

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORAS E COORDENADORES
PEDAGÓGICOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS-
MA**

São Luís
2005

MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORAS E COORDENADORES
PEDAGÓGICOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS-
MA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação da Universidade Federal do
Maranhão para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças
Motta

São Luís
2005

Paixão, Maria do Socorro Estrela

Formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Luís-MA / Maria do Socorro Estrela Paixão. – São Luís, 2005.

192f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2005.

1. Coordenador pedagógico – Formação continuada – Secretaria Municipal de Educação (São Luís-MA) I. Título

CDU 371.121 (812-1)

MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORAS E COORDENADORES
PEDAGÓGICOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS-
MA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Diomar das Graças Motta (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a. Célia Frazão Linhares
Doutora em Educação
Universidade Federal Fluminense

Prof. César Augusto Castro
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

À minha família pelo incentivo,
compreensão e apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o autor da vida.

À Prof^ª. Dr^ª. Diomar das Graças Motta pela compreensão e orientação tão valiosa, com a qual foi possível a concretização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. César Augusto Castro pelas contribuições, no início da investigação.

Ao Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva e à Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento por comporem a banca de qualificação e pelas contribuições e incentivo para continuar a caminhada.

A todas as professoras e professores, doutores do mestrado, Alice Melo, Antonio Paulino, Beatriz Sabóia, Conceição Raposo, Flávio Farias, João de Deus, Ilzeni Dias, que fundamentaram as nossas discussões e dirimiram muitas dúvidas.

Ao grupo de formadoras de coordenadoras e de coordenadores da SEMED, especialmente a Adelaide, Ilma, Maxilene e Valdenice, pela união, apoio e acompanhamento fraterno, especialmente nas análises das pautas de formação, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Às coordenadoras e aos coordenadores pedagógicos da SEMED que se dispuseram a escrever os memoriais de formação, subsídio para a investigação

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, forneceram informações e viabilizaram a realização deste trabalho.

“A essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais”.

Karl Marx

RESUMO

Análise da formação continuada de coordenadoras e de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA- SEMED - no período de 2002 a 2004, que tinha como proposta básica situações de letramento. Para a realização deste estudo foram utilizadas, como indicadores de análises, as representações de sujeitos envolvidos no processo formativo. As representações foram identificadas através de Memoriais de formação, construídos por coordenadoras e coordenadores pedagógicos, selecionados aleatoriamente, para amostra. Além destas representações, buscamos desvelar as representações presentes nos textos editados pela SEMED e nos discursos de sujeitos responsáveis pelo planejamento, implementação e avaliação da proposta de formação continuada. As representações, ao serem confrontadas, identificaram os possíveis paradigmas que caracterizam e fundamentam a formação continuada investigada. Neste estudo sócio-pedagógico contamos com o apoio de Moscovici, Bourdieu, Piaget e Chartier, no campo internacional e com Pereira, Bianchetti, Magda Soares, Farias e Cardoso, no campo nacional, ao lado da documentação produto da formação continuada. Nossa opção investigativa de abordagem qualitativa se processou como um estudo de caso de observação, dialogando com a produção teórica pertinente às categorias eleitas.

Palavras-chave: Coordenadora e Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Letramento. Representações. Memoriais de Formação.

ABSTRACT

Analysis continual education of pedagogical coordinators from Secretaria Municipal de Educação, São Luís - SEMED - in the period from 2002 to 2004, which had as its basic proposal, lettered situations. To carry on this research, as analysis indicators, there were representations of the involved subjects in the molding process. The representations were identified through memory formation, built up by pedagogical coordinators, selected randomly, for sample. Besides these representations, we tried to reveal the representations present in the texts published by SEMED and in the speech of subjects responsible for planning, implantation and evaluation of the continual development proposal. After the confrontations of the representations it's possible to identify some patterns that characterize and found the investigated continual education. To carry out this socio-pedagogical study we had as support Moscovici, Bourdieu, Piaget and Chartier in the international field and in the national field we had Pereira, Bianchetti, Magda Soares, Farias and Cardoso beyond the documents elaborated by the continual education. It was made a qualitative investigation and an observation study of case dialoguing to the relevant theoretical production to the elected categories.

Keywords: Pedagogical Coordinators. Continual Education. Lettered. Representations. Memory formation.

LISTA DE SIGLAS

AI	– Ato Institucional;
ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina
CLT	– Consolidação das Leis do Trabalho
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
OREALC	– Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	– Programa de Desenvolvimento da Escola
PETI	– Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PROFA	– Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROINFO	– Programa Nacional de Informática na Educação
PSDB	– Partido da Social Democracia Brasileira
PSD	– Partido Social Democrático
PTA	– Planejamento de Trabalho Anual
PTB	– Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
UDN	– União Democrática Nacional

SUMÁRIO

	LISTA DE SIGLAS.....	8
1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	Refazendo uma Trajetória Teórico–metodológica.....	10
1.1.1	Conceituando Representações.....	20
1.1.2	Caminhos Percorridos.....	26
2	ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO OU COORDENADOR PEDAGÓGICO?.....	32
2.1	Gênese e Legitimação.....	32
2.1.1	Vertentes da Supervisão Educacional.....	43
2.2	O Especialista em Educação da Rede Municipal de São Luís.....	46
3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO NA SEMED.....	51
3.1	Construindo uma Representação.....	51
3.2	Política Educacional da SEMED e as Tendências Sócio-educativas Atuais....	57
3.2.1	Formação Docente: o real, o possível e o necessário.....	71
4	MEMORIAL DE FORMAÇÃO: olhares diversos.....	77
4.1	As Narrativas Instituídas.....	84
4.2	Com a Palavra: formandas e formandos.....	103
4.2.1	Formação Continuada: diferentes concepções.....	106
5	CONCLUSÃO: vozes presentes na tessitura dos discursos e práticas formativas.....	122
	REFERÊNCIAS.....	133
	ANEXOS.....	143

1 INTRODUÇÃO

1.1 Refazendo uma trajetória teórico-metodológica

O ensino público brasileiro há décadas mantém alguns padrões de desempenho. A repetência, a evasão, o pouco aprofundamento dos conteúdos de conhecimentos sistematizados, a precária organização das instituições educacionais, o comprometimento da formação docente e a relativização técnico-pedagógico são alguns fatores intra-institucionais que contribuem e contribuíram para a ineficiência do ensino nas escolas, principalmente das redes oficiais, no ensino fundamental.

A historicidade da ineficiência do sistema educacional brasileiro (e conseqüentemente, maranhense) e da má qualidade do ensino é demonstrada por Maria Helena Sousa Patto (1990, p. 106) quando analisou a natureza do discurso oficial e constatou que há uma “permanência nos últimos 50 anos, de altos índices de evasão e repetência na escola pública elementar [...]”.

Atualmente, o baixo desempenho dos alunos e o descompasso do Sistema Educacional com as práticas sociais no Brasil e, por conseguinte, no Maranhão são divulgadas através de resultados dos testes realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A falta de competências, segundo esta sistemática de avaliação, para análise e compreensão das *consignas*¹ pedagógicas e textos apresentados nos testes de Língua Portuguesa e Matemática, constituem-se como o maior problema, ou seja, a ausência de um comportamento leitor.²

¹ Esse termo foi “importado” do uso em espanhol e significa a forma como se faz uma determinada proposta a alunas e alunos. Alguns educadores preferem chamar esse enunciado de “comanda” ou mesmo de enunciado. Trata-se de uma instrução geralmente acompanhada de algumas orientações relacionadas à execução de uma dada atividade, feita oralmente, por escrito ou das duas formas.

² O comportamento leitor a que nos referimos diz respeito não apenas a leitura de decodificação mas também do entendimento da leitura, enquanto prática social.

O Jornal Nacional apresentado pela Rede Globo, em 22/04/03 divulgou os resultados do SAEB, em que 52% dos alunos da 4ª série apresentavam dificuldades de leitura e 57% tinham dificuldade em desenvolver o raciocínio lógico para resolver os problemas de matemática. Esta situação era acentuada em escolas públicas e do Nordeste. O Maranhão estava entre os piores resultados do Nordeste. Na mesma emissora, no “Globo Repórter” do dia 11 de junho de 2004, foi divulgado que 13% da população brasileira não sabia ler nem escrever. A Revista VEJA de janeiro de 2005 legitimou estes dados, registrando matéria pouco motivadora para as maranhenses e para os maranhenses. Na matéria, o Maranhão era apresentado com o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Estado de *renda per capita* mais baixa do Brasil, encontrando-se na ponta dos indicadores sociais negativos, tornando óbvio o baixo nível educacional da sua população e a ausência de políticas públicas que venham atender necessidades básicas da população de baixa renda.

Não se podendo mascarar os indicadores negativos, como por exemplo, a mortalidade infantil, a falta de infra-estrutura básica, entre outros, engendra-se no Estado programas sócio-educativos faraônicos para camuflar as mazelas que resultam das ações de descasos de administradores públicos. A distribuição desigual de bens e serviços, e a política de centralização do poder³ desenham no Estado uma história reacionária e de manutenção de um estado de inércia na maioria da população que, por não ter nenhuma perspectiva de melhoria, prima pela sobrevivência.

Por seu caráter transdisciplinar e por se constituir como “passaporte” para o sucesso escolar, profissional e pessoal, o letramento⁴ vem sendo alvo de inúmeros estudos no debate educacional, por ser considerado uma via de inserção de mulheres e homens em contextos diversos, uma forma de superação do estrangulamento entre os níveis de ensino e um meio de elevar o desempenho de alunos e alunas em todas as áreas do conhecimento.

³ Vide GONÇALVES, Maria de Fátima Costa. A reinvenção do Maranhão dinástico. São Luís: UFMA, 2000.

⁴ O letramento é entendido aqui como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, P.47).

Nesse sentido, a formação da professora e do professor ganha igual destaque na imprensa, nas academias, nos programas governamentais e nos cursos de formação porque, como formadoras e formadores de leitoras e de leitores, também precisam contemplar nas suas formações a leitura, enquanto prática social, isto é, o letramento.

Na Secretaria Municipal de São Luís-MA, este destaque está expresso com a criação, desde 2002, do programa “São Luís te quero Lendo e Escrevendo”, em que um dos seus eixos do programa é a Formação Continuada das (os) profissionais da educação. No que se refere à formação das professoras e dos professores - profissionais que atuam diretamente com alunas e alunos -, acontece nas escolas de acordo com o período demandado por elas e sob a responsabilidade das coordenadoras e dos coordenadores pedagógicos.

As coordenadoras e os coordenadores, por sua vez, deslocam-se mensalmente para o Centro de Formação de Educadoras e Educadores da SEMED, quando acontecem sessões de estudo sobre os conteúdos levantados e que serão desenvolvidos nos encontros de formação de professoras e professores. O mesmo acontece com as gestoras e com os gestores das escolas, porém, com datas e formadoras diferentes.

Essa prática de formação compatibiliza-se com o ideário pedagógico moderno, da década de 1990, o ideário que pretendia envolver a população, mesmo aquela parcela que fazia (e faz) parte do grupo excluído do sistema escolar (PUIGGRÓS, 1997).

A tarefa iniciada no século passado, mais precisamente na década de 1990 caracteriza-se por uma tendência à modernização da gestão da educação pública, de fortalecimento da profissão docente, do aumento de investimentos em educação, oportunizando igual acesso a uma educação de ‘qualidade’ com ‘equidade’ e ‘eficiência’ e adequada às necessidades do mercado. As reformas desta década apoiaram-se, portanto, em aspectos considerados fundamentais para este fim: a gestão, a equidade e a qualidade, a capacitação das professoras e dos professores e o financiamento (GAJARDO, 1999).

No Brasil, na década de 1990, as leis da educação são modificadas para compatibilizar o sistema educacional com o projeto político global. Nessa perspectiva, subentende-se que as mudanças educacionais (centradas em leis e decretos) darão conta de realizar as transformações necessárias neste campo. O que se tem conseguido na verdade é manter a dualidade dos sistemas de ensino, que é histórica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 foi promulgada na “década da educação”. Decorrem desta lei as atuais propostas dos cursos de formação docente, tanto inicial quanto sequencial.

As propostas de formação são coerentes com as demandas sócio-políticas, ao exigirem um novo padrão de formação e atuação das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação, ou seja, competentes. Aquelas e aqueles, típicos e anteriores aos anos de 1970, ou seja, disciplinadas/disciplinados e especializadas/especializados devem dar lugar aos multifuncionais, criativos, inquietos e pesquisadores (RICCI, 1999).

Um outro fator que merece destaque quanto à formação profissional são transformações na Tecnologia de Comunicação e Informação (TCI) que, ao redesenharem a geografia mundial (BIANCHETTI, 2001), reforçaram a globalização e criaram novas demandas para os sistemas educacionais, assim como para outros setores da sociedade. É estabelecida uma nova forma de pensar os espaços e os tempos disponíveis para as ações, interações e acumulações das produções humanas.

A formação das educadoras e dos educadores e, em especial das formadoras e dos formadores de leitoras e leitores, nesta perspectiva, é redefinida considerando a velocidade vertiginosa com que circulam as informações na sociedade global. Pensar e desenvolver uma formação docente sobre o uso social da leitura e da escrita nos mais variados espaços-tempo, torna-se, portanto, necessário.

A tarefa da educação na década de 1990 foi e continua sendo no século XXI universalizar a educação sistematizada para atender às exigências do mundo tecnologicamente informado e economicamente seletivo. Para universalizá-la é preciso envolver a todas e a todos. Por isso é necessário encontrar um mecanismo que identifique até os excluídos. É nesse sentido que os analfabetos, os iletrados, os desertores escolares e os repetentes ganham uma identidade de refratários à educação pública formal.

Por necessidade da expansão do controle político, o Estado burguês, que no passado organizou-se de forma contrária para controlar a nobreza feudal, atualmente organiza-se tendo como representantes a alta burguesia internacional. Esses Estados capitalistas pretendem controlar, de forma deliberada, os demais, tomando por base o ideário da globalização. “A globalização não é um conceito sério. Nós americanos o inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países”. (GALBRAITH, 1997, p. 2).

Tanto no passado como hoje, o Estado (de intervenção mínima ou máxima) serve de sustentáculo para dominação e exploração do capitalismo por garantir politicamente a manutenção e reprodução. Por isso, embora se defina a globalização como um fenômeno essencialmente econômico, não se deve restringir o entendimento apenas neste aspecto. A globalização pode ser entendida aqui como um processo que exige mudanças nos variados espaços sócio-culturais e individuais. A educação - tanto informal quanto formal - por ser a base da socialização humana, sofre e exerce influências de todas as formas de organização.

A escola nesta perspectiva não pode limitar-se à transmissão enciclopédica de saberes. Preparar alunas e alunos para serem capazes de adquirir novos saberes e competências, torna-se o seu maior desafio na atualidade. A educação enciclopédica do saber não condiz com a formação de alunos (as) porque diante da quantidade e velocidade de

informações e com sua velocidade, se faz necessário selecioná-las, processá-las e comunicá-las de forma inteligível.

As professoras e os professores, por sua vez, precisam dominar os saberes que devem ensinar. Precisam superar as práticas seletivas e conservadoras e também as abstrações para compreenderem a escola (PERRENOUD, 2000), desenvolvendo habilidades e competências requeridas tanto para eles quanto para os alunos.

O que não fica explícito e nem garantido, na própria história da formação de docentes e demais profissionais da educação, são as condições econômicas, sócio-educativas e culturais para que as trabalhadoras e os trabalhadores em educação venham dominar esses saberes e superar práticas conservadoras e até mesmo desconexas da realidade vivida.

Não são as leis, decretos, pareceres e resoluções que por si constroem qualificação profissional. Pelo contrário, a qualificação é uma construção histórica pautada no respeito dos direitos e deveres de mulheres e homens e não uma resposta imediatista aos anseios de minorias privilegiadas.

Inconformados com a sociedade atual, com o fracasso escolar e por temerem a expulsão ou a inviabilidade de entrada no mercado de trabalho, as professoras e os professores e demais profissionais da educação aceitam o desafio de refletirem e tematizarem suas práticas, buscando melhorias na qualidade da formação docente e das aprendizagens de alunas e alunos em espaços e tempos desproporcionais para tais ações.

Em se tratando da aquisição de habilidades para o letramento, não é diferente. São as professoras e os professores, através da sua formação, representações e expectativas que orientam as alunas e alunos no uso social da escrita e da leitura. Na rede de ensino municipal de São Luís, são as coordenadoras e os coordenadores que, em parte, orientam estas professoras e estes professores na condução das ações pedagógicas de letramento.

Sendo assim, a intimidade com as práticas de leitura e de escrita de prestígio deve fazer parte da dinâmica do profissional docente, questão levantada por Ângela Kleiman, (2001, p. 39) ao constatar que “letramento, especialmente o da alfabetizadora, que introduz os alunos nas práticas sócio-culturais da sociedade letrada, é [...] objeto de questionamento e especulação pela sociedade brasileira”.

A representação social da leitura docente é desanimadora:

- A mídia vem-se manifestando e denuncia o baixo grau de letramento das professoras e dos professores, tendo em vista o uso da escrita e as práticas de leitura desenvolvidas por estas e estes.

