas produções numa **COLETÂNEA DE TEXTOS** (Anexo D)**.** De modo simples, utilizando-se de impressora e fotocópias, foram distribuídos apenas alguns volumes: para o Prof. Pedro Demo, para a Secretária de Educação e um para a casa de formação do professor (CEMEEI). Entre as produções, constam artigos sobre as temáticas que os formadores escolhiam para pesquisarem, crônicas, contos, poesias e os Projetos Pedagógicos Pessoais, resultado de dois anos de formação e trabalho (2002 e 2003). Em sua apresentação, o Grupo-Base faz uma breve avaliação do significado do ARCO na vivência daqueles educadores.

> O ARCO tem sido para cada um de nós uma constante provocação. Expõe nossos limites como educadores, mas ao mesmo tempo nos desafia ao crescimento, à superação. Não temos aqui o resultado de uma obra acabada, porém os passos iniciais de uma construção que se sabe inacabada e que por isso se propõe a ser permanentemente reconstruída. O desafio foi aceito. Durante esses dois anos (2002 ï 2003) trilhamos os caminhos da pesquisa e elaboração, começando audaciosamente com um pequeno grupo que chamamos GBA (Grupo-Base de Assessoria), orientados de perto pelo exigente, mas cuidadoso, Professor Pedro Demo. Logo em seguida, tivemos o privilégio de contar com a adesão de nossos companheiros que formaram o GBM (Grupo-Base de Multiplicadores). O projeto está se ampliando. Apresentamos, pois, alguns artigos que elaboramos durante esse tempo de formação e trabalho. Eis um pouco de nós que, juntando com um pouco de vós, poderá tornar-se um muito de contribuição para uma educação pública verdadeiramente de qualidade, onde educador e educando são sujeitos autônomos, cidadãos participativos que interagem na reconstrução da história própria e coletiva.

Os professores cursistas ao fazerem o Módulo I, primeiro contato com o Programa, revelavam certa dificuldade em compreender a importância do Projeto Pedagógico Pessoal, mas especialmente, achavam complexo o estilo de escrita e o que deveria conter nesse projeto, pois a referência que alguns tinham era do Projeto Político Pedagógico da

escola e de projetos didáticos, algumas vezes trabalhados nas salas de aula, sendo o Projeto Pessoal uma experiência completamente nova.

Assim, o grupo de formadores (GBA e GBM) decidiu pensar um recurso que ajudasse a esclarecer melhor as dúvidas e dificuldades surgidas nos cursos, porém com o cuidado de não apresentarem uma ñreceitinha prontaò para se seguir na hora da elaboração.

Surgiu, então, a idéia de preparar um **VÍDEO** com uma mensagem curta, objetiva, contendo apenas as informações essenciais para elaboração do PPP, mas que fosse permeado pelas experiências de professores da rede, de modo que os cursistas pudessem se identificar e que fosse um material, ao mesmo tempo, consistente e agradável.

Formou-se uma equipe com cerca de dez formadores, GBA e GBM, para elaborar a proposta em seus detalhes: script, filmagens, montagem, edição. A falta de experiência do grupo nesse tipo de atividade foi assessorada pelo conhecimento dos operadores de câmeras e do editor de uma rede de televisão local que garantiu a qualidade técnica dessa produção.

O resultado da experiência foi um vídeo de pouco mais de vinte minutos que inicia com uma fala introdutória sobre educação, depois desenvolve o tema do Projeto Pedagógico Pessoal em forma de mesa redonda com a participação de membros do GBA e GBM, intercalados por entrevistas com professores e diretores da rede municipal, falando sobre sua experiência com Projetos. A partir dessas falas, a equipe faz as orientações a respeito do Projeto Pedagógico Pessoal. O vídeo se encerra com uma mensagem declamada e imagens superpostas de crianças. Todos os textos utilizados nessa produção, exceto as falas dos professores entrevistados que se expressaram a partir de suas vivências, foram elaborados por membros do ARCO.

Hoje, na Secretaria de Educação do Município se pode encontrar uma quantidade considerável de volumes do Módulo I e do Documento-Base embalados numa prateleira, sem uso. Dinheiro público que, por capricho político ou por que não dizer, ignorância política, é desperdiçado, pois não se faz formação utilizando o material, não se doa para as escolas ou para os professores que não tiveram a oportunidade de fazer a formação, não se coloca nas bibliotecas. Simplesmente, por ter sido um material elaborado em outra gestão, mesmo que tenha sido produzido por educadores da rede, cujo compromisso está claramente demonstrado que é com a escola pública, com a educação do município e não com grupos políticos em particular, se prefere deixar de lado, sem aproveitar seu conteúdo.

5 CONCLUSÃO

As análises, aqui sistematizadas, revelam a impossibilidade da neutralidade, uma vez que estão permeadas pelas diversas emoções que envolveram cada etapa do processo de pesquisa, além da influência dos diferentes pontos de vista dos sujeitos que ajudaram a construí-la, inclusive dessa pesquisadora. Assim, embora tenha um caráter provisório, por estas diversas influências, como também pelo tempo disponibilizado à pesquisa e mesmo à pouca experiência da pesquisadora, limitando assim um maior aprofundamento acerca do tema e das questões que nortearam a presente pesquisa, é possível destacar alguns aspectos significativos evidenciados pela investigação.

Como resultado da presente pesquisa, foi possível conhecer as concepções veiculadas pelo programa, os discursos incorporados pelos formadores e professores que vivenciaram a experiência de formação no ARCO, bem como o significado dessa experiência para esses profissionais, a partir da sua voz e prática. Tais resultados foram sendo revelados ao leitor ao longo do corpo desse trabalho, mas aqui retomaremos com o intuito de dar uma melhor sistematizada naquilo que alcançamos.