- As editoras voltadas para a produção de livros didáticos caracterizam o material, considerando precariedades na formação da professora e do professor, nas condições de trabalho e nas competências para selecionar e usar textos impressos, em suas aulas (OLIVEIRA, 1984).

- Contêm a mesma representação pesquisas sobre docentes e suas relações com a leitura. Afirmam que os docentes lêem pouco e com pouca familiaridade, inclusive os impressos voltados para a formação profissional (GATTI et al, 1994). Suas leituras para deleite revelam uma distância com a cultura letrada de prestígio (SETTON, 1994).

- Uma outra manifestação é observada também no discurso daqueles que se encontram envolvidos na formação inicial e continuada de docentes. Com frequência alegam que as professoras e os professores resistem à leitura de textos acadêmicos por não possuírem conhecimentos anteriores que subsidiem a compreensão dessa tipologia textual.

Essas representações sobre o docente brasileiro, e por extensão sobre o maranhense, são fundamentadas em quê? É correta ou é conveniente a determinados grupos?

Buscando compreender os elementos constitutivos das representações instituídas, procuramos alguns subsídios teórico-metodológicos elucidativos:

- Em Magda Soares (1998), encontramos elementos explicativos. Em função da variedade de textos e contextos sócio-culturais afirma que não deve haver unidade conceptual acerca do letramento.
- Kleiman (2001, p. 43) soma com esse pressuposto, ao considerar que “a questão do letramento da professora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas [...] para o trabalho e no contexto do trabalho”.
- Complementa Silva (2001), ao analisar o desprestígio social do educador e a pauperização do magistério, assim como a não validação e não legitimação por parte das academias de leituras e eventos de letramento de que participam os educadores. Toma para análise os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa destinados a professoras e professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Afirma que são inadequadas ao público a que se destinam, no que se refere à sua textualidade. Geram problemas de compreensão e legibilidade.

Diante dessas representações, sejam elas favoráveis ou não a respeito do professor-leitor, paira a dúvida sobre a necessidade de redefinição das práticas, dos programas e dos currículos que compõem a sua formação. A Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores de Educação Básica em curso de Nível Superior (MEC, 2000) reconhece e compartilha com essa necessidade ao delinear as questões a serem enfrentadas nesta formação.

A Proposta aponta fragilidades no campo institucional e no campo curricular. Além dessas questões, aponta uma necessidade: a constituição da identidade, ou melhor, da singularidade das formadoras e dos formadores de professoras e de professores-leitores. Aqui se objetiva que ocorra uma mudança quanto à função até então caracterizada como acessória e não como uma profissão plena (ALTET et al, 2003).

As propostas e programas de formação inicial e continuada devem, na sua composição curricular e na sua prática, contemplar materiais escritos adequados para (in) formar as professoras e os professores, e viabilizar o contato com leituras artísticas, literárias, filosóficas e acadêmicas?

Um projeto político e pedagógico com práticas culturalmente sensíveis e que desenvolva as competências discursivas das formadoras e dos formadores de leitoras e leitores e que fortaleça o compromisso ético com a pesquisa crítico-reflexiva pode ser o caminho para a realização da credibilidade e legitimidade do profissional docente?

A discussão e os questionamentos sobre a competência leitora das formadoras e dos formadores de leitoras e leitores - em especial da educação básica – tornam a questão complexa e propícia à investigação para que se possa superar ou reduzir as distorções apresentadas, possibilitando a compreensão tanto das exigências do mundo moderno (letrado) como da leitura enquanto instrumento de inserção histórico-cultural.

Realizar investigações utilizando-se de recursos interpretativos disponíveis é um meio de se produzir conhecimento científico e, acima de tudo, tematizar a prática que vem sendo desenvolvida. Os sujeitos envolvidos no processo devem entender a investigação como um ato de criação, transformação ou refutação do investigado.

Pensar deste modo implica assumir o questionamento da prática e interrogar constantemente sobre as condições e limites do emprego de noções e de conceitos e a função que vem desempenhando no discurso em que são utilizados.

É nessa orientação epistemológica que se constitui o objeto de estudo, por se considerar que o conhecimento e o seu movimento ocorrem pela prática da descoberta, o que requer um novo espírito científico. O conhecimento cientificamente reconhecido resulta de um processo de trabalho protagonizado pelo sujeito coletivo, envolvendo elementos teóricos e práticos em confronto com a realidade a fim de superar as pré-noções formadas.

Por isso, é necessário que se construa o objeto científico a partir do senso de problematização para uma posterior constatação e demonstração. Seria uma espécie de aplicação da teoria na prática. A trajetória metodológica deve partir do concreto, passar pelo abstrato (teoria) para chegar ao concreto pensado, respeitando a totalidade. Na concepção de Vasquez (1997 p.233-234):

[...] ao falar-se da prática como fundamento e finalidade da teoria deve-se entender: Que não se trata de uma relação direta e imediata [...] a teoria corresponde às necessidades práticas e tem sua função na prática [...] a prática – concebida como práxis humana total – tem primazia sobre a teoria [...] mas esse primado pressupõe uma última vinculação com ela.

A relação entre teoria e prática requer um entendimento da teoria como atividade prática e vice-versa. Significa uma dinâmica de antemão, que se configura pelo esforço de apreensão, apropriação, análise e síntese do objeto estudado. Em nosso caso, trata-se da formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Luís - MA, em que analisamos, especificamente, o ensino fundamental.

O interesse pela investigação decorre da necessidade de compreender a recente função atribuída às coordenadoras e aos coordenadores pedagógicos da SEMED, isto é, a função de formadora e formador de professoras e professores.

Tomamos como elementos norteadores da análise: finalidades, conteúdos e a fundamentação teórico-metodológica, eleitos no desenvolvimento da formação, assim como as representações e práticas daquelas e daqueles envolvidos de forma mais direta no processo formativo.

É importante esclarecer que neste momento, pela exigüidade do tempo, não fazemos um estudo tão aprofundado sobre representação e práticas, logo não esgotaremos as discussões sobre as mesmas. Deveremos, sim, tomar estes conceitos, partindo do estudo de alguns autores. Para o entendimento sobre representações buscamos apoio em BOURDIEU (1974; 1990), KOSIK (1976), MOSCOVICI (1978), DURKHEIM (1983), PIAGET (1983) e

CHARTIER (1988), mas para a concretização da análise aqui pretendida, optamos como referenciais de análise o conceito de práticas e de representações adotados por Roger Chartier (1988).

1.1.1 Conceituando Representações

O conceito de representação aparece como elemento importante nos trabalhos de investigação, porque nos processos de formação, quer inicial quer em serviço, é entendido como totalidade (KOSIK, 1976). A formação, por envolver os aspectos cognitivos, afetivos e sócio - culturais deve considerar as suas representações como elemento fundamental, por estas fazerem parte das idiossincrasias dos sujeitos (instituídos e instituintes) envolvidos nos processos de formação.

Pelo sentido polissêmico da palavra, o conceito de representação pode vir a admitir significados diferentes, quando se trata das ciências sociais e até mesmo na área da lingüística, quando referente ao objeto da semântica.

Diante da polissemia, ou seja, da abertura para diferentes significações deste conceito (e de outros) e considerando que atualmente há toda uma tendência em se substituir conceitos por metáforas, a fim de esconder ou negar direitos adquiridos e induzir a um falso consenso, procuramos esclarecer quais os autores que fundamentaram o entendimento a respeito dos conceitos aqui desenvolvidos.

Refletindo com Pereira (2000), entendemos que o conceito de representação agrega elementos da psicologia e da sociologia, quando utilizado para explicar processos sociais que se dão em nível individual; e quando se explica como a ação individual e grupal pode intervir na transformação de processos sociais, através de mecanismos cognitivos e

sócio-culturais. Isto é, como as pessoas podem orientar suas ações partindo de representações socialmente construídas.

Segundo o autor, pelo menos três estudiosos tratam da representação, ora para defini-la, ora para divulgar a importância da sua utilização. São eles: Moscovici (1978), Émile Durkheim (1983), Piaget (1983), Bourdieu (1990). Émile Durkheim (1983, p. 79) é o primeiro a propor a expressão “representação coletiva”, ao designar as especificidades do pensamento coletivo em relação ao pensamento individual. “Para compreender a maneira como a sociedade se apresenta a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos particulares”.

Com Jean Piaget, na Teoria do Desenvolvimento Humano, o termo é empregado com dois sentidos. Um relativo ao pensamento e baseado num sistema de conceitos e esquemas mentais, ou seja, representações que são construídas como resultado da relação do sujeito com o meio em que vive. Pois os esquemas representam situações concretas ou conceitos que permitem, internamente, o enfrentamento de situações simples ou complexas da realidade (CARRETERO, 1997). O outro sentido pode ser limitado à imagem mental ou de memória, o que significa evocação de símbolos em realidades ausentes. Sem que ambos possam ser entendidos de forma dissociada. Isto é, ao fazer uso da imagem se faz uso de um significante e o conceito para a imagem é o significado.

Serge Moscovici (1978) diz que a representação compreende um sistema de valores, de noções, de práticas relativas a objetos sociais, cujo fim é a interação e a comunicação social. Tanto Piaget quanto Moscovici defendem a idéia de que o sujeito ao se confrontar com situações desconhecidas há um desequilíbrio nas suas estruturas internas para que o novo conteúdo seja deslocado para o seu universo e passe a compor seu repertório discursivo e de representações.

Numa perspectiva mais sociológica e menos psicológica, encontramos Pierre Bourdieu (1974), que explica a representação como as relações estruturais que se estabelecem na sociedade. Estas relações são reproduzidas no nível simbólico e expressas por meio de um sistema de disposições, ou seja, pelo *habitus* de um grupo ou classe social (BOURDIEU, 1974). O que nos levou a interligar as noções de *habitus*. A noção de *habitus* torna-se importante para explicar o sentido de representação utilizado por Pierre Bourdieu. O *habitus* se constitui como um sistema de disposições formadas da história presente e passada dos sujeitos, que se submetem às regularidades da vida cotidiana. A vida são as ações. O tempo de vida é dado, é calculado, o homem tem de se adequar.

O *habitus* funciona como um conjunto de esquemas para a ação prática, para a aplicação. Funciona como esquemas de percepção dentro de um espaço, ou seja, campo histórico delimitado. Dentro de um espaço social em que todos têm sua cultura e disposições culturais, compreendida aqui como a visão de mundo. As diferenças culturais resultam da diferença de acumulação do capital cultural e da exploração de uns sobre os outros. O acúmulo subjetivo do capital cultural, ou seja, a apropriação diferenciada se dá por meio dos registros, leituras e pelo ouvir dizer.

O *habitus* se apresenta como social e individual. O processo de interiorização significa internalização subjetiva do capital cultural. Os modos de apropriação se dão através da cultura objetivada nas obras, nas ações, nos feitos, nos saberes e conhecimentos incorporados nas disposições cultivadas. O *habitus* nesta concepção é “um sistema de esquemas de percepção e apropriação de práticas [...] produz práticas e representações [...] para classificação [...] diferenciadas” (BOURDIEU, 1990, p.158).

Do ponto de vista sociológico dá-se ênfase à incorporação das estruturas fundamentais da sociedade pelo sujeito. Do ponto de vista psicológico a ênfase centra-se na expressão subjetiva das representações sociais. Ou melhor, nas atitudes, opiniões decorrentes

de classificações comum e consensual. E pelos “processos de categorização, desequilíbrio cognitivo, de atribuição, processos lingüísticos [...]” (PEREIRA, 2000, p.119).

Com Roger Chartier (1988) observamos o quanto é importante considerar as representações ao se optar pela inserção na história cultural. Entendendo-se a história cultural como o estudo dos processos que constroem sentidos e fazem a análise do trabalho de representações, ou seja, das classificações e das exclusões que constroem configurações e concepções peculiares de um espaço-tempo. A importância decorre do entendimento de que as estruturas sociais, as categorias intelectuais e psicológicas são construídas historicamente a partir da articulação das práticas sociais, políticas e discursivas.

Chartier (1988) explica que a fundamentação do conceito de representação utilizado por ele, baseia-se em duas ordens de razões. Uma não estranha ao Antigo Regime da França, quer dizer, a representação como recurso que se utiliza de uma imagem presente para representar algo ausente, o que implica uma distinção radical entre o que representa e o que é representado, também considerada anteriormente por Piaget. A outra, considera a representação como exibição pública de algo ou de alguém. Além de explicar os fundamentos do conceito de representação, enfatiza a importância do entendimento das lutas que as envolve, comparando-as com as lutas econômicas. Portanto:

As lutas das representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupa-se dos conflitos de classificações ou de delimitações [...] consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1988, p. 17).

A problemática das representações de determinados contextos, como constatamos, é conseqüente dos discursos que as constituem e as estruturam. A reflexão de como uma configuração desse tipo pode ser apreendida por leitores e escritores e como levam a pensar o real deve ser a “pedra de toque” para a construção/desconstrução nesta investigação.

Conforme Chartier, percebemos que para se compreender e para que se faça uso das representações, enquanto categoria de análise na pesquisa, é preciso que se encontrem submersas neste universo simbólico as práticas discursivas e as práticas de apropriação cultural que as sustentam, as legitimam e que fazem reconhecer sua singularidade social e que fazem exhibir sua maneira própria de ser e de estar num determinado espaço e tempo.

Quanto à apropriação, Chartier afirma que, ao tratar da sua noção, deve-se ter um entendimento sobre história cultural, porque a noção de apropriação deve ser reformulada e deve ser colocada no seu centro, pois é ela que faz a análise do trabalho de representação, o estudo dos processos responsáveis por construir sentidos. Antes de reafirmar o sentido de apropriação, em sua obra, ele lança mão da noção defendida por Michel Foucault (1970) quando trata da apropriação dos discursos.

A apropriação “como um dos procedimentos mais importantes através dos quais esses discursos eram confiscados, submetidos e colocados fora do alcance de todos aqueles cuja competência ou oposição impedia o acesso aos mesmos” (CHARTIER, 1988, p.26). Sentido que se afasta da hermenêutica por defender a apropriação como o “momento do trabalho de reconfiguração da experiência fenomenológica, postulada como universal, a partir de configurações textuais particulares” (CHARTIER, 1988, p. 26). Esta abordagem defendida por ele é também utilizada por nós nesta investigação.

A abordagem histórico-cultural toma como ponto de partida as práticas diferenciadas e dá ênfase à pluralidade dos modos de emprego e à diversidade de leituras que possam ser feitas sem agressão ao texto. A apropriação “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais e culturais) e inscritas nas práticas específicas, que as produzem” (CHARTIER, 1988, p. 26).

Nesta perspectiva, as práticas discursivas e as práticas de apropriação cultural são especificadas por suas determinações sociais. Porém, a apropriação cultural não pode reduzir-se, conforme Chartier (1988), à sociografia simples, prática que há muito tempo se fez presente. Ou seja, a sobreposição e a determinação da história social à história cultural. Desta forma, as práticas discursivas caracterizam-se como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões. Enquanto as práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação.

Representação, apropriação e prática são conceitos que subsidiaram o entendimento dos caminhos percorridos por esta investigação, valendo ressaltar que o uso destes ocorreu, paralelamente, à análise da situação investigada.

Assim, os conceitos até aqui colocados, resultantes do avanço de nossas literaturas, ajudaram-nos a entender o estudo do cotidiano, quando levantamos elementos explícitos e implícitos, constitutivos da nossa investigação.

Questões diversas foram levantadas, recolocadas e na medida do possível aprofundadas no decorrer do estudo. Dentre tantas destacamos:

- Para as coordenadoras e para os coordenadores pedagógicos a formação continuada constitui uma alternativa para que alunas e alunos de São Luís-MA possam aprender mais e melhor? Possibilita uma forma de ressignificar a sua função de coordenadora e de coordenador pedagógico nas escolas?
- O espaço de formação continuada na SEMED constitui uma possibilidade de construção de subjetividade singular (prática leitora e escritora) na vida pessoal e profissional das coordenadoras e dos coordenadores pedagógicos, das professoras e dos professores?

Dentro do espaço e tempo delimitados para a investigação, estes e outros questionamentos devem ser confirmados ou refutados. Enfatizamos os dois indicadores

anteriores – espaço e tempo – por reconhecermos a dinamicidade da realidade e as limitações impostas por seus elementos explicativos.

1.1.2 Caminhos Percorridos

Consideramos como gênese desta investigação o exercício solitário de reflexões e ações pedagógicas, por estarmos, num primeiro momento, ligada diretamente às atividades que vínhamos desenvolvendo nas redes oficiais de ensino e, em seguida, por nos propormos a tematizar uma prática profissional. Entretanto, no ‘Caminhos Percorridos’ não desconsideramos as importantes contribuições e orientações de outras pessoas na realização do mesmo.

Várias questões inquietavam-nos sobre o universo de atuação, enquanto Especialistas em Educação da Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA. Observações mais cuidadosas levaram-nos a constatar que um dos maiores entraves para o processo de ensinar e aprender na escola, sob a nossa coordenação, encontrava-se no baixo rendimento da leitura e da escrita das alunas e dos alunos.

Decidimos então investigar esta problemática, que atualmente está sendo muito considerada por causar grandes transtornos para as redes de ensino e para a prática pedagógica nas escolas. Intencionados a descobrir se esta questão é uma causa ou uma consequência, propusemos-nos saber sobre as ações educativas dispensadas para o tratamento e superação deste entrave.

Primeiro buscamos algumas leituras de pesquisas já citadas, sistematizamos as idéias principais para orientar os rumos da investigação. Em 2002 e metade de 2003, concomitantes às leituras, começamos as observações e registros das discussões

desencadeadas com nossos pares e das propostas encaminhadas no grupo de formação continuada de Especialistas em Educação - atualmente, sob a denominação de coordenadoras e coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino de São Luís-MA - e no grupo de formação continuada de professoras e de professores.

No primeiro participávamos como formandas e no segundo atuávamos como formadoras. Às coordenadoras e aos coordenadores pedagógicos da rede municipal era atribuída a responsabilidade de realizar, após seus encontros de formação, formações com os professoras e professores nas escolas sob o mesmo foco, a saber, situações didáticas de letramento.

Além desses espaços, outros elementos, como revistas, seminários, jornais impressos e falados, sala de aula do mestrado, conversas com especialistas na área também contribuíram para que o debate fosse enriquecido e as descobertas a que nos propúnhamos fossem realizadas.

Percebemos mais uma vez que o problema da leitura e da escrita voltava-se para as professoras e professores, para as coordenadoras e para os coordenadores pedagógicos, a que questionávamos: estas representações são verdadeiras ou fazem parte do discurso das metáforas que caracterizam a linguagem atualmente e induzem comportamentos no Século XXI?

Continuamos as leituras em variados contextos – implícitos e explícitos – como uma “operação de caça”⁵, tentando dirimir as dúvidas e construir os passos dos caminhos percorridos no estudo.

A aflição que emergiu ao fazermos e refazermos leituras nos conduziu a mais referenciais teórico-metodológicos, exigindo-nos repensar o problema e reelaborá-lo a partir de um novo ângulo. As dúvidas tornavam-se mais contundentes porque sentíamos

⁵ A expressão, *Operação de Caça* é um “empréstimo compulsório” de uma publicação de Michel de Certeau: *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

necessidade de romper com algumas representações constituídas e de avançar, tematizando a prática, considerando as construções e até mesmo apresentando algumas refutações, como é o caso da transversalidade do uso da língua e a responsabilidade de seu ensino, por todas as áreas do conhecimento, como prática social, tendo no conhecimento pedagógico um maior aliado para o problema da comunicação de conhecimentos e conteúdos específicos, como é o caso da leitura e da escrita.

Soares (2001, p. 37) fala sobre a responsabilidade de outros professores, além dos de Língua Portuguesa, no ensino da leitura e escrita, ao colocar:

Eles precisariam ser preparados para ser não só professores de sua disciplina, mas também, e talvez até, sobretudo, professores de leitura e de escrita de textos de sua área de conhecimento, que exigem habilidades específicas de leitura e de escrita. [...] A responsabilidade do professor de português é um pouco diferente, porque, para ele, habilidades de leitura e escrita não são apenas instrumentos para construção de conhecimento, mas são o próprio objeto de conhecimento.

Reconhecíamos, na caminhada, que o desafio maior centrava-se na prática já constituída de fazer pesquisa. Pretendíamos, então, desenvolver uma prática não comum, porém, partíamos de velhos hábitos acadêmicos responsáveis, em grande parte, pelo atraso na área de investigação da temática que é a “pirataria acadêmica” ou uso de conceitos ou definições prontas e cientificamente legitimadas.

Eventos como encontros de formação, como formanda e como formadora, reuniões e estudos com assessores da Abaporu – Instituição de Consultoria e Planejamento em Educação-, sessões de estudo com o grupo de formadoras da SEMED, Fóruns Municipais de educação (2003 e 2004) e as próprias discussões e construções com as formandas e os formandos, encorajaram-nos a experimentar, a ousar.

Do decorrer ao final da investigação não buscamos uma grande verdade ou culpadas ou culpados. Tentamos, apenas, garimpar, captar a dinâmica dos elementos que fazem parte ou que nos possibilitam dizer sobre um acontecimento - A Formação Continuada de Coordenadoras e de Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de São Luís-MA.

No segundo semestre de 2004 tentamos construir um novo olhar sobre a formação ao aceitarmos o convite para atuar na SEMED como formadoras de coordenadoras e coordenadores pedagógicos do ensino fundamental. A atuação como formadora possibilitou-nos visualizar a formação como um elemento integrador de uma política de ensino da rede municipal e como prática pedagógica politicamente pensada e sistematizada.

O nosso desafio no grupo de formação, nesse momento, era interferir na falha de comunicação dos segmentos e eventos envolvidos no processo formativo, desfazer algumas distorções teórico-metodológicas, possibilitar a construção e o desenvolvimento de pautas significativas, estabelecer confrontos e conflitos cognitivos entre parceiras e parceiros mais e menos experientes, tanto no grupo de formandas e formandos, como no grupo de formadoras da rede municipal. Além destas incumbências, a nossa atuação oportunizava o contato como subsídio elementar para a fundamentação e análise do que pretendíamos investigar.

A análise deve convergir para a identificação das possibilidades e garantias, quanto às condições infraestruturais e profissionais, disponibilizadas pela instituição mantenedora para o desenvolvimento da formação continuada em estudo, assim como a sua coerência político-pedagógica para os sujeitos envolvidos no processo formativo. As representações dos sujeitos envolvidos na formação continuada é o indicador para a realização da análise e para a identificação das concepções que orientam as práticas nos encontros de formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos.

Nesse sentido, a investigação prima por uma abordagem qualitativa e caracteriza-se em função dos caminhos que vem percorrendo, como um “estudo sócio-pedagógico”. A orientação para a realização do diálogo pretendido na investigação, partiu de pressupostos que privilegiam o processo e não os resultados. Por isso, a observação que sustentará a análise das representações dos sujeitos tem como foco o apontado no programa da formação continuada, porém, foi deixada uma abertura para possíveis focos sugeridos pelo contexto analisado.

Entendemos que os sujeitos envolvidos no processo de investigação são movidos por interesses e racionalidades. Por isso, seus resultados são sempre hipóteses, aproximações ou versões do que dizem, pensam ou esperam os sujeitos envolvidos. Nesse caso específico, a referência nos diz respeito aos informantes e à instituição mantenedora.

Como se trata de um trabalho científico, as representações e narrações apresentadas dialogaram com obras reconhecidas no universo acadêmico como meio de interligar a teoria com a prática e caminhar, simultaneamente, tanto com a investigação fundamental que tem por objetivo ampliar conhecimentos gerais, como com a aplicada, que tem por objetivo a orientação de tomada de decisões práticas para a melhoria quanto à implementação e desenvolvimento de políticas e programas.

Como procedimentos investigativos e norteadores da pesquisa, demos prioridade à observação e ao registro de informações nos encontros de formação de coordenadoras e coordenadores – como formanda e como formadora -, análise de documentos institucionais e materiais usados nas formações (livros, textos e pautas), observação e análise de atividades desenvolvidas no curso da formação, análise de registros de atividades realizadas nas escolas (pautas, projetos e seqüências didáticas, planos de formação), análise de conteúdos, tanto dos coordenadores (as), como de professores (as), análise da metodologia e formas de avaliação contempladas, leitura e análise de memoriais de formação, escolhidos aleatoriamente.

O quantitativo de coordenadoras envolvidas no processo de formação e de atuação na SEMED é superior ao dos coordenadores. A constatação autorizou-nos, mesmo respeitando as diferentes pessoas, sempre dirigirmos-nos às coordenadoras como referência primeira, no discurso textual.

Este estudo está planejado em quatro capítulos. No primeiro, fora abordada a sua trajetória teórico-metodológica; o segundo trata da origem, legitimação, formação e atuação dos coordenadores e das coordenadoras pedagógicas, historicamente, em nível nacional e

municipal; o terceiro discute a formação continuada de coordenadoras e coordenadores da SEMED e seu conteúdo; o quarto, denominado “Memorial de Formação”, contém o registro e a análise das representações de diversos segmentos envolvidos no estudo e na formação continuada, viabilizados pelas observações e análises de memoriais.

Para consolidação da trajetória percorrida por meio de diálogos, análises, e apresentação de respostas às indagações suscitadas no campo investigado e por autores consultados, foram explicitadas as considerações possíveis para o momento.

2 ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO OU COORDENADOR PEDAGÓGICO?

Falar do especialista em educação ou do coordenador pedagógico requer antes uma visita à história de atuação desses profissionais. Os profissionais que atualmente recebem essa denominação, no passado encontravam-se na condição de supervisores. Entender a origem dessa especialidade é condição para que se possa compreender a posição daqueles que atuam ou deveriam atuar como mediadores ou parceiros experientes no estudo e implementação dos conhecimentos didáticos nas escolas e segmentos afins.

Apesar do mito da neutralidade da educação brasileira, é sabido que as políticas educacionais vêm sempre atender interesses explícitos ou não. Confirmam a proposição as vicissitudes pelas quais passaram e ainda passam os textos das leis, pareceres, decretos e medidas provisórias que os regulamentam. Fato muito presente no Estado do Maranhão, no que diz respeito às modificações ao estatuto do magistério com substanciais perdas para os educadores da rede estadual.

2.1 Gênese e Legitimação

Para se entender a gênese e o desenvolvimento da atuação dos Especialistas em Educação no Brasil, deve-se, a princípio, relacionar a sua trajetória ao curso de Pedagogia, enquanto licenciatura responsável por sua habilitação.

Até 1961, o curso de Pedagogia permaneceu com o esquema 3+1, ou seja, a licenciatura com duração de três anos, para atuação na docência do curso Normal ou como Técnico em Educação, mas precisaria fazer mais um ano de Didática. Este esquema resultou

das diretrizes adotadas pelo Decreto-Lei Nº. 1190/39 que instituiu o chamado “padrão federal”, que servia de modelo para os currículos dos diversos cursos existentes no país.

O decreto determinava que tanto os cursos de Pedagogia como os demais cursos vinculados à Faculdade de Filosofia cumpriram dupla função: formar bacharéis e licenciados para as áreas específicas e para o setor pedagógico. Para este último, todos deveriam fazer o curso de Didática. Os primeiros atuavam na docência das disciplinas específicas do curso normal e como “técnico em educação”, mais tarde denominado de Especialistas em Educação. Os segundos, após o curso de Didática, atuavam em áreas específicas como filosofia, ciências e letras.

O padrão federal instituído pelo Decreto-Lei nº. 1190/39 foi outorgado quando do autoritarismo de Getúlio Vargas, manifestado pelo Estado Novo, com início em 1937. A Constituição deste ano (1937), ao contrário da Carta de 1934, foi produzida pela tecnocracia getuliana, através do então Ministro da Educação, Francisco Campos. Em termos educacionais inverteram-se as tendências democratizantes da carta anterior, quando desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

Sem dúvida, a Constituição de 1937 representou o anseio dos setores conservadores, que ao se aglutinarem à figura de Vargas desejavam imprimir ao Estado uma orientação parafascista. A intenção da Carta era manter explícito, nas letras da Reforma Capanema, o dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ser destinados às escolas profissionais (RIBEIRO, 1993). Até este período não existia Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira. A orientação desse período dava-se de forma fragmentada pelas Leis Orgânicas. Porém, apesar da fragmentação, era a primeira tentativa de sistematização da educação no país.

O período da democracia representativa que seguiu o Estado Novo conviveu com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e com a organização de ensino bifurcado, ou seja, para as elites o caminho escolar era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colegial e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia, também, a chance de profissionalização, mas destinada às moças, que após o primário poderiam ingressar no Instituto de Educação para cursarem o ginásio e o curso normal e, depois seguir estudos na faculdade de filosofia. O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área.

As leis orgânicas de ensino tiveram início na gestão do ministro Gustavo Capanema e se completaram em 1946.

Extinto o Estado Novo, foi eleito pelo voto popular o Marechal Eurico Gaspar Dutra, que governou de 1946 a 1950, representando a oportunidade de acesso de outras classes na política. Em outubro de 1946, foi promulgada a quarta Constituição Republicana e em muitos pontos reafirmava os princípios de “democratização” restritos à gratuidade.

A coligação partidária PTB – PSD reconduz a figura carismática de Getúlio Vargas ao Palácio do Catete (1951), que governa com coligação ampla de partidos e tenta seduzir até mesmo a UDN. Este governo decide por uma política de “aproximação” com as massas e os três anos e meio de sua existência foram os mais agitados da vida republicana brasileira. É nesse contexto que são analisados os elementos mediadores da contradição quantidade/qualidade na organização da educação escolar.

O nacionalismo e o trabalhismo getuliano, que prometiam o desenvolvimento do capitalismo no Brasil com o “bem-estar-social”, deveriam levar o Estado a responsabilizar-se em maior grau para com a distribuição de educação para as classes populares. Na tentativa de cumprir esta tese, o governo procurou aumentar as despesas públicas com o ensino.

Entretanto, o ensino superior foi mais contemplado que o então ensino primário. Além do mais, como afirma Ribeiro (1993), não houve grandes alterações no número de matrículas do ensino primário e a alfabetização cresceu apenas 1,79%.

As mazelas da educação pública continuaram evidentes e a exclusão se constituiu como regra básica do sistema escolar. A incoerência da política social na oratória oficial e a sua atuação no campo educacional permitiram uma avaliação negativa do seu governo em relação à educação.

Ribeiro (1993) continua suas análises mostrando que o suicídio de Getúlio Vargas em agosto de 1954 não pôs fim ao getulismo. Pelo contrário, deu novo alento à coligação PSD – PTB, que conquistou o governo em 1955 em eleições diretas. A luta em prol da educação pelo desenvolvimento levou o então governo Juscelino Kubitschek de Oliveira a não deixar faltar em seus discursos um item valorizando o ensino técnico profissional, além de “educar para o trabalho”.

Nota-se que o espírito desenvolvimentista inverteu o papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho, deixando a universidade para aqueles que tivessem “vocação intelectual”.

Quanto ao curso de Pedagogia, até 1961 permaneceu no esquema 3+1. A primeira e descontextualizada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a Lei nº. 4024/61, que fora promulgada só após treze anos de tramitação, pouca alteração trouxe para a qualificação profissional. Pareceres e decretos a seguir reafirmaram a “caduquice” da LDBEN e a organização curricular do curso de Pedagogia.

A lógica curricular é reforçada pelo Parecer de N°. 251/62, que decorreu dos postulados da LDB. O Parecer regulamentava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, assim como a elevação dos níveis de formação dos profissionais de educação, incluindo aqui o nível de pós-graduação nas instituições de ensino superior.

Em 1966 é a vez do Decreto-Lei de Nº. 53. O Artigo 4º determinava que as universidades onde existissem Faculdades de Letras, Filosofia e Ciências sofreriam transformações. Dizia ainda o Artigo 3º que nos cursos oferecidos pelas Universidades Federais deveriam, obrigatoriamente, ser incluídos os de formação de professores para o exercício no ensino secundário, como Especialistas em Educação.

No ano seguinte, instituiu-se mais um Decreto, nº. 252/67. Neste, o Artigo 4º determinava que a formação pedagógica de especialistas e de professores poderia acontecer em unidade de ensino profissional e de pesquisa aplicada. Este decreto mostrava a veracidade das análises anteriores quanto à dualidade educacional no País e das reais intenções das políticas governamentais concernentes à educação.

A legislação até então explicitada, além do poder de organizar as universidades, traz no bojo das suas intenções a ideologia repressiva da ditadura militar.

Embora desde 1950 tenham surgido os Movimentos de Educação Popular no Brasil, eles não foram suficientes para conter as intenções e práticas ditatoriais da década de 1960. Os movimentos objetivavam superar o transplante cultural instaurado pelo capitalismo norte-americano, no país e na educação brasileira, envolvendo toda a população adulta na participação ativa da vida política do país, o que significaria tornar possível a concretização das suas intenções.

Por outro lado, conter os anseios e as manifestações desses movimentos se constituía meta prioritária para a facção que pretendia implantar no país uma ditadura do capital, aquela que resultou do pacto entre a tecnocracia militar, burguesia nacional e as empresas multinacionais.

O golpe militar de 1964 aconteceu para responder aos anseios do capital. Por isso, foi produzido no sentido de provocar mudança política e não causar alteração no regime econômico, dando continuidade ao modelo existente.

Para entender o delineamento educacional do período é pertinente compreender a formação desse pacto e as “resoluções” do governo golpista. As prisões, perseguições, cassações de mandatos e a suspensão de direitos políticos, entre outras medidas, inclusive educacionais, são expressas em alguns Atos Institucionais (AI-1, AI-2, AI-3, AI-4, AI-5), nos decretos e leis que regulamentavam a educação. Foi um meio encontrado pelo governo e demais segmentos, que compunham o pacto, para inibir qualquer reação contrária às suas metas.

O período ditatorial, ao longo de duas décadas, serviu de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República. Em termos educacionais, tomam por referência a repressão, privatização do ensino, exclusão de parcela das classes populares do ensino elementar, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério, através de abundante e confusa legislação educacional.