É visível a dificuldade de educadores da rede pública municipal de Imperatriz, especialmente professores, de traduzir em suas práticas pedagógicas os eixos teórico-metodológicos trabalhados pelo Programa ARCO. Isso se dá, entre outros motivos, pela pouca apreensão das concepções teóricas, em sua essência, pelos participantes do programa. Limitação essa provocada pelo pouco tempo em que os professores/as estiveram experimentando a metodologia. Cada grupo de professores/as participou de dois módulos de formação, o que corresponde a dois cursos de cinco ou seis dias, além dos momentos de devolutiva dos Projetos Pedagógicos Pessoais, ocasião em que acontecia a reorientação da escrita.

Já, para os membros do Grupo Base de Assessores e Grupo Base de Multiplicadores, o contato com a metodologia da pesquisa e elaboração na perspectiva da reconstrução do conhecimento, foi muito mais intenso. Durante os anos de 2002 a 2004, tanto tinham que fazer suas produções pessoais como tarefa formativa, condição para permanecerem nos grupos, como também precisavam estudar e preparar cada curso oferecido aos profissionais da rede.

Percebe-se que, tanto entre os cursistas quanto os formadores, há um forte reconhecimento do valor do programa enquanto referência de formação. Entretanto, possivelmente pelo breve tempo de existência do ARCO, além de não ter sido implementado

o acompanhamento sistemático aos professores através dos grupos de estudo (GBEôs), este não chegou a ser incorporado na prática docente em larga escala. Mas há algumas ações que são percebidas com certa freqüência nos discursos e em algumas práticas de professores, como a elaboração textual e a devolutiva, mesmo que seja mais através do diálogo do que em forma de parecer escrito, prática avaliativa comum no programa.

Referindo-se ao processo avaliativo, foi possível vivenciar uma interessante mudança na concepção da ñrecuperaçãoò. Agora, vista como parte do processo avaliativo, é tratada como oportunidade de aprendizagem para o aluno, como reconstrução de conhecimentos e não como mera formalidade para reposição de notas. A incorporação, na prática docente, de registros reflexivos como opção e experiência pessoal, também foi outro elemento identificado como conseqüência da experiência no ARCO.

As condições estruturais precárias das escolas da rede municipal como os espaços físicos, a ausência de livros e de formação permanente para os professores, certamente são fatores que, se não inibem, dificultam uma intervenção mais consciente e consistente.

Além dessas condições, percebe-se que o fato das professoras, sujeitos dessa pesquisa, trabalharem dois turnos, em escolas diferentes, em redes diferentes (municipal, estadual ou privada), com níveis de exigências também diferenciados, acrescentando a isso o fato de serem donas de casa, mães de crianças pequenas, morarem com seus companheiros, assumindo assim uma jornada polivalente, certamente compromete a qualidade daquilo a que se propõem. No entanto, não é possível afirmar que estes são fatores determinantes para as práticas pouco reflexivas e críticas, uma vez que há profissionais com essa mesma jornada tripla, mas que têm procurado desenvolver um trabalho de formação crítica com seus alunos. Obviamente trata-se de uma jornada excessiva, desgastante e, por melhor profissional que seja, difícil de ser realizada de modo mais consistente.

Todas as pessoas entrevistadas durante a pesquisa, manifestaram desejo de vivenciar as práticas que consideram ideais para o fazer educativo numa perspectiva de compromisso com a formação humana e política dos educandos, o que revela forte preocupação com a educação e, conseqüentemente, com a aprendizagem destes. Isso é possível perceber pelas conversas nos intervalos das aulas, na saída, em alguns momentos de sala de aula, mesmo quando davam aulas expositivas. No entanto, tudo isso parece ficar no nível da utopia, enquanto desejo a ser realizado, sempre um devir, conseguindo pouco incorporar à sua prática docente.

O Programa assumiu uma proposta de formação, compreendendo-a como necessária para o desenvolvimento profissional, numa perspectiva que se opõe às propostas de

treinamento de técnicas, dinâmicas e oficinas de construção de recursos didáticos, sem reflexão. Questionou a aula como instrumento de reprodução e/ou exposição de saberes. Por isso se propôs formar profissionais autônomos, capazes de elaborar pensamento próprio com argumento, de modo que em sala de aula pudessem desenvolver as mesmas competências e habilidades nos educandos, melhorando sua aprendizagem.

O exercício educativo é assumido, pois, como uma proposta formadora capaz de questionar o instrucionismo, criticar a ideologia fatalista neoliberal que, negando a historicidade, não reconhece a realidade social desigual, injusta, gerando indivíduos adaptados a tal realidade que se acredita natural, portanto que não pode ser mudada.

O ARCO ofereceu uma formação para educadores/as, tratando-os com cuidado, enfatizando o preparo científico, político e ético. Reconhece em cada indivíduo, sujeito, protagonista de sua história pessoal e coletiva, portanto vê a História como processo, o futuro como possibilidade, nunca como algo determinado, imutável. Desse modo, condena a prática educativa como treino técnico que favorece a mera adaptação do sujeito à sua sobrevivência numa certa realidade.

A reflexão crítica sobre a prática docente torna-se importante instrumento de superação do senso comum para uma intervenção mais consciente e eficaz. Percebe-se, então, que a ausência da formação continuada, permanente, isola a teoria da prática, aliena o profissional que já pouco ou nada reflete sobre sua ação docente. Sem a crítica, a Teoria pode tornar-se falácia e a prática, mero ativismo.