A comprovação vem expressa nas leis, como por exemplo, a de nº. 5540/68 (organização e funcionamento do ensino superior), a nº. 5692/71 (introduz a profissionalização compulsória no ensino médio) e alguns fragmentos da Lei de nº. 4024/61, que acabou por expressar uma posição política de natureza conservadora – reacionária ao lado dos decretos e pareceres aprovados em cada ocasião.

A Reforma Universitária traz a terceira regulamentação do curso de Pedagogia. Com esta legislação, diferente do que ocorrera na Lei nº. 4024/61, foi legitimada e ficou determinada a natureza do especialista em educação, bem como a modalidade de ensino responsável por sua formação. O artigo 30 comprova a proposição:

A formação dos professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares faz-se em nível superior (BRASIL, Lei 5.540/68).

Norma complementar à Reforma Universitária, o Decreto-Lei 464/69, Art. 16, vem refutar o Art. 30 da Reforma, ao dispor sobre a adequação da quantidade suficiente de

professores para o ensino secundário e de especialistas habilitados para atuarem nas escolas e sistemas escolares. Determina que a habilitação para o desempenho das respectivas funções dar-se-ia mediante exame de suficiência, realizado em instituições oficiais de ensino superior, de acordo com a orientação do Conselho Federal de Educação, enquanto não houvesse quantidade suficiente daqueles determinados pelo Art. 30 da Reforma Universitária.

Sob a intenção de melhorar a qualidade da educação, a Supervisão Escolar surge no Brasil, formalmente, com o Parecer de nº. 252/69. Esse Parecer condiz com o momento sócio-político, o período ditatorial, e contraria a intenção mencionada. Isto porque a meta prioritária do período militar não era promover a inserção da maioria excluída e sim conter todo e qualquer movimento que apontasse ou almejasse a democracia substancial no país. A supervisão se delineia a partir do momento em que se estabelecem as relações entre o homem/mulher e o trabalho, entre o empregador/empregadora e o empregado/empregada.

Com a divisão do trabalho perdeu-se a visão de totalidade e se fez necessário um mecanismo de controle de todo o processo de trabalho através de gerenciamentos. Instaurou-se neste momento uma grande contradição, pois a trabalhadora e o trabalhador na sociedade capitalista não podem ser os detentores dos meios de produção. Porém, sem o saber não poderiam produzir. Qual seria a solução encontrada para esse impasse?

Como é da essência do capitalismo que a trabalhadora e o trabalhador só detenham a força de trabalho, no processo de produção são encontrados mecanismos que possam superar tal contradição. A exemplo, o taylorismo-fordismo, que é caracterizado por Moraes Neto (1972, p.19) como “o controle do trabalho através do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho”. Nesse modelo produtivo, o conhecimento é expurgado ou é dado à trabalhadora e ao trabalhador em doses ‘homeopáticas’, com o mínimo necessário para operar a produção.

A implantação das chamadas habilitações técnicas no curso de Pedagogia, com o Parecer nº. 252/69 só confirmava a fragmentação do processo produtivo. Serviu como mecanismo de controle das ações desenvolvidas nas escolas e demais espaços de atuação dos especialistas.

Conforme as habilitações técnicas, como seriam as relações no interior das escolas? Qual o espaço-tempo assegurado para a expressão das idiossincrasias do trabalhador?

Esse modelo de produção é caracterizado por uma prática de dominação orgânica expressa pela divisão social e técnica do trabalho. O que há é um limite entre as atividades intelectuais e as atividades instrumentais. Em se tratando da abertura para a expressão das idiossincrasias do trabalhador, é nula ou inexistente. A troca de idéias no ambiente de trabalho se constituía numa intersubjetividade portadora potencial de um caráter subversivo e de resistência, conforme a análise de Biancheti, (2001).

Privilegiava-se no interior das escolas uma pedagogia voltada ora para a racionalidade formal, ora para a racionalidade técnica. A dualidade entre o fazer e o pensar tanto na produção como nos mecanismos escolares que respaldam a referida produção, são reais e se constituem como elementos prioritários.

O supervisor, nas escolas e demais espaços de atuação é visto como um meio de garantir a execução do que fora planejado no centro do comando. Isto significa que para execução das tarefas previamente elaboradas são exigidas cada vez menos pessoas qualificadas. Como conseqüência tem-se a diminuição de custos com mão-de-obra e maior lucratividade ou contenção de gastos para a máquina estatal ou para a rede privada.

A Lei nº. 5692/71 confirmou as intenções da ditadura do capital, ao introduzir no Brasil a profissionalização compulsória.

No que tange às especializações, no seu artigo 33, dá legitimidade aos chamados especialistas em educação no sistema educacional brasileiro, deixando em evidência, assim

como no modelo produtivo, a divisão do trabalho na escola. Para fazer ‘jus’ ao amparo legal que delineava o contexto educacional da época, à formação desse especialista, era enfatizada a relevância da técnica sobre os conteúdos, dos procedimentos sobre os objetivos e finalidades, ou seja, o importante era o como e não o quê ou o porquê.

Diante de tantas leis, pareceres e decretos publicados, a quem competia habilitar os especialistas em educação?

O Decreto n°. 252/67⁶ determinou que a formação pedagógica de especialistas em educação poderia acontecer em unidade de ensino profissional e de pesquisa aplicada. O aspecto quantitativo foi possibilitado pelo Parecer n°. 252/69⁷, que conferiu a todos os cursos de pedagogia a responsabilidade em formar a demanda.

Amparados pela legalidade e pela necessidade presente, esses especialistas, na época, foram absorvidos, em grande parte, pelo mercado e dentro de uma ótica economicista desempenhavam suas funções.

Ao se discorrer sobre o aspecto legal, contextual e de formação, constata-se que, de modo geral, a ação supervisora é respaldada em valores, métodos e técnicas oriundos das empresas. Utilizar conhecimentos, experiências e bons modelos desenvolvidos em outras realidades não se constituem absurdo ou heresia, desde que se faça, a priori, uma análise crítica e se estabeleça a devida significação. Não foi o que aconteceu com as teorizações e com a prática da supervisão escolar no Brasil. Conceitos e teorias foram copiados do americano Frederick Winslow Taylor e o francês Henry Fayol, que por quase trinta anos fundamentaram a formação e prática de diretores e por extensão, de supervisores escolares.

A pequena-grande diferença é que ambos estudaram o homem no mundo do trabalho (fábrica), local diferente da escola. Na escola o processo de produção envolve

⁶ Decreto instituído em 28 de fevereiro de 1967. No seu Art. 4º determinava a formação pedagógica dos especialistas em educação (e professores) e explicitava também onde poderia ser ministrada esta formação.

⁷ Parecer que operacionalizou a Reforma Universitária no Curso de Pedagogia, determinando para cada habilitação os currículos mínimos.

homens e mulheres e não produtos. E por serem pessoas, sofrem e exercem influências no processo de produção: são co-responsáveis pela construção (VYGOTSKI, 1979). O que não acontece numa fábrica. Deduz-se então que as dificuldades tanto nas administrações como nas supervisões são provenientes de heranças históricas e filosóficas.

Coerente com a posição de que mulheres e homens são co-responsáveis por suas aprendizagens e que possuem idiossincrasias pessoais, é salutar ressaltar que a capacidade de mulheres e homens para executar trabalho não deve ser confundida com o poder de qualquer outro agente. Como diz Braverman (1977), isso só pode ser confundido por aqueles que vivem do trabalho dos outros. Só estes podem estabelecer equivalência entre uma produção humana e a produção de qualquer outro instrumento.

Em face dessas exposições, questiona-se: Como pode o educador, que deveria existir no Supervisor – a despeito da sua formação-, recuperar sua identidade para perceber a problemática educacional em toda a sua complexidade? Que recursos e estratégias as supervisoras e os supervisores deveriam estabelecer para livrar-se dos condicionantes reducionistas que o fizeram um tecnocrata? Nestas e outras indagações é que pretendemos nos orientar no curso desta investigação, por se entender, conforme Kosik (1976) que a realidade pouco será conhecida por se encontrar em constante transformação e realização.

Para tanto, tomamos por base a década de 1980, que pode ser entendida como de redefinição de políticas e posições tanto por parte das trabalhadoras e dos trabalhadores - através dos movimentos sociais-, como do próprio Estado. No que se refere aos especialistas de Educação, a redefinição se deu em função da articulação de seus próprios movimentos e de associações, como por exemplo, a Associação Nacional de Política e Administração de Educação – ANPAE. Dentre as discussões desse período, destaca-se a redefinição da função da supervisora e do supervisor, como educadora e como educador e a garantia da docência,

como base de formação dos especialistas para dirimir a fragmentação do trabalho destes profissionais.

Mesmo com a redefinição de posições e por parte das trabalhadoras e dos trabalhadores descritas, havia uma outra redefinição de políticas públicas e posições por parte dos envolvidos no processo produtivo. Era necessário rever a legislação educacional que se encontrava incompatível com as novas exigências advindas da sociedade global. Com isso, expectativas foram geradas em torno da política educacional que sustentaria a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente no que tange ao curso de Pedagogia. A última legislação que informava a respeito deste curso era de 1969.

Apesar do avanço dos movimentos sociais nas discussões a respeito da formação da educadora e do educador, a atual LDB, a Lei de nº. 9394/96, muito pouco acrescentou, ou melhor, não atendeu aos anseios das educadoras e dos educadores.

Os anos de 1990 são marcados pela ênfase na importância da educação e, por extensão, no trabalho dos profissionais da educação. Contudo, a orientação para o desempenho desses profissionais é pautada no discurso liberal da produtividade. O especialista de educação volta, neste momento, na condição de executor plurifuncional condizente com os princípios norteadores da nova LDB. No título que trata dos profissionais da educação, pouca diferença pode ser encontrada da Lei 5.692/71, já que o seu Artigo 64 determina que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, Lei nº 9394/96).

Pode-se inferir que a política educacional mais uma vez legitima as habilitações sem dar a devida importância à formação profissional. Esta política, através de legislações,

favorece o desenvolvimento de um novo tecnicismo educacional e promove uma proposta de trabalho baseada nos méritos individuais.

Um outro indício das proposições legais da educação pode ser observado na determinação, conferida por estas, ao confiar a qualquer curso de nível superior, desde que faça uma pós-graduação (lato ou stricto sensu) que contenha a base comum na formação, o direito de atuar nas escolas como especialistas em educação.

A LDB oportuniza também a criação de Institutos Superiores de Educação e atribui-lhes o direito de formar professores e professoras, abrindo precedentes para a fragilização do curso de Pedagogia.

Portanto, chega-se ao Século XXI com uma legislação tendenciosa no que diz respeito à formação de educadoras e educadores e, quanto às garantias de direitos historicamente perseguidos.

2.1.1 Vertentes da Supervisão Educacional

Qualquer reflexão sobre a prática do Especialista em Educação não pode se ater apenas às formas aparentes, manifestas. É preciso situá-la na essência, no processo de produção e nas conexões com a totalidade. Por isso, investigar a função do especialista nas escolas requer, necessariamente, que se investigue o porquê e para que supervisionar. Portanto, é necessário nos determos na análise e sua trajetória. Isto só é possível quando se compreende o caráter da função supervisora e a forma como se organiza esta função na sociedade na qual se insere.

Nessa perspectiva, problematiza-se a inter-relação entre o processo educativo e o todo social. Sobre esta inter-relação, Kruppa (1994, p. 21) afirma que “a sociedade é toda ela

uma situação educativa”. Contudo, no que se refere à forma como se organiza a educação na sociedade tece o seguinte comentário: “[...] a educação, embora ocorra em todas as sociedades, não se apresenta nelas de forma única. O que há, de fato, são educações [...]” (ibid).

Essa consideração está pautada no princípio de que as experiências, necessidades e as condições de trabalho de homens e mulheres são diferentes, principalmente nas sociedades de classe. Neste contexto é que se questiona a função do supervisor escolar como agente de controle e manutenção do “*status quo*” (especialista) ou como agente colaborador para a equalização das oportunidades entre homens e mulheres; educadores e educadoras.

Pautando-se nas informações sobre a situação social, política, econômica e educacional do país, assim como sobre a origem, natureza e conceituação da supervisão, presume-se a situação e atuação do supervisor nas escolas. Para tanto, é mister que se explicitem aspectos da atuação deste profissional enquanto técnico.

Para Cardoso (1991) as vertentes são as seguintes: a primeira, a mais antiga e tradicional é identificada com a função de inspeção. Modelo burocrático-punitivo, a sua estratégia é basicamente autoritária. Tal figura não desaparece nem mesmo com o Parecer de nº. 252/69, que reformula o curso de Pedagogia e lhe atribui a responsabilidade de habilitar os primeiros supervisores escolares.

A segunda vertente surge aproximadamente a partir dos anos cinquenta e se amplia com a LDB, a Lei nº. 4024/61.

A terceira vertente, de inspiração norte americana, é introduzida no Brasil pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, através da supervisão do INEP e tinha por intenção melhorar o desempenho de professores primários através de treinamentos. Esta vem impregnada pelo tecnicismo dos anos setenta, sob a falsa idéia da eficiência, da produtividade e da relação custo-benefício. Atribui aos tecnocratas e aos economistas da

educação o mérito e a responsabilidade pelo planejamento e controle de todo o sistema educativo tanto em nível micro como em nível macro.

Com a descrição das vertentes é possível detectar em cada uma delas uma filosofia de trabalho refletida em “políticas”, estratégias e éticas diferenciadas. Na primeira vertente, as estratégias são autoritárias, sua ética toma por princípio a subordinação e se firma como uma política tradicional e burocrática.

Já a segunda, a de orientação pedagógica, é marcada pela formação dos primeiros supervisores escolares, a partir da doutrina assegurada pelo Parecer nº. 252/69. Nesta vertente o supervisor se alinha e não elimina a figura do inspetor instaurado pela primeira vertente. Sua atuação convive com duplo sentido: convive com a figura do inspetor e atua em nível micro ou macrosistêmico, tendo por objetivo assegurar maior eficiência técnico-pedagógica no que concerne ao processo de ensino.

Finalmente, na terceira vertente, a função supervisora é assumida por técnicos que na organização hierarquizada do trabalho estabelecem formas e normas de trabalho compatíveis com a ótica da racionalização e da produtividade, sendo que este tecnocrata atua no âmbito da unidade escolar e dele são exigidos conhecimentos técnicos sobre currículos, planejamentos, técnicas e estratégias de ensino, assim como sobre recursos audiovisuais, medidas da avaliação, entre outros aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

A última vertente contribui para a divisão do trabalho, necessária à própria sobrevivência do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que se situa no espaço contraditório das relações entre as classes e evita ao máximo que a escola se torne um local de debate e questionamento da vida do país em todos os seus aspectos.

2.2 O Especialista em Educação na Rede Municipal de São Luís

Tomando-se por base de análise a origem e vertentes da função supervisora, chega-se a uma realidade pouco ou quase nada motivadora. O especialista de educação que hoje compõe a rede de ensino municipal de São Luís convive com duas realidades conflitantes. Por um lado, traz na essência da sua formação profissional e social as contradições de uma sociedade excludente, que exige através das suas políticas sócio-educativas e das respectivas legislações práticas fragmentadas, quando a questão é apropriação de bens e serviços.

Um outro aspecto relacionado à realidade dos especialistas da rede municipal refere-se à impossibilidade de muitos corresponderem ao novo papel de formadora e de formador de educadoras e de educadores.

Esse último aspecto encontra explicação na fragilidade da formação acadêmica e de experiências de muitos, pois, como já tratamos anteriormente, as propostas de formação para educadoras e educadores de educação básica apresentam problemas no campo institucional e curricular. Essa problemática afeta o desempenho dos profissionais. Por outro lado, entendemos com Bianchetti (2001) e Ramos (2002) que toda formação resulta de uma construção histórica, o que significa garantir o tempo-espço necessário para que ela se efetive com aplicações de sucesso.

Apesar de a SEMED garantir institucionalmente a formação continuada em rede, as condições relativas ao espaço-tempo para a realização são exíguas, se comparadas às exigências das demandas formativas e aos resultados esperados pela instituição. Às coordenadoras e aos coordenadores é atribuída a função de formadora e de formador de professoras e de professores, simultaneamente ao seu processo formativo.

Somam-se às dificuldades anteriores, práticas viciosas e institucionalmente construídas, como, por exemplo, o descompromisso com o que é público e com sua gestão, entendendo-se a gestão como processo de organização e direção da escola com base no conhecimento da realidade, na desconcentração de poder e formação profissional sólida.

Conforme o pensamento de Meksenas (1994), comparamos as posições quanto à função da escola e de seus profissionais. O autor sustenta que os reprodutivistas limitam as análises ao aspecto conservador de ambos, logo, a escola e seus profissionais servem de instrumento para intermediação das idéias de mudanças pretendidas pelas reformas oficiais dos sistemas de ensino (a partir de cima) e como instrumento facilitador do processo de implantação das mesmas.

O referido autor buscou com George Snyders (1981) outra posição, que defenda a necessidade de se ultrapassarem os aspectos conservadores da escola, tentando descobrir nas suas relações cotidianas a dimensão capaz de transformação. Compatível com esta posição são os profissionais da educação que propõem e desenvolvem ações coerentes com os sujeitos e sua história cultural.

Ao nos colocarmos a favor da última posição, não desconsideramos o papel conservador da escola e do processo formativo, porém, enxergamos além deste papel a existência de forças progressistas, atuando para a transformação da escola e da sociedade, por serem realidades dinâmicas.

No interior desse movimento contraditório, reconhecemos que, além do aspecto conservador, isto é, o de atender às exigências da década de 1990⁸, em relação à função da educação e da escola, a SEMED, dentro dos seus limites e possibilidades, vem tentando resgatar e garantir o educador que há muito vem tentando consolidar-se na práxis dos especialistas em educação nas redes oficiais de ensino, ao permitir que através da formação

⁸ As exigências a que nos referimos dizem respeito às Reformas educacionais que ocorreram no Brasil, sob a influência de organismos internacionais e do processo da globalização.

continuada, coordenadoras e coordenadores pedagógicos deixem de ser técnicos burocráticos e possam ser vistos nos ambientes de trabalho como parceiros experientes.

Nessa perspectiva, especialistas em educação passam a trabalhar conjuntamente com alunas, alunos, professoras, professores, gestoras, gestores e movimentos populares. O que significa considerar o desejo primeiro da “Escola para Todos”, defendido por Macedo (2000), ou seja, refletir a atuação dos seus componentes e compreender que, além da função de reprodução, na escola e fora dela existem mecanismos e forças capazes de atuar no sentido de transformar contextos elitistas e excludentes.

O programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” abre espaço para a formação continuada, não apenas para especialistas, mas também para outras e outros profissionais da educação, isto é, professoras e professores, gestoras e gestores. No eixo “Rede Social”, vem tentando estabelecer a devida relação entre escola e comunidade externa, através da prática formativa com o Planejamento de Trabalhos Anuais - PTA.

Reconhecer a política de formação da SEMED e as ações decorrentes desta é necessário para a identificação e localização de avanços e ganhos nas concepções e experiências educativas perseguidas na sociedade pelas trabalhadoras e pelos trabalhadores da educação formal. Por outro lado, analisar o papel da escola e, por extensão, dos especialistas em educação, na sociedade capitalista - cujo maior impacto atual reside na proposta da qualidade e inclusão - é condição para que entendamos as possibilidades de projetos e programas nela desenvolvidos.

A análise é necessária porque partimos do princípio de que não existe uma sociedade capitalista sem um sistema capitalista. A sociedade reflete o grau de desenvolvimento de sua educação. Nessa perspectiva, subsiste a idéia de que teorias educacionais progressistas não vingam nos modelos capitalistas. Então como buscar no sistema educacional desta sociedade práticas progressistas se a estrutura educacional espelha a

sociedade na qual se insere e vice-versa? Sendo a sociedade excludente, elitista e dividida em classes, a sistematização do saber constituir-se-á da mesma forma?

A crítica se dá no sentido de que a escola sob a ação dos seus profissionais, apesar de programas e projetos desenvolvidos, vem promovendo um saber elitizado, que camufla o estilo de servidão e pouco tem contribuído para a inclusão necessária. O programa de formação continuada da SEMED estaria contribuindo para a construção desta escola que inclui? Qual o papel de seus profissionais e mais especificamente, das (os) especialistas em educação?

O papel desempenhado por especialistas em educação, nesta sociedade, depende das condições objetivas e subjetivas que lhes são possibilitadas. Por isso, podem obedecer às estratégias daqueles que lhes deram origem e legitimação através do Parecer nº. 252/69 ou descobrir nas relações cotidianas mecanismos que possibilitem a compreensão e superação da visão capitalista da escola, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equânime e sem estratificação.

A formação e a postura crítica do (a) profissional é um meio de buscar nas contradições as ações de resistências necessárias e possíveis para a transformação do seu papel de controlador de resultados para o papel de educador, de profissional capaz de intervir no espaço escolar, compatibilizando-o com as práticas sócio-culturais.

Sabemos, todavia, que a possibilidade de efetivação de práticas de resistência surge do entendimento de como são construídas, ou seja, como consequência das representações individuais e coletivas. As representações, conforme Chartier (1998) são classificações e exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço.

Há consenso sobre a importância da formação profissional consistente para o desenvolvimento de ações devidamente planejadas, avaliadas e constantemente renovadas.

Como percebemos essa formação constitui-se elemento articulador e desencadeador das aprendizagens, tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo.

Ademais, é necessário que se compreenda que a formação não é um fenômeno isolado e inteiramente responsável pelo sucesso escolar. O sucesso escolar depende, também, das condições e garantias (estruturais e profissionais) disponibilizadas pelas instâncias que propõem e legitimam a sua dinâmica.

As condições mencionadas subsidiam a dinâmica escolar e a prática de formação continuada das coordenadoras e dos coordenadores, e conseqüentemente, das professoras e professores da SEMED? É o que pretendemos confirmar ou refutar.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO NA SEMED

Como a Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA é parte integrante de uma totalidade, ela exerce e sofre influências de um contexto maior, no que concerne aos aspectos geográficos, políticos, sociais, econômicos, financeiros e culturais.

Sabendo-se dessa relação orgânica (sem ser organicista), ou seja, dessa relação dialética, urge que se estabeleça uma conexão entre as diretrizes e determinações em nível macro e a realidade em questão. Convém que sejam explicitados os impactos dessas políticas e das tendências atuais na rede municipal, em especial na educação.

3.1 Construindo uma Representação

Contextualizando a cidade de São Luís, a partir dos aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais, esta se localiza numa ilha, cuja extensão territorial é de 822,1 km². É a Capital do Estado do Maranhão, que “tem o pior índice de desenvolvimento humano do Brasil, a renda *per capita* mais baixa do país e está na ponta do *ranking* dos indicadores sociais negativos” (JÚNIOR, 2005, p. 40).

A população do Maranhão é de 5.651.475 habitantes, a metade dessa população não tem condições infra-estruturais básicas, como água encanada ou esgoto, e vive abaixo da linha de pobreza. O quadro desenhado está compatível com o quantitativo de analfabetos existentes, com a má distribuição de renda e com as políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas no Estado. Isto é, políticas assistencialistas e compensatórias que facilitam a manutenção da exploração do contingente populacional por oligarquias que, historicamente

vêm contribuindo para a construção do estado de coisas presentes, as quais são denominadas por Costa⁹ (2005) de dinastia política.

De acordo com o Censo Demográfico de 2000, a população de São Luís é 870.028 habitantes, sendo que 837.584 encontram-se na zona urbana e 32.444 na zona rural, distribuída respectivamente nos 122 bairros e distritos. A população de São Luís representa 15,4% da população estadual, que conta com um total de 5.651.475 habitantes.

Graças ao Programa Grande Carajás, ao Complexo siderúrgico da ALUMAR, à ampliação do Porto do Itaqui para escoamento do minério de Carajás, desde a década de 1980, vive-se sob os impactos das contradições geradas pelos investimentos nestes setores.

As falsas expectativas geradas pelo setor industrial atingem as frações mais pobres da população e todos aqueles que anseiam por um emprego, mas que infelizmente não possuem a qualificação exigida.

Por não possuírem a qualificação exigida, foram absorvidos apenas na fase inicial da construção. Em seguida, excluídos, aumentaram o contingente dos desempregados e formam, junto com os demais excluídos, uma população em parte responsável por tensões sociais e, conseqüentemente, pela violência existente na capital, uma vez que não podem contar com uma infra-estrutura digna de atendimento, realidade que segundo Silva (1990), não diverge do resto do país e, por que não dizer, do mundo, se for considerada a matriz e a lógica que rege a violência.

Os bairros da periferia “incham” e as pessoas sobrevivem em condições mínimas e sem acesso a educação, a saúde e a saneamento básico. Como conseqüência da ilusão do progresso trazido pela implantação de indústrias ficam a grilagem e as invasões urbanas (GISTELINCK, 1998).

⁹ Doutoranda em políticas públicas pela Universidade Federal do Maranhão e autora do livro “A Reinvenção do Maranhão Dinástico”, obra resultante da sua dissertação de mestrado, na mesma universidade.

O crescimento populacional desordenado¹⁰ das últimas décadas fez crescer as áreas periféricas de São Luís, deixando um enorme desafio para os representantes das administrações públicas em todos os setores.

Na área educacional, o sistema público municipal, apesar de vários empreendimentos para atendimento da demanda, ainda convive com um déficit em relação à população escolarizável, principalmente na Educação Infantil. A explicação para o não atendimento está na falta de fundos para o segmento. Uma estratégia encontrada para melhorar esse atendimento foi a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, a partir da abertura dada pelo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº. 10.172/2001) e pela LDBEN, 9.394/96.

O atendimento às demais crianças da Educação Infantil que ficam fora da esfera municipal e estadual fica por conta da rede privada - para aqueles que podem pagar - e de Escolas Comunitárias para a população de baixa renda, que é a maioria. Este último atendimento é no mínimo contraditório, pois as Escolas Comunitárias não dispõem de condições necessárias para sua manutenção, dependem de doações da própria comunidade e de ações pontuais ou ocasionais dos governos estaduais e municipais, via projetos.

A SEMED, para combater situações pontuais e dirimir questões mais gerais vem desenvolvendo projetos e programas pautados em planejamentos estratégicos, por entender que a educação integra o grupo de condições que viabilizam a superação do estado de coisas presentes e por respeitar as limitações financeiras que lhes são impostas por um sistema maior.

Dentre as atividades, projetos, ações e programas ampliados e potencializados estão a Aceleração de Estudos de 1ª a 8ª séries, Escolas Sonho do Futuro, Escola Vai ao Circo, São Luís, Turismo Educativo, Escola que Vale, Carro Biblioteca, Programa de Formação

¹⁰ Este crescimento é ocasionado pelas migrações e pelas questões econômicas. Citamos como exemplo de fatores responsáveis pelas migrações a grilagem e o projeto espacial de Alcântara.

de Professores Alfabetizadores – PROFA, Programa de Desenvolvimento da Escola – PDE, Formações através do Planejamento de Trabalho Anual – PTA, Sistema de Informatização e demais projetos didáticos desenvolvidos nas escolas (SÃO LUÍS, Plano Decenal de Educação da Cidade de São Luís, 2004/ 2013).

Mesmo com os projetos e programas existentes e executados, segundo Moacir Feitosa¹¹ (et al, 2004), fazia-se necessário consolidar uma política educacional que sistemicamente integrasse as ações desenvolvidas na Rede. Nasce desta necessidade uma política de gestão, o programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” (SLTQLE). A Fundação Sôsândrade, a Universidade Federal do Maranhão – UFMA deram o devido apoio ao plano de sustentabilidade para a gestão desta política. No plano de formação, entendido aqui como a ação estratégica e transversal às políticas públicas, a SEMED conta com a assessoria da Abaporu¹².

Atualmente, o Programa, que fora implantado em 2002, encontra-se dividido em quatro eixos: Gestão, Rede Social Educativa, Avaliação e Formação com foco na leitura e na escrita. Eis o motivo da assessoria da Abaporu, já que trazia uma vasta experiência por seus profissionais terem feito parte das políticas do Ministério da Educação, como por exemplo, o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e o Programa Parâmetros em Ação. Soma-se a isto a manutenção do vínculo das formadoras com a escola e a sala de aula.

Observa-se que a política de formação da SEMED responde, de modo lento, às exigências da década de 1990 para a qualificação ou requalificação profissional. A sua correspondência com as diretrizes maiores fica explícita com a caracterização da assessoria contratada para implementar e desenvolver essa política na rede.

¹¹ Secretário de Educação da rede municipal de ensino de São Luís-MA.

¹² Instituição de consultoria e planejamento em educação que presta assessoria à SEMED, cujo nome é uma homenagem à obra da pintora modernista Tarsila do Amaral. Alguns de seus consultores fizeram parte da equipe responsável pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Língua Portuguesa de 1ª. À 4ª. séries, e do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-PROFA.

A formação continuada de Especialistas, denominação substituída atualmente, na rede, por coordenadoras e coordenadores pedagógicos é uma estratégia ousada, porém, arriscada. A elas e a eles é atribuída a responsabilidade pela formação continuada de professoras e professores de toda a rede municipal.

Segundo as orientações da rede municipal¹³ de ensino, esse é um desafio que pretende vencer a prática pela prática, através da construção práticas pedagógicas orientadas pela reflexão. A leitura e a escrita é outro componente e constitui-se como o principal objeto de estudo da formação, por defenderem a hipótese, na rede de ensino, que tais procedimentos são facilitadores de aprendizagens em todas as áreas de conhecimento, idéia defendida também por Neves (et al 2000).

Argumentos como planejamento das ações para vencer o espontaneísmo e os improvisos, o contato com produções e construção da formação com prazo de validade, a produção de conhecimentos e de situações de aprendizagem - para sair da condição de intérpretes apenas, para a condição de autores - são algumas ações defendidas pelo programa de formação como meio de concretização da postura pedagógica pretendida pela SEMED.

Baseada nestes pressupostos, a SEMED elegeu como metodologia da formação continuada das e dos coordenadores pedagógicos estratégias de resolução de situações-problemas, entendidas aqui como as que partem da concepção de que as pessoas são co-partícipes na construção das aprendizagens e que o conhecimento resulta da interação, do coletivo e da ação refletida. Nesta situação as e os aprendizes têm problemas a resolver, decisões a tomar, desafios a vencer e consignas difíceis, porém, possíveis de serem resolvidas (WEISZ, 2002).

A temática que dá origem aos conteúdos da formação, nesse período da investigação são as situações didáticas de letramento. Esta temática desdobra-se em conteúdos

¹³ Conferir “Caderno do Professor” - Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Prefeitura Municipal de São Luís, out., 2003.

específicos a cada profissional, isto é, referentes ao trabalho do professor e da professora, da coordenadora e do coordenador.

Referentes à formação das coordenadoras e coordenadores pedagógicos são: Planejamento da ação a partir do levantamento de demandas da Unidade de Ensino, Instrumentos de planejamento, registro e avaliação do trabalho docente, elaboração e execução de Plano de Formação continuada, leitura e escrita como prática social.

Na formação de professoras e professores, as coordenadoras e os coordenadores, simultaneamente, devem fazer a transposição de determinados conteúdos para atender à demanda de formação de professoras e professores.

Os conteúdos que foram elencados para a formação, no período recortado nesta investigação, (2002-2004) foram: A escola e a sala de aula como contexto de letramento, concepções de aprendizagem, modelos de ensino, tipologia de conteúdos, modalidades organizativas de conteúdos escolares, projetos e seqüências didáticas, intervenções didáticas e agrupamentos produtivos, avaliação de aprendizagem e avaliação do trabalho pedagógico.

A temática e os conteúdos, priorizados na política e prática de formação continuada da SEMED, respondem a uma demanda das tendências sócio-educativas que foram iniciadas na década de 1990 e continuadas no Século XXI. Nas interpretações de ENGUITA (1990) é uma função dupla: inserção no mundo produtivo, ou mundo do trabalho e formação de homens e mulheres para participarem efetivamente da vida pública. A escola seria uma espécie de compensação, haja vista as desigualdades sócio-culturais existentes no país.

3.2 Política Educacional da SEMED e as Tendências Sócio-educativas Atuais

As propostas oficiais nas últimas décadas do século XX e início do século seguinte tendem a organizar o sistema educacional, especialmente de áreas periféricas, a partir dos valores centrados na eficiência, na produtividade e competitividade. Sob a idéia de modernização destas áreas, disseminam a lógica da exclusão sócio-política e cultural e legitimam as assimetrias da sociedade atual para manter a lógica do Estado Capitalista.

Coerentes com a formação social assimétrica e obedecendo à linguagem das metáforas, sustentam uma formação curricular, cujo enfoque central é o economicismo e o etnocentrismo cultural, entendido aqui como o processo pelo qual uma cultura toma como padrões de referência comparativa em relação à outra a noção de superior e inferior, de mais desenvolvida e de menos desenvolvida, desprezando as peculiaridades histórico-culturais de cada realidade em questão.

O currículo é constituído e constituinte de modelos educacionais. Nele encontram-se integrados os elementos responsáveis pela constituição dos modelos, tornando-se oportuno explicitá-los nas suas respectivas especificidades, para que se compreenda quais elementos são consideradas importantes pelos mentores de propostas curriculares oficiais.

Por se entender que tais propostas surgem como resultado das exigências de agências mantenedoras nacionais e internacionais e a partir de avaliações¹⁴ realizadas por elas, logo se constata que a intenção primeira destas é efetivar uma política de ajuste (LOMBARDI, 2003), cuja base é o neofuncionalismo pedagógico, a negação do conflito como elemento de construção social, a destruição da linguagem popular e dos espaços públicos e a transferência para o campo individual de questões estruturais, por compreenderem que a identidade e o presente são auto-referentes e onipotentes.

¹⁴ A avaliação a que se faz referência parte de diagnósticos para controlar resultados quantitativos.

Poderiam ser inseridos nesse contexto os cursos de formação continuada, propostos pelas diretrizes nacionais e oficializados pelas redes de ensino, tanto estadual como municipal, na atual conjuntura?