O educador, compreendendo-se sujeito em formação, descobre-se protagonista da produção de saberes e, por isso, ele é capaz de superar a concepção de que ensinar é, necessariamente, transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. Assim, desenvolve um olhar cuidadoso sobre o aluno, sabendo-o capaz de aprender. Para esses/as educadores/as, não há espaço para desistir de um aluno. Sua meta é que todos os alunos aprendam, que conquistem autonomia como sujeitos emancipados. E o professor não abdica do seu papel de mediador.

Quando se vive um processo de formação em que se considera sujeito apenas aquele que exerce o papel de formador, compreendido como o que ensina, a pessoa em formação passa a ver-se como *objeto* que recebe os conteúdos, conhecimentos acumulados. Consequentemente, que tipo de formador tornar-se-á enquanto professor? O Programa ARCO procura responder a essa indagação apresentando uma proposta contrária, isto é, incentiva a elaboração pessoal, mediada pelas orientações do formador, pois acredita que só há

aprendizagem realmente quando o sujeito é capaz de reconstruir o conhecimento lido, estudado, aprendido.

Formação vista apenas como treinamento do professor não permite que o sujeito assuma-se a si mesmo, sem excluir o outro. Por isso, compreenderam que na prática educativo-crítica, como propõe o ARCO, é importante proporcionar condições para que em suas relações interpessoais, educando e educador, experimentem assumir-se como sujeitos, social e histórico, transformador, capaz de criar, de realizar seus projetos, enfim.

Defende, então, a aprendizagem como processo reconstrutivo, realizado pelo sujeito em formação sob orientação do formador, em oposição ao ensino como instrução que se realiza pela reprodução fiel, às vezes nem tanto, de autores que são ñrecitadosò nas aulas expositivas, pelos professores que não conseguem ter produção própria.

A produção científica não é apenas para alguns ñseres iluminadosò, mérito de poucos, mas requer dedicação, esforço próprio, orientação. Pode ser construída por homens e mulheres comuns como professores e professoras, alunos e alunas no ambiente escolar, inclusive nas salas de ensino fundamental de uma escola pública municipal. Essa convicção foi possível perceber nos entrevistados. Descobriram que pesquisa pode ser tarefa do processo de aprendizagem. Não precisa ser sofisticada, complexa, mas pode e deve ser inserida no cotidiano das escolas. E os participantes do ARCO, vivendo essa experiência propedêutica, percebem-se capazes de reconstruir conhecimentos, elaborar pensamento próprio com argumento. Para tanto, revelam a importância e a necessidade da formação continuada, como espaço permanente de reflexão da prática docente, de orientação, produção e socialização dos saberes construídos, pessoal e coletivamente. Trata-se da superação do senso comum para a construção do pensamento crítico, reflexivo, gerado pelo sujeito que se faz autônomo, que conquista emancipação num processo constante de construção e reconstrução.

Educar na perspectiva da aprendizagem reconstrutiva, materializada na metodologia da pesquisa e elaboração como princípio educativo e tendo na autonomia e emancipação fundamentos que tornam a formação no ARCO uma proposta singular, parece ser um desafio que transcende o fazer didático e assume um compromisso social. E não basta o desejo de assim fazê-lo. É preciso uma base de formação técnica e política que ofereça suporte para superação de limites, aprofundamento de saberes, fundamentação teórica.

Formar, na perspectiva do ARCO, requer coerência entre pensamento e ação, concepções, discursos e práticas; postura ética de quem, reconhecendo-se aprendiz, faz-se sujeito da sua própria história, comprometendo-se com a construção histórica coletiva.

Apesar do Programa não ter conseguido implantar as etapas em que se constituiriam os Grupos Base de Estudo (GBE,s) nas escolas, formando com os professores redes permanentes de formação, indo para além de cursos periódicos, os profissionais que em algum momento vivenciaram o ARCO sentem-se parte dele, se incluem nele. Esse sentimento de pertencimento, não como propriedade, mas como inserção, acolhimento, marcou os educadores, de modo que mesmo após quase três anos de silêncio sobre o programa por parte da Secretaria Municipal de Educação, é ainda motivo de orgulho dizer: ñEu participei do ARCOò.

Destacamos, enfim, como a mais importante das contribuições do ARCO e que tem demonstrado maior consistência, como conquista pessoal, o reconhecimento dos limites resultantes da má formação escolar, expresso nos diários de bordo dos cursistas e nas avaliações dos formadores como processos auto-avaliativos. Tais limites são assumidos não como fator inibidor, mas como etapa que leva a sua superação.

Da mesma maneira que o consultor, Prof. Pedro Demo, durante a formação com os Assessores conseguiu concatenar rigor, disciplina e ñprovocaçãoò para a escrita, fazendo com que o Grupo Base de Assessores fosse, gradativamente, conquistando competência técnica e política sob sua orientação cuidadosa, tornando-se protagonistas da própria formação, os multiplicadores e cursistas também se descobriram capazes de produzir. E isso causou impacto na própria maneira dos profissionais se perceberem.

A conquista da identidade ou da qualidade de sujeito ñcapaz deò, foi incorporada de tal modo, tanto pelos professores/as cursistas como pelos formadores, que é possível reconhecer em seus discursos e em algumas práticas, iniciativas que revelam investimentos na continuidade da própria formação. Isso se revela na procura dos educadores/as pela pós-graduação a nível de especialização e mestrado, no encorajamento para publicação de textos em jornais locais, apresentação oral de artigos em eventos, promoção de seminários com a participação de alunos dos cursos de Pedagogia das Universidades locais, estimulando a produção e divulgação dos textos de profissionais e estudantes. Além disso, citaram também a participação em concursos públicos e realização de palestras, como superação da timidez.