Se forem entendidos como uma das estratégias para superar a crise orgânica que existe entre a cultura popular e as propostas sócio-educativas oficiais, provavelmente sim, podendo servir como meio eficiente para desenvolver a formação adequada à lógica do modelo atual de produção, cuja base é a exploração consentida e a desvalorização profissional por conta do índice de desemprego e o excedente de mão-de-obra no mercado.

Por outro lado, se a formação continuada contribuir para o entendimento e para o desenvolvimento de ações coerentes com o espaço educativo, isto é, a formação for respaldada em conhecimentos contextualizados, cujo princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada, provavelmente não.

São inegáveis os conflitos entre os sujeitos da educação e a sua cultura. Como sintomas podem ser destacados a presença de subculturas, de linguagens alternativas dos excluídos e até da “narcocultura”, entendidas como processos de ensino-aprendizagem da cultura da violência em todos os níveis. Soma-se a isso um descompasso entre a linguagem do adulto e a linguagem dos jovens e adolescentes. Como consequência está a não ascendência dos primeiros sobre os segundos pela incompatibilidade entre os discursos. O discurso do adulto e o discurso escolar tornaram-se ilegítimos frente às convocações realizadas e às práticas sócio-culturais infanto-juvenis desenvolvidas.

Pedagogicamente o que isto significa para a rede municipal de São Luís?

Pode ser visualizado, ou não, um abismo entre a linguagem desenvolvida nas escolas e as novas linguagens praticadas e valorizadas pela geração atual da SEMED. O que desencadeará o abismo ou não é a concepção de formação continuada desenvolvida na rede de ensino.

A opção pela formação para atender apenas às exigências das reformas educativas atuais poderá ter como conseqüências a inviabilidade do trabalho em função da auto-estima negativa e do baixo nível de qualificação em níveis e séries de ensino, o desconhecimento e desvalorização das linguagens disponibilizadas pelas estudantes e pelos estudantes, por parte das educadoras e dos educadores, e crescentes dificuldades para o ensino de leitura e escrita, pela falta de intimidade com os livros, por não considerarem a escuta como fator prioritário para aquisição dessas linguagens e por não reconhecerem, assim como muitas professoras e muitos professores, a transversalidade da leitura e da produção escrita, incapacidade do discurso das educadoras e dos educadores para convocar a sua “clientela” pela incompatibilidade de discursos.

Que estratégias curriculares, em nível local ou global, deverão ser postas para administrar o descompasso entre a cultura e o processo de ensinar e de aprender?

A política curricular adotada no país atualmente, mesmo com características próprias, sofre influências externas. Afinal, vive-se sob o efeito das globalizações (SANTOMÉ, 1998). Os credores, imbuídos de direitos, por serem financiadores e aproveitando-se do descaso com as causas e coisas públicas e da fragilidade de pesquisas no país, e do próprio discurso dos movimentos sociais, encarregam-se de provar estatisticamente, sob uma suposta legitimação, as mazelas sociais e educacionais e a necessidade de construção de um modelo de educação inclusiva. Uma inclusão, obviamente, dentro da perspectiva do capital, isto é, do consumo e da produtividade, e não de garantias de direitos para um contingente de excluídos sócio-políticos e economicamente.

As distorções apresentadas por organismos oficiais e oficiosos são seguidas de proposições para a sua correção. É neste cenário que são propostos os parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes que devem nortear as ações educativas, tanto no setor público quanto no setor privado, sendo que este último - a despeito do que ocorrera com a Lei nº. 5.692/71,

no que diz respeito à compulsoriedade da profissionalização, no país - apesar de formalmente cumprir as exigências oficiais, concretamente, respeita apenas as diretrizes que de fato o façam ser eficazes para o setor produtivo na condição de direção.

As reformas atribuem ao currículo a devida relevância para a transformação dos sistemas educacionais, sendo entendido como a totalidade de ações e elementos internos e externos que compõem o sistema educativo ou o sistema escolar. Porém, na prática, o que se observa são posições confusas, até mesmo do que significa um currículo educacional ou escolar.

Coerente ou adequado à idéia de que importa é o presente, as posturas e as proposições tentam negar a historicidade da realidade educacional, escamoteando as condições negadas e as vozes ausentes para se legitimarem as condições dadas. Transferem para o terreno individual as responsabilidades educacionais e se põe, num conjunto de disciplinas ou em algumas áreas do conhecimento, a solução de problemas complexos e estruturalmente acumulados.

Em relação à formação de educadoras e educadores, há uma tendência à psicologização e psico-pedagogização do processo educativo. Por isso, faz-se necessário requalificá-los, para que venham atender à demanda educacional. Decorre da tendência um componente básico para a formação inicial e em serviço: o desenvolvimento do raciocínio lógico¹⁵ (lógica formal), do comportamento leitor e escritor condizente com as práticas sociais, incluindo-se aqui outras linguagens convencionais ou não.

Dessa proposta curricular, esperam-se profissionais com formações consistentes em tempos exíguos, com saberes capazes de mover ações assertivas diante de situações inusitadas e cheias de incertezas. Profissionais que tenham por princípio a pedagogia das

¹⁵ A lógica proposta pretende desenvolver trabalhadores “proativos”, isto é, o tipo de trabalhador que não seja capaz, apenas, de resolver problemas, mas de antecipá-los para que não aconteçam.

competências. Seria essa a proposta de formação da SEMED? É o que discutiremos posteriormente.

Quando se trata da comunidade externa da escola, espera-se a participação no sentido de cooperar na prestação de serviços voluntários e com processo de controle das ações educativas. Volta-se a questionar as condições dadas para a aquisição de qualificações e quais direitos de fato são garantidos para a comunidade. Exigir sem as devidas condições para a realização é sinônimo de seleção, exploração e exclusão.

Esse modelo de currículo reforça as tendências teóricas e as políticas governamentais desenvolvidas nas últimas décadas e em décadas anteriores. Apesar de às vezes receber, em função do período, denominações diferentes, mantêm inalteradas as intenções maiores: manter uma sociedade de classes, privilegiar uma minoria e substituir o “trabalho vivo pelo trabalho morto” (FARIAS, 2001).

A cada modelo social, e de acordo com o nível político, promovem-se estratégias educacionais com o objetivo de desenvolvê-lo. A esta ação, composta de diretrizes, planos e projetos especiais em cada área social, é que chamamos de políticas sociais. Em termos gerais envolvem a educação, saúde, habitação e previdência social.

No que tange às políticas para a Educação dois aspectos devem ser considerados: as tendências teóricas e as políticas governamentais. Isto se o desejo for analisar essas políticas dentro de um modelo que traz no centro de suas preocupações a expropriação dos trabalhadores através da desmaterialização dos seus saberes, ou seja, a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto.

Tecer considerações sobre as tendências teóricas e as políticas governamentais promovidas para educação é pertinente. Porém, é preciso que se compreendam alguns elementos que servem de referenciais para as distorções causadas pela ideologia economicista e psicologizante. São alguns conceitos básicos, que por sua força cultural, são objetivados,

incorporados e legitimados de forma invertida como reflexo das manobras do modelo social atual. São eles: o conceito de indivíduo, de sociedade e de Estado.

Nesse olhar, os indivíduos constituem-se como átomos sociais de um sistema maior. Mulheres e homens, em suas integralidades e multidimensões, detêm habilidades naturais que lhes permitem autodesenvolvimento, apoiado numa certa dose de instinto, de desejos, vontades e racionalidades. Uma cultura coletiva, assim como a consciência individual, resultam da soma desses elementos que, por sua vez, transformam este indivíduo em um ser ético-político. Para Friedman (1980), o indivíduo é resultado da sorte determinada pelos nossos genes. São eles que afetam nossa capacidade física e mental. A sorte estabelece, então, o tipo de família e o meio cultural em que nascemos.

Nessa acepção, a desigualdade entre mulheres e homens é vista como um fator necessário na sociedade, uma vez que essa desigualdade permite equacionar e complementar a complexidade de funções que a compõe.

A sociedade aqui é tomada como um conjunto resultante das vontades e capacidades individuais, uma vez que os indivíduos são considerados átomos independentes. Os objetivos sociais condicionam-se ao inter-relacionamento dessas moléculas sociais e aos interesses individuais. Em resposta a essa coincidência parcial de objetivos, são criadas as instituições para esses fins. Um exemplo real é o Estado, que se transforma em uma pessoa como as demais, contudo, muito mais forte, já que agrega o grau de consenso dos indivíduos e seus objetivos específicos. Farias (2001) chama de função teleológica.

Nesta especificação, o:

Estado condiz com a idéia de que sua função deve se limitar a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais, deixando os indivíduos livres para atuarem de acordo com as circunstâncias e em função de seus próprios interesses (BIANCHETTI, 1997, p. 78).

O Estado, a ordem social e o mercado se constituem como conceitos significativos para a compreensão das atuais políticas sociais. A idéia de ordem social resulta do equilíbrio

que o mercado realiza nas sociedades de economias não planificadas. Esta ordem não corresponde a nenhuma planificação (corporativa ou Keynesiana), mas, sim, corresponde à necessidade do homem e da mulher se desenvolver em função de sua utilidade.

Dessa forma, a vida em sociedade é determinada por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da compra e venda que completam os indivíduos, numa relação de dependência mútua. A formação de laços sociais que ligam os indivíduos entre si reside no interesse pessoal, na auto-estima, que se constituem como condições fundamentais. Nas palavras de Smith, (1985, p. 49).

[...] terá maior probabilidade de obter o que quer se conseguir interessar a seu favor a auto-estima dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer ou dar-lhe aquilo de que ele precisa. É isso que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra. Dê-me aquilo que eu quero e você terá isto aqui que você quer [...] é desta forma que obtemos [...] a maioria dos serviços de que necessitamos. Não é de benevolência do açougueiro, do cervejeiro, ou do padeiro que esperamos o nosso jantar, mas da consideração que eles têm por seu próprio interesse [...].

Nota-se que a harmonia do todo social, defendida nesta concepção, dá-se pelo interesse próprio, individual. Adam Smith revela e confirma este pensamento quando conceitua o mercado como mão invisível e ao explicar que cada país pode atingir seu pleno desenvolvimento e bem-estar geral na sociedade se a cada indivíduo for conferido o direito e a liberdade de ação, por conta própria, e o Estado não interferir na economia.

O processo evolutivo natural, dentro dessa perspectiva, está ligado à livre concorrência, à Lei de Oferta e da Procura e o “Mercado [...] é o eixo das relações sociais e, portanto, o motor de organização social”. (BIANCHETTI, 1997, p. 87). A ordem social é uma premissa básica, principalmente para aquelas sociedades que ainda não conseguiram concretizá-la por causa das atitudes individuais ou a partir de certa tradição histórica. Áreas periféricas são vistas pelos países centrais e por suas redes como portadores dessa necessidade para se integrarem na ordem mundial dominante.

No que se refere ao Estado, no modelo social discutido, a única intervenção reconhecida e justificada caracteriza-se por impedir (paradoxalmente) a intervenção do Estado e por retirá-lo das atividades que não correspondem à sua natureza, segundo a visão capitalista.

As abordagens sobre os referenciais e conceitos subsidiários da compreensão de algumas distorções, ocasionadas pela visão economicista e psicologizante, estão feitas. Como complemento para a análise das políticas sociais, faz-se necessário discorrer sobre as ‘tendências teóricas’ e as ‘políticas governamentais’, anteriormente iniciadas.

Por isso, entre as teorias que comungam com a filosofia atual e têm relação com os objetivos propostos para a formação e capacitação de pessoal, está a teoria do capital humano, que por seu caráter economicista pretende desvelar “[...] como e que tipo de Educação é gerador de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda”. (FRIGOTTO, 1996, p. 42).

Essa tendência insere-se melhor e mais adequadamente nos princípios difundidos e impostos por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, UNICEF, OREALC, entre outros, que influenciam no planejamento e financiamento das políticas sócio-educativas para países periféricos, caso do Brasil.

Segundo Bianchetti (1997, p. 94), outra teoria que condiz com as exigências citadas é a teoria das decisões públicas, pois a lógica que rege as suas análises, assim como da teoria do capital humano, é o mercado. Diz ele,

[...] por um lado se preocupa com a organização do aparelho dos bens públicos [...] por outro, com o sistema de pressão, sanção e recompensa que determina o comportamento dos agentes que recorrem à produção dos bens públicos.

O outro aspecto que merece destaque é o que se refere às políticas desenvolvidas pelos governos federal, estadual e municipal para a educação como parte integrante das políticas sociais. Tais políticas objetivam contribuir com a reestruturação do sistema de

produção capitalista, que entra em crise nas últimas décadas do século XIX até meados do século XX, sobretudo após o período da Segunda Guerra Mundial.

Os velhos paradigmas educacionais que entendiam a educação como investimentos foram substituídos por uma concepção que vê a educação como capital técnico que deve associar-se ao novo padrão de acumulação capitalista. Nesta perspectiva, é imperativo que nas demais esferas governamentais sejam desenvolvidos programas decorrentes de reformas federais no âmbito da educação básica, do ensino superior e da formação de professores, pressupondo novos modelos de gestão que incluem propostas de financiamento e municipalização.

Reafirmando o pensamento do Dupas (1999) sobre a dinâmica do modelo de produção global, a descentralização pode ser entendida como parte da dinâmica de fragmentação desse modelo e como prova da inversão de conceitos.

A política das metáforas é logo identificada ao se constatar que descentralização é sinônimo de terceirização, de sistema de franquias, de subcontratações e informalizações. Situação preocupante na educação e para as organizações educacionais que na prática sofrem um efeito inverso do que ocorre nas empresas e com as grandes corporações. Enquanto estas últimas enriquecem e são fortalecidas com tais práticas, as primeiras, tendo em vista a sua natureza, tornam-se fragilizadas. Quando pertencem ao sistema público, transferem o mérito do feito para um setor historicamente contemplado, que é o setor privado.

Em se tratando de política educacional, a descentralização traz um embate em torno de um padrão de gestão enquanto vetor da equidade e qualidade na educação.

Com a aprovação da atual LDB (BRASIL, Lei nº. 9.394, 1996), a departamentalização educacional fica evidente. A municipalização do ensino toma impulso e remete para a necessária análise de uma problemática que é a de como fica o papel do Estado

nesta departamentalização, assim como da relação entre a representação administrativa e a população direta ou indiretamente beneficiada com a municipalização.

Numa sociedade como a brasileira, em que é notória a eterna dependência dos municípios em relação aos governos Federal e Estadual, em se tratando de recursos, e cuja fragilidade política é uma realidade, o autoritarismo poderá vir a imperar na relação Governo-população, no âmbito municipal, descaracterizando um processo que traz como matriz de origem a descentralização e a participação.

Sobre a descentralização em educação Bruno (1996, p. 49) diz,

A dinâmica predominante desde a década de 80 é uma atuação direta do MEC junto aos municípios, reforçando uma situação dualizada na educação básica, em que já coexistem redes estaduais e municipais. Para os Estados, as transferências ocorrem por meio de convênios assinados durante o ano. Para os municípios, as transferências ocorrem apenas mediante projetos específicos independentes para cada fonte de financiamento, (Tesouro Federal, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, órgãos vinculados ao MEC e outros).

A política educacional do período 1964/85 não seguiu a orientação municipalista desejada pelos educadores e nem mesmo aquela desejada por Anísio Teixeira na década de 1950.

O que se observa não é uma descentralização e sim uma desconcentração de responsabilidades. A descentralização deve representar uma mudança de postura de um órgão, como o Ministério da Educação, quando se trata de definição de políticas de acompanhamento, aplicação de recursos e de desperdício de recursos humanos, uma vez que os Estados e Municípios vêm buscando soluções para os seus problemas.

Numa pesquisa sobre municipalização, Oliveira (2002) apresenta algumas tendências e alguns entraves. Como primeiro movimento cita a proposta de colaboração entre Município/Estado/União feita por Anísio Teixeira. Na proposta que envia ao Congresso Nacional em 1957, toma como marco referencial a Constituição Federal de 1946. Nela advoga a descentralização, incentivando a participação da comunidade nas decisões e no controle

social, através da formação de Conselhos de Educação. E também encarrega o município pela administração da escolaridade inicial e a gestão do Fundo Municipal de Educação. Outro movimento, datado entre 1950 e 1980, vem marcado pelas críticas referentes ao estabelecimento de condições para a efetivação da municipalização.

A pesquisa envolve diferentes regiões do país e constata que, diante das condições dadas aos municípios, há inviabilidade para o atendimento do nível e modalidades de ensino sob suas responsabilidades. Dentre as causas do precário atendimento, cita o autor: “falta de recursos humanos e econômicos; indefinição de atribuições e competências entre as esferas de governo; não aplicação de mínimos orçamentários em educação e ausência de controle social” (OLIVEIRA, 2002, p. 78).

O terceiro movimento que se estende de 1980 e 1990 caracteriza-se pelo desvelamento de determinantes ideológicos, econômicos e políticos que orientaram os programas de municipalização de ensino e de parceria Estado/Município.

Rosar (1995), na sua tese de doutoramento, analisou as políticas para o ensino fundamental (na época ensino de primeiro grau), adotadas na década de 1970, na esfera federal. Para o Nordeste constatou clara indução à municipalização¹⁶. Fica evidente a centralização de recursos em nível federal, enquanto encargos foram transferidos para os municípios e enaltecia a autonomia da escola. E mais, os rumos da política educacional da época não são de determinação exclusiva do Brasil. Elas são reflexos também de uma política externa relacionada à globalização e à política neoliberal.

O quarto movimento demarca as principais tendências nas pesquisas sobre a municipalização, após a promulgação da legislação educacional de 1996. Aponta o FUNDEF (Lei 9.424/96), que regulamentou a Emenda Constitucional 14/96 e estabelecia uma subvinculação para o ensino fundamental no orçamento da educação. O FUNDEF se constitui

¹⁶ Neste período o ensino fundamental, no Maranhão já era municipalizado, uma vez que, o seu maior atendimento concentrava-se na rede municipal.

como um indutor à municipalização porque estimula o aumento de matrículas na rede. Sobre essa questão e sobre a gestão do ensino fundamental, Rosar e Sousa (1999) examinaram a situação de municípios no Maranhão e, dentre os problemas presentes nas redes, destacaram problemas de ordem estrutural. Os principais recursos para o desenvolvimento de ensino são provenientes do FNDE, e havia uma predominância da ótica economicista nos projetos desenvolvidos com os recursos do Banco Mundial.

Em se tratando do Município de São Luís, segundo informações contidas no Plano Decenal de Educação, em 2003, a Prefeitura Municipal de São Luís repassou para o FUNDEF uma quantia equivalente a R\$ 38.878.593,36 (Trinta e oito milhões, oitocentos e setenta e oito mil, quinhentos e noventa e três reais e trinta e seis centavos). Em função da política de repasse¹⁷ de recursos, adotada por este fundo, no mesmo ano, a Prefeitura Municipal recebeu apenas, 28.899.710,91 (vinte e oito milhões, oitocentos e noventa e nove mil, setecentos e dez reais e noventa e um centavos), o que representou uma perda substancial para a rede quanto à disponibilidade de recursos para o Ensino Fundamental.

Essa política, que por um lado disciplinou os investimentos na educação, por outro demonstrou a necessária conexão na dinâmica de redistribuição que prejudica os municípios como São Luís. O Plano Decenal de Educação da Cidade de São Luís referente aos anos de 2004/2013 (p. 96) tem dentre os seus objetivos e metas “pleitear juridicamente a correção das perdas decorrentes da repartição dos recursos do FUNDEF, na educação municipal ludovicense”.

Além do descompasso no repasse financeiro dos recursos aos municípios, a ênfase da legislação de 1996 é para o ensino fundamental. A educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos sobrevivem às duras penas e anseiam por uma prática mais inclusiva quanto à disponibilização e aplicação de recursos.

¹⁷ Conferir política de repasse, no manual de orientação do FUNDEF, Brasília, 1998.

Oliveira (1997), ao retratar a municipalização do ensino, e mais especificamente, do ensino fundamental, afirma existirem duas formas. Uma como iniciativa da rede municipal em querer expandir o seu nível de atendimento, e outra como dinâmica de transferência de administração pública. O caso mais comum é a transferência da rede estadual à municipal. Municipalização comprovada em quase todo o Estado do Maranhão, atualmente, e que tem como marca pouco ou nenhuma preocupação, por parte da administração estadual, com as condições infra-estruturais, financeiras e profissionais da rede municipal.

Assim como em outros conceitos antes mencionados, existe uma ambigüidade, uma confusão sobre a municipalização. Essa ambigüidade é expressa quando a municipalização é vista como sinônimo de descentralização.

É interessante destacar que o processo de municipalização resulta ou não de um poder descentralizado. Considerando o sistema de gestão municipal, historicamente cultivado, especialmente no Estado do Maranhão, partilha-se com Mello (1993, p. 77) que ocorre muito mais a ‘prefeiturização’ da gerência do ensino, ou seja, “transformação das Prefeituras em novos feudos de atores hiperautônomos, mantendo ao mesmo tempo a sua dependência da União e do Estado”.

Considerando as análises feitas sobre a descentralização e, conseqüentemente sobre a municipalização, percebe-se que o estado brasileiro precisa ser reestruturado e precisa pensar em duas direções. Primeiro deve pensar o tipo de cooperação e articulação entre os governos Federal, Estadual e Municipal. Segundo deve decidir sobre a posição da administração central da União, dos Estados e dos Municípios, na execução das políticas sociais.

Deve repensar também a relação dessas administrações com as unidades e organizações, como a escola. Porque a descentralização deve trazer no bojo das suas

prioridades o compromisso efetivo com o ensino obrigatório e com a inserção substantiva de homens e mulheres que, culturalmente, são desprovidos do direito de participação efetiva.

Os discursos reformistas da década de 1990, como vêm sendo mostrados, não respondem à necessidade acima citada, em função dos paradoxos por elas (as reformas) levantadas. Os governos atendem mais às exigências empresariais que às necessidades de trabalhadoras e trabalhadores.

Os discursos alegam preocupação com a ‘qualidade’ de ensino, mas induzem à elevação do número de alunos e de alunas nas salas de aula.

E mais, os profissionais da educação recebem salários que não condizem com as novas exigências a ele atribuídas; há ênfase quanto à qualificação do professor em função das novas competências requeridas. No entanto, retira sua formação inicial da Universidade (Decreto n.3.276/99), destinando em grande parte aos cursos normais superiores, desprovidos do tripé fundamental: pesquisa, extensão e ensino, acentuando ainda mais a falta de tradição em pesquisas no país, e especialmente, no campo educacional.

O município de São Luís-MA compartilha também a política de manutenção de alunos nas escolas, via bolsa. O Plano Decenal de Educação da Cidade de São Luís, para o período de 2004/2013, dá destaque para esses programas educativos de caráter compensatório. Entre eles estão: o Programa Bolsa Escola Familiar para a Educação e o Programa Federal Bolsa Escola.

O primeiro foi criado em 1998 com recursos próprios do município e atendeu no ano de 2001 3.591 alunos em São Luís. Este recurso atende aproximadamente 900 famílias de baixa renda, garantindo-lhes uma renda mensal de cento e cinquenta e um reais. Quanto ao segundo programa, em 2002 atendeu 1.411 famílias, em 2003, 1.548 e em 2004 a assessoria técnica do programa não soube informar.

A educação, tanto a nível macro como a nível micro, é um direito social inalienável e uma condição substantiva de inserção sócio-cultural. A política educacional das últimas décadas expressa o contrário, haja vista seus programas e projetos. Estes vêm demonstrando que a maior preocupação é dar satisfação aos organismos que patrocinam e ditam as diretrizes das políticas sociais e inserir a todos no discurso da educação escolar, até mesmo aqueles que foram expulsos e hoje são vistos como refratários do sistema, tornando-se um mecanismo de impedimento das transformações que há muito fazem parte dos anseios da sociedade brasileira e que muitos benefícios trariam para esta sociedade.

3.2.1 Formação Docente: o real, o possível e o necessário

Discutimos a organização curricular e as intenções presentes na política educacional das últimas décadas. Retomaremos um aspecto, que em função da sua importância, é-lhe dado o merecido destaque, ou seja, a formação docente.

O processo de qualificação é polêmico. Há uma tendência atualmente em organizar uma escala de atributos e objetivos à qualificação, tentando operacionalmente expressá-la, desconsiderando-a enquanto processo histórico, socialmente determinado.

Zarifian (1994) chama atenção para a qualificação, numa perspectiva tradicional e destaca dois pontos importantes. O primeiro refere-se à subordinação da qualificação da pessoa e seu ajustamento ao emprego. O segundo diz respeito à definição da qualificação como o somatório de saberes adquiridos pelos indivíduos e que podem ser hierarquizados de acordo com as regras da academia. Este autor não concorda com esta posição de redução da qualificação a um conjunto de saberes, por entender que essa abordagem impede que seja pensado o caráter qualificador da organização.

Sendo a qualificação um processo de conteúdo sócio e historicamente determinado, e a sua expressão o resultado das dimensões conceitual, social, e experimental, não deve ser entendida e nem deve se restringir à noção de competências.

Em consonância ao modelo societal assimétrico, há uma tendência para a reafirmação e para a negação da qualificação, em detrimento da noção de competências. Nota-se que ao se realizar esse deslocamento da discussão, a realidade é desconsiderada como totalidade concreta e, conseqüentemente, não se descobre a sua natureza social e simultaneamente, promove-se a existência de uma pseudoconcreticidade. (KOSIK, 1976).

A esse respeito, encontram-se posições às vezes discordantes, dependendo do contexto de onde ou para quem se fala.

Zarifian (1994) diz que a competência pressupõe a existência de saberes em duas dimensões da qualificação. A primeira diz respeito à capacidade de ação diante de situações inusitadas, ou seja, dos eventos e a segunda pelo reconhecimento dos outros, enquanto perito naquilo que fora solicitado.

Complementa a defesa Phelippe Zarifian e P. Veltz em “Vers de nouveaux modèles d'organisation? (1993) ao afirmarem que a qualificação não é um estoque de conhecimentos e habilidades, é uma competência, “capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis” (BRUNO, 1996, p. 162).

Bianchetti (2001) afirma que a noção de competência responde a um discurso do capital, por trazer como característica a imprecisão conceitual que vem expressa pela plasticidade, entendida aqui como a constante necessidade de adequação do trabalhador às exigências do modelo de produção em vigor e ao modelo organizacional das empresas.

Ramos (2002) diz que, ao se realizar o movimento do conceito de qualificação para a noção de competência, exige-se do trabalhador conhecimento técnico, e, além disso, garante-se um espaço para a exposição das suas idiossincrasias pessoais nas realizações

profissionais deste trabalhador. Essa dimensão experimental, antes desconsiderada pelo antigo modelo de produção (Taylor-fordista), tem o seu lugar de destaque em função do seu significado psicológico. Ou seja, porque chama atenção para as capacidades cognitivas e sócio-afetivas que devem ser dinamizadas pelos trabalhadores ao realizarem suas atividades profissionais.

Ao valorizar-se apenas a dimensão experimental da qualificação através da noção de competências, enfraquecem-se as demais, ou melhor, a cognitiva e a social. Há, portanto, uma reconfiguração da dimensão ético-política das profissões, uma vez que é promovida uma ascendência da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica, contrariando o marco do conceito de qualificação. Por ser um processo histórico e cultural, a qualificação estabelece relações entre as dimensões econômica, sociológica, ética, política e pedagógica da profissão.

Sob a noção de competências, os processos de trabalho metodologicamente são analisados sob o enfoque “[...] da Teoria Funcionalista. Esse aporte metodológico é coerente com uma concepção natural-funcionalista de homem e uma concepção subjetivo-relativista de conhecimento, que reforçaria o irracionalismo pós-moderno”. (RAMOS, 2002, p. 284).

A flexibilidade econômica do século XXI vem acompanhada da estetização da política e da psicologização de questões sociais importantes, como é o caso da educação. A metáfora da competência, tomada primeiramente como fator econômico e como fator de diferenciação individual, apresenta-se como consenso social e envolve trabalhadoras e trabalhadores numa única classe, a capitalista.

Nesse sentido, um falso consenso é gerado em torno do atual modelo de produção (flexível), uma vez que passa a ser visto como o único capaz de manter o equilíbrio e a justiça social.

É importante frisar que a realidade das pessoas e o desenvolvimento das suas inteligências e representações possuem uma historicidade e não se restringem ao inatismo tão

propalado pelo psicologismo atual. Sendo assim, a formação de mulheres e de homens não deve ser voltada para a adaptação delas e deles ao meio em que vivem. A educação deve, sim, contribuir para que as pessoas compreendam a realidade e sua historicidade.

Nesse sentido, desenvolver competências requer que pelo menos se compreenda que nesta sociedade o trabalho toma forma de mercadoria, que há toda uma inversão de sentido, ao mesmo tempo em que produz riqueza social.

Que a integração da experiência de vida com a realidade escolar ocorre de forma diferente quando se trata da classe trabalhadora, já que a escola promove a difusão de uma cultura branca, machista, ocidental e de sociedade de classes.

Que é necessário perceber o real, tentar abstraí-lo e compreendê-lo. O senso comum pode ser o ponto de partida das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação, assim como as suas experiências, sem, contudo, limitar-se a elas. O aprofundamento teórico constitui-se prioridade para que se possa vir a conhecer a essência dos fenômenos e se possa transformar espaços considerados excludentes.

Quanto à formação continuada, que é uma forma de qualificação, apesar do amparo legal, na prática, esta esbarra com problemas de ordem econômica, profissional, institucional, ética, cultural e de formação inicial. Estes problemas, por sua vez, geram desconfortos quanto a onde, como, em que momento, com que, por que e para que da formação continuada.

Quanto ao conteúdo e metodologias utilizadas, tomando por referência de análise os encaminhamentos e as prioridades das diretrizes curriculares nacionais, conclui-se que a ênfase encontra-se no saber fazer do educador ou na pedagogia das competências.

A questão é: como construir competências profissionais em poucos espaços de tempo, em condições materiais e financeiras escassas e quando são transferidos para a responsabilidade individual problemas de ordens múltiplas e complexas? Ser um profissional

competente significaria legitimar e se comprometer com a própria desvalorização e exploração?

Com as políticas atuais de formação continuada vem subjacente, mais uma vez, a transferência para o terreno “professoral” o sucesso ou insucesso da educação. Desconsideram-se questões históricas e culturais fundamentais, como: as desigualdades de aquisição de bens e serviços, os preconceitos de todas as ordens, as diversas formas de violências implícitas ou explícitas nas práticas cotidianas e a inversão significativa do processo produtivo nas formações sociais capitalistas ou similares, como é o caso do Estado do Maranhão.

Finalmente, acrescenta-se às questões explicitadas uma contradição: Com a revolução técnico-científica há o reconhecimento que para se competir é preciso ter acesso, fazer uso e ser capaz de gerar novas tecnologias, por outro, paradoxalmente, os recursos tecnológicos quase não existem e os investimentos para as pesquisas nos programas de pós-graduação em educação e para as universidades são reduzidos.

Os poucos recursos e equipamentos tecnológicos disponíveis nas escolas da rede oficial de ensino atendem mais à esfera burocrático-administrativa. Na rede municipal de São Luís, os poucos laboratórios de informática existentes nas escolas financiados pelo MEC, via PROINFO, recentemente foram transformados em telecentros de capacitação em cursos profissionalizantes de curta duração, segundo a lógica do empreendedorismo.

Essa ação descaracteriza a proposta de formação do PROINFO para alunas e alunos, para professoras e professores atendidos pela proposta pedagógica do programa.

Essas foram algumas medidas anunciadas pelo Governo Federal na gestão do Prof. Fernando Henrique Cardoso, e mantidas pelos governos estaduais e municipais. Medidas que pretendiam efetivar a “revolução copernicana” na educação nacional na década de 1990 (SHIROMA, 2000).

Porém, o que se evidencia nas recomendações dos organismos internacionais e, conseqüentemente, nas reformas e programas governamentais da década de 1990 e na seguinte, é um descompasso muito grande entre as necessidades reais da sociedade brasileira e as soluções encaminhadas para dirimir ou sanar problemas que impossibilitam a aquisição de bens e serviços e o exercício da democracia substantiva dos sujeitos sociais.

Vale ressaltar, em concordância com o pensamento de Xavier (1992) que todo esse descompasso entre as necessidades reais e as soluções encaminhadas não deve ser atribuído, exclusivamente, a influências internacionais. Percebe-se que além desses condicionantes, existe um caráter ideológico e dissimulador das relações econômicas, políticas e sociais internas, cujo objetivo é manter o poder da elite dominante e desmobilizar as lideranças que possivelmente possam ameaçar tal poder.

Neste sentido, o século XXI expõe questões desafiadoras (herdadas de décadas passadas e as gestadas na década atual), àqueles que acreditam no espaço educativo e vêem como um *locus* importante de luta e de construção coletiva. São questões desafiadoras porque significa se contrapor àqueles que desejam continuar retirando das discussões públicas questões fundamentais, como a educação, e acima de tudo pretendem expor à livre concorrência, ou seja, à lógica do mercado e do setor privado bens considerados inalienáveis.

4 MEMORIAL DE FORMAÇÃO: olhares diversos

A ênfase na concreticidade e no cotidiano é o que marca a especificidade desse estudo. Por isso, falar do cotidiano significa considerar os seus elementos constitutivos, mesmo aqueles considerados, pela maioria, como insignificantes (MARTINS, 2000).

Fazer uso do registro para comunicá-los e para construir uma história no e com o tempo deve ser uma preocupação constante numa sociedade que faz questão de bloquear ou apagar a memória coletiva e pessoal por meio de histórias oficiais e oficiosas celebrativas que se encarregam de exaltar o triunfalismo dos ditos vencedores e denegrir a imagem dos supostos vencidos.

Marilena Chauí, ao fazer a apresentação do livro “Memória e Sociedade” de Ecléa Bosi confirma que “[...] as lembranças pessoais e grupais são invadidas por outra “história”, por uma outra memória que rouba das primeiras o sentido, a transparência e a verdade” (CHAUI apud BOSI 1994, p. 19).

Considerar as memórias, as representações dos sujeitos envolvidos no processo e espaço investigado é uma forma de franquear a palavra à maioria envolvida nesta dinâmica e não apenas a uma parcela constituída.