Ainda como ilustração, destacamos uma integrante do GBM que fez Mestrado em Liderança pela Universidade Santo Amaro-SP (concluiu em 2005) e, dos quarenta e nove inscritos para a seleção de 2004 do Mestrado em Educação-UFMA, turma de Imperatriz, onze participantes eram formadores do ARCO, sendo sete membros do GBA e quatro do GBM. E não houve uma adesão maior por parte dos educadores da rede porque o período de seleção coincidiu com uma das etapas de formação do ARCO, o que exigia uma dedicação integral,

especialmente dos formadores. Apesar disso, daqueles inscritos, oito passaram na primeira etapa, ficando entre os vinte e três selecionados e quatro já estão em fase de conclusão do curso. Segundo estes, o que os encorajou a buscarem o Mestrado foi o interesse de aprofundarem a experiência de pesquisa e elaboração iniciada no programa ARCO, podendo assim contribuir com a educação pública do município.

O fato do atual grupo político que assume o poder público municipal ter negado o direito à formação, rompendo com um processo iniciado e aprovado pelos educadores/as, sem nenhuma explicação consistente e coerente, tendo a omissão do órgão representante da categoria (o Sindicato de professores) que não consegue ver como pauta da luta trabalhista também questões de formação, bem como o silêncio conivente do legislativo que não considera direito o que muitos deles aprovou no Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz, não anulou o que se construiu internamente. Para as pessoas que participaram do ARCO, seja como cursista ou formador, foi fomentado o interesse pelo estudo, pela pesquisa e elaboração, pela socialização daquilo que produzem.

Tendo iniciado, com os Módulos I e II, a formação propedêutica, o ARCO não conseguiu prosseguir seu propósito e oferecer formação específica, ampliando as etapas de formação de professores, tampouco pôde fazer o acompanhamento, através da criação de Grupos Base de Estudo (GBEôs), o que foi interrompido pela histórica prática política da descontinuidade dos projetos que se tornam ñmarcas de governoò.

As chamadas metáforas dos governos mascaram a falta de responsabilidade política destes em promover políticas que resguardem os direitos inalienáveis dos cidadãos e cidadãs, em atender, preferencialmente, às necessidades coletivas da população, ao invés de priorizar os interesses eleitoreiros.

O Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz prevê a implantação de políticas públicas para formação continuada, tendo como referência a metodologia apresentada pelo ARCO, sustentada na pesquisa e elaboração, com o intuito de formar ñsujeitos autônomos, criativos, críticos, cidadãos e cidadãs participantes, conscientes do seu papel social de construtores da história e de uma sociedade mais justa e fraternaò (Plano Decenal de Educação, 2003, p. 83). Com isso, destacamos a importância de que, além da clara definição de Políticas Públicas de Educação que garantam, entre outras coisas, o direito à formação permanente aos educadores e educadoras da rede pública municipal de Imperatriz, que elas de fato se cumpram.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA IMPERATRIZENSE DE LETRAS. **Imperatriz:** 150 anos. Imperatriz, AIL, 2002.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital** ï A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização. Editora Práxis, 1999.

ALVES, Giovanni; ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25. n. 87. maio/ago. 2004. p. 335-351.

ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda. Sobre políticas de formação de professores**.** In: LINHARES, Célia Frazão; GARCIA, Regina Leite. **Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente**. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha. 2001. p. 95-108.

BARROS, Edelvira Marques de Moraes. **Imperatriz:** memória e registro. Imperatriz: Ética, 1996.

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

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo: (Lei n. 10.172/2001):** discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** documento de apresentação. Brasília, DF. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRZEZINSK, Iria. **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, Pedro. **Saber pensar.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

DEMO, Pedro. **Politicidade:** razão humana. Campinas: Papirus, 2002.

DEMO, Pedro. **Dialética da Felicidade:** olhar sociológico pós-moderno, v. 1. Petrópolis: Vozes, 2001c.

DEMO, Pedro. **Dialética da Felicidade:** felicidade possível, v. 3. Petrópolis: Vozes, 2001d.

DEMO, Pedro; DE LA TAILLE, Yves. HOFFMANN, Jussara. **Grandes pensadores em educação:** o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001e.

DRAIBE, Sônia M. **As políticas sociais e o neoliberalismo:** reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista USP. p. 86 ï 101.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**:** revista quadrimensal de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências. n. 68. Campinas: Cedes, 1999.

FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006

FLICK, Uwe, **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz.** Imperatriz: Ética, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set./2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação**:** da concepção negada à concepção consentida. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 89-115.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130. abril/2003.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil** (1964 ï 1985). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 125-153

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 3 ed. Campinas: Alínea, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

IBERNÓN, Francisco; GARCIA, Regina Leite. **Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente.** Rio de Janeiro: Ágora da Ilha. 2001.

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer ï SEMED. **ARCO-Aprendizagem Reconstrutiva o Conhecimento.** Modulo I. Imperatriz: Artgraf, 2003.

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer ï SEMED. **ARCO-Aprendizagem Reconstrutiva o Conhecimento.** Modulo II. Imperatriz: Artgraf, 2003

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer ï SEMED. **Programa de Formação Continuada de Professores:** aprendizagem reconstrutiva do conhecimento ï ARCO: Documento-Base, 2003.

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer ï SEMED. **Plano Decenal do Município de Imperatriz.** Imperatriz: Gráfica e Editora União, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 239-277, dez./1999.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELO, Marcus André. As sete vidas da agenda pública brasileira. In RICO, Elizabeth Melo (Org.) **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate**.** 2 ed. São Paulo: Cortez. Instituto de Estudos Especiais. 1999.

MENEZES, Ana Maria Dorta de (Org.). **Trabalho, sociabilidade e educação:** uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil:** contos & de$contos. 2 ed. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 2001.

MOREIRA, Zequinha. **Simplício Moreira:** precursor do desenvolvimento de Imperatriz. Imperatriz: Ética, 1997.

PERRENOUD, Philippe ; THURLER, Monica Gather et al. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. 2002.

SANCHES, Edmilson (Org.). **Enciclopédia de Imperatriz:** 150 anos: 1852-2002. Imperatriz: Instituto Imperatriz, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Nereide. Educação brasileira em tempos neoliberais. **Princípios**. 19--? p. 52-61.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA/MEC. **Salto para o futuro:** Reflexões sobre a educação no próximo milênio. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

SILVA, Ana Maria Costa e. (Re)inventar a formação de adultos: controvérsias e desafios. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo:** pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 57-76.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SOLIGO, Rosaura. SOLIGO, Angélica (org). **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As Três metodologias:** acadêmica da ciência e da pesquisa. 6 ed. Belém: UNAMA, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 4 ed. São Paulo: Atlas. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A ï Roteiro de entrevista semi-estruturada
Gestora de Educação no período de criação do Programa ARCO

1. O ñgoverno democrático e popularò assumiu a prefeitura de Imperatriz no ano de 2001. Quais as principais linhas de ação desse governo? E como se efetivaram? (procurar perceber quais eram os principais focos das políticas desse governo e se apresentava políticas especificas para as questões de educação).

2. Ao assumir a secretaria de educação do município de Imperatriz em 2001, qual foi sua maior preocupação? Quais ações você destacaria como alternativas de enfrentamento dessa preocupação? (perceber como avalia a situação educacional encontrada, quais as ênfases de sua proposta: se pedagógica, estrutural, etc).

3. Tratando-se de formação continuada de professores, o que você encontrou no município, isto é, como era feita a formação? O que permaneceu ou não durante sua gestão e por quê? O que fundamentou tal decisão? (perceber concepções políticas que influenciam as decisões de continuidade ou não dos projetos).

4. Pode-se dizer que o ñgoverno democrático e popularò tinha políticas específicas de educação? Em caso positivo, como foram trabalhadas? Em caso negativo, justificar. (procurar perceber como o governo tratava as políticas de educação e se o ARCO fazia parte das políticas daquele governo, enquanto política pública, política da SEMED ou apenas um programa).

5. Como surgiu a idéia de criar o ARCO? (identificar as motivações para a criação do programa).

6. Como foi estruturado o Grupo-Base inicial, o grupo que sistematizou o programa ARCO? Que profissionais faziam parte desse grupo? (investigar os critérios utilizados para selecionar os profissionais que formaram o Grupo-Base de Assessores).

7. Qual/is foram os procedimentos para que se constituísse o GBM? (investigar os critérios utilizados para selecionar os profissionais que formaram o Grupo-Base de Multiplicadores, identificando o nível de influência da gestora).

8. Como gestora, você enfrentou alguma dificuldade nos períodos de elaboração, implantação e implementação do programa? (investigar o nível de investimento oferecido ao programa pelo governo, fontes de recursos, comprometimento com a política de educação).

9. O ARCO pode ser caracterizado como proposta de formação continuada? Por quê? (perceber como compreende formação, especialmente a concepção de formação continuada).

10. Que marcas o programa apresenta que poderia ser um diferencial entre as demais experiências já vivenciadas pela rede? (investigar o que consideram inovador no programa).

11. Que tipo de contribuição, naquele momento da sua gestão, a Secretária de Educação esperava que o ARCO pudesse proporcionar? (procurar perceber as expectativas da gestora com o programa).

12. O programa atendeu as expectativas? Com base em que evidências você afirma isso? (procurar perceber as constatações de resultados, a partir do ponto de vista da gestora; como esta avalia hoje o programa).

APÊNDICE B ï Roteiro de entrevista semi-estruturada
Membros do Grupo-Base de Assessoria e Gtupo-Base de Multiplicadores

1. Como aconteceu a criação do ARCO? (identificar as motivações para a criação do programa, procurar conhecer a trajetória).

2. O programa de formação ARCO pode ser considerado como parte das políticas de governo daquele período? Justifique. (procurar perceber se, na opinião da formadora, o ARCO estava incluído entre as políticas de governo, específicas para a educação).

3. Alguma dificuldade enfrentada na elaboração, implantação e implementação do ARCO? Em caso afirmativo, como foram trabalhadas? (investigar possíveis limites, procurar conhecer a trajetória).

4. Como aconteceu sua inserção no Programa e no GBA? E os demais membros desse grupo? (investigar os critérios utilizados para selecionar os profissionais que formaram o Grupo-Base de Assessores).

5. Que função você exercia na rede municipal por ocasião do seu ingresso no programa? O fato de estar inserida no ARCO modificou sua situação funcional? (investigar a formação multidisciplinar do grupo de formadores e a disponibilidade investida no programa).

6. Em relação aos outros integrantes do GBA, de modo geral, quais eram suas funções? Entre estes houve mudança funcional ao ingressarem no programa? (investigar a formação multidisciplinar do grupo de formadores e a disponibilidade investida no programa).

7. Como se deu a estruturação do Grupo-Base de Multiplicadores? (investigar os critérios utilizados para selecionar os profissionais que formaram o Grupo-Base de Multiplicadores).

8. Como o grupo se organizava, enquanto Programa? (investigar como se davam os papéis dentro do grupo).

9. Quais os eixos teórico-metodológicos que o programa procurava desenvolver em seus participantes? (investigar até que ponto os formadores apresentam clareza quanto às concepções ou idéias-chave que norteiam o programa).

10. O programa defende a aprendizagem reconstrutiva com muita veemência. Como o programa trabalha a formação de professores nessa perspectiva? Em quais autores se fundamenta? (conhecer concepções que norteiam o programa, os autores que o fundamentam, bem como as formas de mediação desses conceitos na prática formativa).

11. Quanto às concepções de autonomia e emancipação, em quais autores o programa se apóia? Como são trabalhadas no programa? (conhecer concepções que norteiam o programa, os autores que o fundamentam, bem como as formas de mediação desses conceitos na prática formativa).

12. Sendo a pesquisa e elaboração a metodologia adotada pelo programa, como foi vivenciada essa experiência, com base em quais autores? (conhecer concepções que norteiam o programa, os autores que o fundamentam, bem como as formas de mediação desses conceitos na prática formativa).

13. Como se desenvolve a avaliação no programa, considerando a perspectiva reconstrutiva? Como formador/a, como você analisa essa experiência? (investigar quais os mecanismos adotados e se apontam para o processo reconstrutivo).

14. Como acontecia a experiência de formação do GBA e GBM? (investigar a natureza da formação dos formadores e o nível de coerência com a proposta desenvolvida com os professores).

15. O ARCO pode ser caracterizado como proposta de formação continuada? Por quê? (perceber como compreendem formação, especialmente a concepção de formação continuada).

16. Que marcas o programa apresenta que poderia ser um diferencial entre as demais experiências já vivenciadas pela rede? (investigar o que consideram inovador no programa).

17. Que tipo de contribuição, naquele momento, se podia esperar que o ARCO proporcionasse? (perceber as expectativas com o programa).

18. Atuando como técnico da SEMED, é possível destacar avanços na prática pedagógica que se possa relacionar com a vivência no programa? (procurar perceber sinais de implementação das concepções do programa).

19. Acompanhando o trabalho pedagógico nas escolas, é possível falar em ñprofessores que aderiram à propostaò? Por quê? A que você atribui isso? (investigar o significado da formação no ARCO e a viabilidade).

20. Como avalia, hoje, aquela experiência? (investigar se há uma visão crítica sobre o programa ou se aí se concentra uma tendência em vê-lo como experiência redentora).

21. De que modo atualmente você organiza sua proposta de trabalho? (investigar se o projeto pedagógico pessoal foi incorporado pelo professor como instrumento teórico-metodológico, portanto, de reflexão e sistematização da prática pedagógica).

22. Como formador/a que vivenciou a proposta desde a sua concepção, você consegue, hoje, utilizá-la de algum modo? Por quê? Como? (investigar o significado da formação no ARCO e a viabilidade).

APÊNDICE C ï Roteiro de entrevista semi-estruturada
Professoras participantes da formação no Programa ARCO

1. Antes do ARCO, você participava de formação continuada? Em caso afirmativo, como acontecia e o que você destacaria dessa experiência? Em caso negativo, por quê? (investigar o contexto que motivou a elaboração do programa, bem como um pouco da trajetória de formação continuada oferecida aos professores pela rede).

2. E no ARCO, como foi sua inserção no programa, isto é, como você foi participar dessa proposta? (investigar os critérios utilizados para selecionar os profissionais que participariam do programa).

3. Inicialmente, o que você esperava com a experiência de formação no ARCO? (perceber as expectativas com o programa).

4. Como foi participar desse Programa? Que aprendizagens você destacaria como importantes? (investigar se a formação correspondeu às expectativas, se houve contribuições a sua formação).

5. É possível identificar no ARCO elementos que tornariam o Programa uma proposta diferente das demais experiências vivenciadas anteriormente? Justifique. (investigar o significado e repercussões dessa experiência de formação a partir da voz de educadoras(es)).

6. Em relação aos conteúdos e idéias debatidos e estudados no programa, que conhecimentos você considera essenciais para uma prática docente na perspectiva do ARCO? (investigar se há clareza quanto às concepções trabalhadas pelo programa e se o professor incorporou, no discurso, algumas destas).

7. O programa defende a aprendizagem reconstrutiva do conhecimento. Como foi trabalhada essa perspectiva na formação dos professores? (investigar a clareza das concepções que norteiam o programa para o participante, bem como as formas de mediação desses conceitos na prática formativa).

8. Foi possível traduzir a experiência da aprendizagem reconstrutiva na sua prática docente? Justifique. (investigar as repercussões e viabilidade dessa experiência de formação na prática de educadores/as).

9. As concepções de autonomia e emancipação são elementos fortes tratados no ARCO. Como você percebe tais dimensões trabalhadas durante a formação? (investigar a clareza das concepções que norteiam o programa para o participante, bem como as formas de mediação desses conceitos na prática formativa).

10. Autonomia e emancipação fazem parte da sua prática pedagógica? Por quê? Em caso afirmativo, de que modo acontece? (investigar as repercussões e viabilidade dessa experiência de formação na prática de educadores/as).
11. Sendo a pesquisa e elaboração a metodologia adotada pelo programa, como você vivenciou essa experiência no programa? (investigar a clareza das concepções que norteiam o programa para o participante, bem como as formas de mediação desses conceitos na prática formativa).

12. Como você trabalha a pesquisa e elaboração em sua sala de aula? (investigar as repercussões e viabilidade dessa experiência de formação na prática de pedagógica).

13. Na proposta de formação desenvolvida pelo ARCO, como os participantes vivenciaram a avaliação? Para você, como foi essa experiência? (investigar quais os mecanismos avaliativos adotados pelo programa e se apontam para o processo reconstrutivo).

14. Com seus alunos, como você tem trabalhado a avaliação? (investigar quais os mecanismos avaliativos adotados pelo programa e se apontam para o processo reconstrutivo).

15. De que modo você organiza sua proposta de trabalho? (investigar se o projeto pedagógico pessoal foi incorporado pelo professor como instrumento teórico-metodológico, portanto, de reflexão e sistematização da prática pedagógica).

16. Atuando em sala de aula é possível destacar mudanças na sua prática pedagógica que se possa relacionar com a vivência no programa? (investigar o significado da formação no ARCO para o professor e a viabilidade da proposta do ponto de vista do professor).

17. Avaliando seu percurso, a partir da experiência de formação no Programa ARCO, é possível falar que você é um dos ñprofessores que aderiram à propostaò? Por quê? A que você atribui isso? (investigar as repercussões dessa experiência de formação a partir da voz de educadoras/e, como também os limites, avanços e a viabilidade do programa).

18. O ARCO pode ser caracterizado como proposta de formação continuada? Por quê? (perceber como compreendem formação, especialmente a concepção de formação continuada).

19. Como professor/a que vivenciou a proposta, você consegue, hoje, utilizá-la de algum modo? Por quê? Como? (investigar os limites, avanços e a viabilidade do programa).

20. Como você avalia, hoje, aquela experiência? (investigar se há uma visão crítica sobre o programa ou se aí se concentra uma tendência em vê-lo como experiência redentora).

ANEXOS

ANEXO A - Depoimento voluntário de Membro do GBM

Ter participado do Programa ARCO, tanto como cursista quanto como multiplicadora, foi para mim um grande privilégio e, sobretudo, um grande aprendizado.

Embora concluindo o nível superior à época, já participado de inúmeros cursos de ñcapacitaçãoò promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz e, já há algum tempo atuando em sala de aula, o Programa ARCO me chamou a atenção pelo modo diferenciado que tratava os professores, ou seja, o **cuidado** que cada formador/a tinha para com esse profissional. Era esse detalhe que fazia a diferença e que o destacava dos demais Cursos e/ou Programas já promovidos por aquela Secretaria.

Era surpreendente o quanto as atividades que realizávamos durante o curso denunciavam a nossa fragilidade, ou melhor, a deficiência que tínhamos em nossa formação pois, pelo menos no meu caso, em nenhum momento anterior (nem quando cursei o Ensino Fundamental, nem o Ensino Médio, nem tampouco quando cursei o nível superior) percebi esse **cuidado** por parte dos meus professores.

Parafraseando Sócrates, reelaborar os textos de acordo com os critérios do Programa ARCO era como ñum partoò, pois éramos instigados a ñparirò nossas próprias idéias e não apenas copiar idéias alheias. Mas o resultado obtido era muito gratificante.

E, não tenho dúvidas que o ARCO foi o principal responsável pela minha aprovação no concurso federal promovido pelo Ministério da Educação/Brasília. Para mim parecia quase impossível ser aprovada, uma vez que estava concorrendo a nível nacional com milhares de colegas pedagogos e profissionais de outras áreas. Mas qual não foi minha surpresa quando saiu o resultado e o meu nome lá entre os classificados.

Ressalte-se, que os conhecimentos específicos que caíram na prova foram justamente aqueles que havíamos estudado e debatido durante o ARCO. Então foi moleza (rs), gabaritei essa parte. Hoje sou servidora do quadro permanente (Técnica em Assuntos Educacionais/TAE), da Secretaria de Educação Básica/SEB do Ministério da Educação/ MEC, de onde estou tendo o privilégio de acompanhar de perto o andamento das políticas públicas voltadas para a educação em nosso país. E, uma das atividades das quais já participei foi a elaboração dos documentos voltados para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Nós aqui do MEC tínhamos como tarefa fazer uma análise minuciosa dos textos elaborados pelos consultores (tarefa muito parecida com a dos formadores do ARCO) e apontar o que estava bom e o que deveria ser melhorado. Revivi a experiência do ARCO.

Lamentei profundamente a não continuidade desse Programa na rede municipal de ensino de Imperatriz. Inúmeras vezes me perguntei: Por que um Programa que está dando tão certo, que está sendo tão elogiado vai acabar? Cheguei até a me iludir achando que a Secretaria de Educação iria realizar uma pesquisa para ouvir a opinião dos professores, para saber se gostariam ou não que o Programa continuasse. Tudo ilusão! Na verdade nós professores é que deveríamos ter nos mobilizado e pelo menos ter tentado impedir a extinção do Programa mas, infelizmente, ainda somos (em grande parte) bastante desinformados, ainda precisamos aprender a lutar por nossos direitos e não deixar que, por questões políticas, o que é de nosso interesse seja simplesmente ñjogado pelo raloò.

Por fim, espero que num futuro bem próximo a pessoa que assuma a pasta da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz seja uma pessoa sensível e queira, de fato, contribuir para a melhoria da educação.

E eu, daqui, sempre que tiver oportunidade estarei divulgando essa que foi, até o momento, a melhor experiência de formação da qual participei ï o Programa ARCO.

Brasília, outubro de 2007.

ANEXO B

ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, DESPORTO E LAZER

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

ARCO

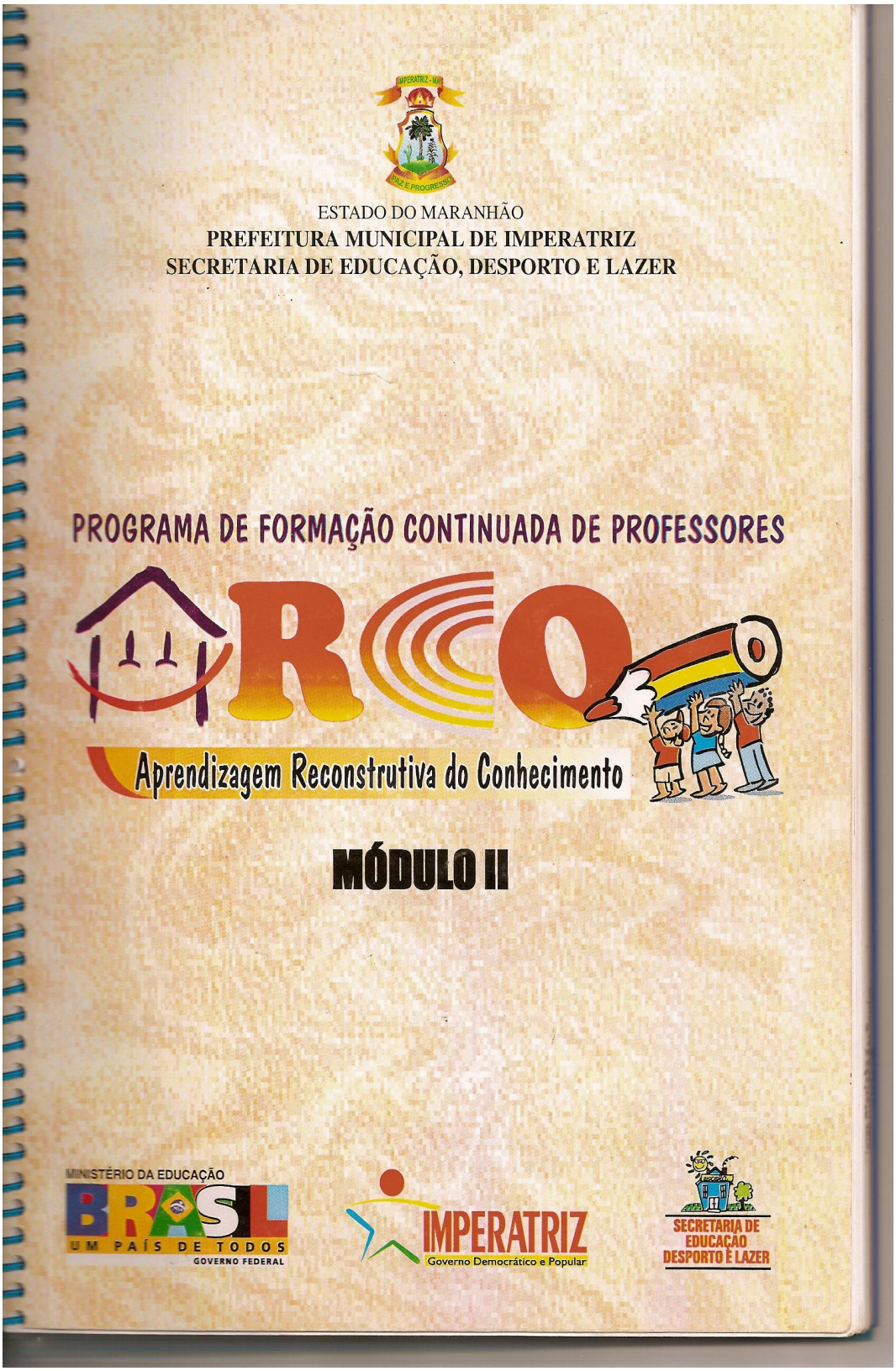
Aprendizagem Reconstrutiva do Conhecimento

MÓDULO I

IMPERATRIZ
Governo Democrático e Popular

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DESPORTO E LAZER

ANEXO C


ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, DESPORTO E LAZER
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
RCO
Aprendizagem Reconstrutiva do Conhecimento
MÓDULO II
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL
IMPERATRIZ
Governo Democrático e Popular
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DESPORTO E LAZER

ANEXO D

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
RCO
Aprendizagem Reconstrutiva do Conhecimento
DOCUMENTO-BASE
IMPERATRIZ
Governo Democrático e Popular
SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO
DESPORTO E LAZER

Copyright @ 2003, Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer
do Município de Imperatriz, MA

Todos os direitos reservados

Redação Final:
Arlete Fragas da Silva
Lucivania Silva de Melo
Manoel Pinto Santos
Raquel de Moraes Azevedo

Revisão para publicação:
Grupo Base de Assessoria
Grupo Base de Multiplicadores

Editoração Eletrônica:
Ética Editora

Capa:
Ética Editora

Impressão:
Artegraf - Gráfica e Editora Ltda.

Dados de Catalogação na Publicação

Programa de Formação Continuada de Professores : Aprendizagem Reconstrutiva do Conhecimento - ARCO : Documento-Base. / Imperatriz : Secretaria Municipal de Educação, Deporto e Lazer - SEMED, 2003.

56p. ; 21cm.

1. Educaçao permanente - Imperatriz. 2. Professores.
3. Formação.
I. Título.

CDD 370.71

Sumário

Prefácio 11

Apresentação 13

1 INTRODUÇÃO 15

2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO 16

3 EDUCAÇÃO PÚBLICA:
REALIDADE E PERSPECTIVAS 25

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O DESAFIO DA CONTINUIDADE 29

5 O PROGRAMA ARCO 31

6 OBJETIVOS E METAS 34

6.1 Objetivo Geral 34

6.2 Objetivos Específicos 34

6.3 Metas 35

7 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO 38

7.1 Grupo-Base de Assessoria – GBA 39

7.2 Grupo-Base de Multiplicadores – GBM 39

7.3 Grupo-Base de Estudo – GBE 40

7.4 Núcleo de Estudo – NE 41

8 METODOLOGIA 42

8.1 A pesquisa e a elaboração como caminhos para a aprendizagem 42

8.2 Assessoria e acompanhamento 46

8.2.1 Assessoria e acompanhamento quanto aos níveis 46

8.2.2 Assessoria e acompanhamento quanto a interesses e necessidades 48

9 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO CUIDADO 49

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 55