A parcela a que se faz referência envolve a expressão institucional e a científica. A primeira se interessa em divulgar apenas os feitos positivos de sua obra, e a segunda, pelo grau de preocupação com a sua objetividade e descobertas, pouco ou quase nada se interessa pelas narrativas textuais e contextuais das minorias consideradas ilegítimas.

Maria Teresa Esteban (2003, p.127) é enfática ao afirmar que “Fatos e pessoas que não correspondem às grandes narrativas que construíram o discurso privilegiado das ciências tornam-se invisíveis [...]”. Daí porque convém defender-se que é no cotidiano que as vivências, o vivido, ganham sentido e por isso requerem redefinições metodológicas e

conseqüentemente uma atenção diferenciada das tradicionais ou costumeiras práticas de compreensão e construção de uma realidade.

Nesta acepção fica explícito que os estudos em que os sujeitos são considerados aquém de objetos, deve-se tomar, a princípio, como elementos norteadores e elucidativos de questões levantadas antes e durante o processo investigativo, as experiências, as representações, o erro, a produção e a construção conjunta, até mesmo dos ditos ‘ignorantes’.

“A ênfase interacionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 291). O que significa oportunizar a riqueza do contato com concepções díspares e desconhecidas.

A valorização das representações e de experiências das educadoras e dos educadores (coordenadoras e coordenadores pedagógicos) que integram o curso de formação continuada da rede municipal de São Luís via observação e análise de memoriais e demais instrumentos de registro construídos no período compreendido no estudo são uma prova do respeito por essa concepção teórico-metodológica.

A formação tomada para análise desenvolve-se a partir de um foco, o letramento. No processo formativo são propostas situações didáticas de letramento envolvendo profissionais da educação da rede, ou seja, as professoras e professores, as coordenadoras e os coordenadores e, por extensão, as alunas e os alunos das escolas da rede municipal.

Priorizar o memorial de formação, o registro das observações das práticas sociais de leitura e escrita e do desenvolvimento de situações didáticas de letramento das e dos profissionais em formação e da própria atuação destas e destes como formadoras e formadores é uma forma de resguardar na investigação espaço para a exteriorização de memórias e para a construção de memoriais que contenham entendimentos e críticas acerca do que, do como, do porquê e para que da formação.

Entende-se que, ao escrever, faz-se uma síntese textual e lingüística e se constrói uma realidade simbolicamente. Faz-se a representação do mundo e significa, ideologicamente, explicitar uma visão de mundo para si e para os outros. É lançado o desafio de olhar a realidade por determinados ângulos e percursos e através da inscrição do sujeito na realidade lida e escrita. Isto só é possível quando se faz uma aplicação pedagógica de uma abordagem que procura descrever e analisar experiências complexas, como é o processo de formação.

Ao se tratar de texto, procura-se concebê-lo em duas acepções: em sentido lato, significando toda e qualquer manifestação textual do ser humano, toda e qualquer forma de comunicação realizada através de um sistema de signos. E no sentido estrito, quando se refere à linguagem verbal, atividade comunicativa que envolve enunciados de um locutor e o evento de sua enunciação (FAVERO, 1998).

Independente da orientação dada para a produção de textos, sabe-se que o escritor passa por um processo de apropriação, que é o percurso do leitor. “[...] o que é ler senão aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento do outro? Ler é retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão” (CHAUI apud BOSI, 1994, p. 21). Ler é compreender e compreender significa construir significados por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas (SOLÉ, 1998).

A leitura deverá ser então uma estratégia de compreensão e apreensão da realidade utilizada, tanto por aquele e aquela que pretende registrar suas memórias, quanto para a investigadora que pretende se utilizar destas representações como parte de uma totalidade mais complexa.

Escrever, portanto, é uma possibilidade de inscrição da leitura de diferentes contextos e situações onde o sujeito influencia e é influenciado, uma vez que a realidade vivida pela leitora-escritora, pelo leitor-escritor é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva. Porque a relação do indivíduo com um contexto, como a sociedade e com a sua cultura ocorre

por influências mútuas, isto é, o ser humano “[...] exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva” (BERGER; LUCKMANN, 1978, p. 173).

O registro de experiências e representações variadas, a partir das leituras das educadoras e dos educadores, neste caso específico, de coordenadoras e de coordenadores pedagógicos, abre também possibilidades para reflexão e valorização pessoal, social e principalmente política de uma categoria que há muito convive com a desvalorização profissional.

Dá-se maior relevância ao último aspecto, o político, porque considerar a narração pessoal e profissional de educadoras e de educadores, assim como o registro de suas idéias e representações significa reconhecer as trabalhadoras e trabalhadores da educação como protagonistas, como autores que podem tematizar suas práticas, e não apenas como intérpretes de autorias oficializadas.

Porém, considerando que a desejada e necessária profissionalização do magistério é algo por vir e que escrever não é uma tarefa fácil, em se tratando das próprias experiências, é mais difícil ainda, acredita-se que as educadoras e os educadores que aceitam o desafio de escrever suas memórias e registrar suas experiências e dizer sobre algo dão prova de coragem, de maturidade intelectual e profissional. Dar crédito para o que pode ser dito e aceitar inclusive as limitações pode ser um caminho para uma construção coletiva e refletida. Além do mais, a reflexão e o registro de práticas contribuem para o fortalecimento das inscrições dos memoriais de formação e profissionalização da categoria.

A cultura do registro e a tematização da prática, isto é, o pensar - a - ação são realidades não consolidadas entre educadoras e educadores do município de São Luís e tão pouco do Estado do Maranhão.

A formação continuada destas e destes no município procura sensibilizá-las e sensibilizá-los da importância do registro dos relatos narrativos de realidades vividas e que

são expressos na riqueza das produções orais que acontecem nos espaços escolares e espaços de formação, mas se perdem pelos corredores e no vácuo do esquecimento.

Vários estudiosos vêm mostrando que vale a pena construir uma memória de formação a partir da narração de realidades vividas, refletidas e tematizadas. Entre tantas e tantos pode-se citar Nóvoa (1992), Weisz (1992), Kramer e Sousa(1996), Ramos e Gonçalves(1996), Sá Chaves (1998), Chaves (2000), Cunha (2000), Gatti (2000), Pereira (2000), Smolka (2000), Alarcão (2001), Passeggi (2001).

O memorial de formação como instrumento utilizado na formação de professoras e professores vem sendo investigado em instituições de ensino superior do Nordeste. Citam-se como exemplo dois trabalhos: “Memorial de formação: processos de autoria e de (re) construção identitária” de Maria da Conceição Passeggi (2001) e “Diretrizes para o memorial de formação” de Maria de Fátima Carrilho (1997).

O memorial traz consigo algumas dificuldades compreensíveis. A primeira refere-se à prática da escrita: como a complexidade do ato de escrever ou as técnicas inadequadas usadas no ensino de redação ou o medo de nos expormos. A segunda dificuldade é que o memorial é um gênero textual pouco usado na educação básica. Entre nós essa prática ocorre nas universidades.

A respeito da complexidade da escrita, veja o que dizem os autores e autora renomada da literatura brasileira numa coletânea¹⁸ organizada por Rosa M. A. Barros¹⁹ (2003, p. 1-3):

- “José J. Veiga: [...] é uma batalha curiosa: as derrotas que a gente sofre nela não são derrotas, são lições para o futuro” [...]; - É por conta de uma grande insatisfação. Você imagina as coisas, até visualiza, mas, quando quer pôr aquilo no

¹⁸ A coletânea fora organizada a partir do livro Técnica de Redação, o que é preciso saber para bem escrever, de Lucília H. do Carmo Garcez, Martins Fontes, 2001.

¹⁹ Professora da rede pública de São Paulo, formadora da Abaporu, eleita, neste ano, pela revista Forbes Brasil, nº. 124, de 02/12/05, como uma das mulheres mais influentes do Brasil.

papel, tem que usar a linguagem. Aí você descobre que a linguagem é tosca. Não acompanha o que você quer fazer. Então você fica trabalhando, trabalhando, para chegar o mais próximo possível;

- “A escritora Lygia Fagundes Telles: [...] na imagem do lutador de boxe vi a imagem do escritor no corpo-a-corpo com a palavra”;
- “Fernando Sabino: Para mim o ato de escrever é muito difícil e penoso, tenho sempre de corrigir e reescrever várias vezes. Basta dizer, como por exemplo, que escrevi 1100 páginas datilografadas para fazer um romance no qual aproveitei pouco mais de 300”.
- “Gabriel Garcia Marques: é necessária a ajuda de parceiros experientes, ao se escrever um trabalho de grande fôlego. O historiador colombiano Gustavo Borges [...] se manteve ao alcance do meu telefone para me esclarecer dúvidas maiores e menores [...]. O historiador boliviano Vinício Romero Martínez me ajudou de Caracas com achados me pareciam impossíveis [...]. Jorge Eduardo Ritter, embaixador do Panamá na Colômbia e mais tarde Chanceler no seu país, fez vôos urgentes só para me trazer alguns dos seus livros inencontráveis. Dom Francisco de Abrisqueta [...] Francisco Pividal [...] o geógrafo Gladstone Oliva e astrônomo Jorge Perez Doval [...] Antônio Bolívar Goyanes”.

Mesmo com as dificuldades que comporta a escrita do memorial, sua relevância é por ser entendido como um instrumento que narra por escrito experiências e histórias pessoais e profissionais, evitando que se percam no esquecimento. Fazer uma retrospectiva da vida profissional, estabelecendo confrontos entre o pessoal e o social decorrentes de posturas e ações, é um meio de esboçar uma singularidade num determinado momento e contexto histórico.

O memorial é uma dessas configurações que resultam de representações pessoais e coletivas que resultam das análises do cotidiano e das interações entre o sujeito identificado e os demais grupos e espaços com os quais interage, sofre e exerce influências.

Pelo caráter textual e pelo gênero literário, o memorial constitui um requisito formal que permite a reconstrução histórico-espacial de fatos, dados, concepções e experiências, o que significa criar oportunidades avaliativas e reflexivas quando se revê o passado, quando se analisa o presente e se projeta o futuro, incluindo aí, redefinição de metas, a efetivação de mudanças e um caminhar mais maduro, planejado, significativo.

Através dessas reflexões, viabiliza-se o resgate das influências positivas ou não advindas de experiências do sujeito no processo de formação inicial e contínua. Cabe, portanto, ressaltar que a práxis pedagógica se efetiva a partir das representações e expectativas da realidade (MELLO, 1993).

Daí se pode identificar que fatores são responsáveis pela construção de uma trajetória de formação e atuação profissional, assim como da relação que se estabelece entre o ato de aprender e ensinar. Isso é possível quando se faz uso do método qualitativo na investigação pedagógica. Essa abordagem auxilia educadoras e educadores a tornarem-se mais sensíveis a fatores que afetam os seus trabalhos e as suas interações com os outros.

Como se observa, a narrativa é uma atitude lingüística, em que há uma seqüência de fatos, reais ou imaginários, de personagens que, dinamicamente, movem-se num determinado espaço e tempo (INFANTE, 2000). Como toda narrativa autobiográfica, o memorial é um texto no qual o autor apresenta acontecimentos relacionados à sua vida pessoal ou profissional, mais relevantes e que devem ser lembrados (RAMOS; GONÇALVES, 1996).

Nele o autor relata e registra suas memórias, sua “Capacidade de reter um dado da experiência ou um conhecimento adquirido e de trazê-lo à mente; considerada essencial para a constituição das experiências e do conhecimento científico” (JAPIASSÚ, 1996, p. 178).

O processo de formação é uma construção que envolve variados aspectos e sujeitos. Os últimos citados anteriormente, ao escreverem suas memórias, selecionam o que julgam de maior relevância. A política de formação continuada de coordenadoras e coordenadores, ao se constituir como totalidade, precisa ser analisada tomando por princípio as representações e práticas a ela concernentes.

Para envolver os diversos sujeitos no processo de registro das representações e práticas, devem ser consideradas como matrizes para análises: as narrativas e práticas da instituição, das formadoras de coordenadoras e coordenadores pedagógicos e das coordenadoras e coordenadores pedagógicos das escolas.

4.1 As Narrativas Instituídas

O registro, em todas as suas formas, explicita o que é julgado como de maior relevância ou conveniência para quem o faz. Representa a objetivação de uma concepção que precisa ser compartilhada ou divulgada para os outros.

A necessidade de leitura do outro demonstra a função social das narrativas e vem mostrar as funções concernentes às intenções daquele que narra. A socialização, por um lado, vem ligada à possibilidade de análise e discussão do inscrito e do narrado para a ampliação do universo discursivo. Por outro, pode estar vinculada à necessidade de consolidação e legitimação de uma realidade instituída. Eis a duplicidade do gênero.

As narrativas contidas nos textos editados pela SEMED sobre a formação continuada em estudo têm intenções e funções que são próprias das narrativas e peculiares das políticas públicas de estados e municípios que têm graves problemas estruturais e conjunturais.

Sendo assim, identificar as intenções e a função das narrativas impressas pela SEMED torna-se imperante para que se identifique o que é eleito como importante e prioritário para a instituição. A identificação cria condições para que se estabeleça a relação entre o dito e o realizado, possibilitando a análise de situações pontuais e, conseqüentemente, dificultando generalizações impróprias.

Para iniciar o diálogo entre o que é dito pela instituição e o que acontece efetivamente, toma-se como referência o discurso inscrito no livro “Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação”, editado pela instituição em 2004 e que, carinhosamente é chamado, por algumas formadoras de coordenadoras e de coordenadores pedagógicos, de “o livro do fofão”²⁰. Este livro é composto por diversos gêneros discursivos porque são “muitos capítulos para contar uma história” - a história da política de formação continuada, que vem sendo desenvolvida pela SEMED.

Outro elemento que contribui para o diálogo são as falas de representantes do programa em reuniões de trabalho, e em vídeos, veiculados em colóquios, seminários, reuniões de divulgação e para relato de experiências.

Ao analisarmos as idéias e concepções contidas no livro e o que fora expresso nos eventos pelos portadores da divulgação do programa, priorizamos dois percursos na tentativa de maior aproximação possível: primeiro seguir as linhas de pensamento do mesmo referencial teórico do livro para conceituar e caracterizar o elemento considerado esclarecedor

²⁰ Essa denominação é uma forma de identificação, por haver outro livro editado pela SEMED sobre a formação continuada de coordenadores (as) e professores (as). A identificação é uma alusão à figura impressa na capa, a qual é característica, principalmente, do carnaval de rua do Maranhão.

e possibilitador das análises, isto é, as narrativas. Segundo, aliar às observações fragmentos de registros realizados por pessoas da rede ou da assessoria em variados contextos.

“Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscitem interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, [eu diria: não é o que conta que explica], mas o que, a partir dela, se pode interpretar” (PRADO; SOLIGO, 2004 p. 54). A afirmação autorizou-nos a interpretar as revelações apresentadas sobre a formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos nas narrativas da rede.

Partindo do conceito e das características contidas no livro, é possível estabelecer confrontos significativos entre o vivido na rede e o mostrado nas narrativas. A contradição pode ser identificada tanto em relação aos conceitos como em relação às práticas, questões que serão discutidas posteriormente.

Descobrir as possíveis intenções submersas nos discursos e práticas existentes é o desafio para a investigação que prima pela tematização de uma realidade concreta, isto é, reflexão na – ação e seus pressupostos. Porque “quando lemos uma narrativa, ‘suspendemos’ a incredibilidade no que se refere à ficção - acabamos de certa forma, por transferi-la para a vida real. Isso faz com que esse gênero seja favorável às negociações culturais” (PRADO; SOLIGO, 2004, p.55). Desvendar as intenções, neste aspecto, objetiva dificultar a transferência suposta através de possíveis assimilações deformantes.

O capítulo “Percursos da formação profissional” - do livro organizado por assessores da Abaporu e editado pela SEMED - fala da conceituação e caracterização das narrativas. Entretanto, considerando as orientações para a organização e a fundamentação teórica que o subjaz, extraímos alguns elementos que sustentam e confirmam as contradições e as intenções das narrativas instituídas pela rede municipal de ensino de São Luís – MA.

De acordo com o livro, narrar “vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar. E se aproxima do que os gregos antigos chamavam de *épikos* – poema longo

que conta uma história e serve para ser *recitado*” Com isto “podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma seqüência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados” (PRADO; SOLIGO, 2004 p. 53). Completa este pensamento chamando atenção para uma característica intrínseca da narração: ‘pressupõe o outro’ elemento antes destacado neste estudo, por imprimir um caráter social às narrativas e por constituir-se como alvo das intenções. Diante destas afirmações questiona-se:

- Será que as histórias contadas pela instituição devem ser só recitadas ou devem ser também conferidas, confrontadas e se possível, vivenciadas?

Prado e Soligo (2004) ao destacarem características intrínsecas do gênero textual narração, relacionando ao que é relatado pela rede - aqui não deve ser perdido de vista a sua natureza, o contexto e as ideologias que a fundamentam - abre precedência para possíveis inferências sobre o que será eleito como prioritário para ser narrado, isto é, relatos de situações pontuais do programa de formação, na tentativa de escamotear conflitos, convencer quem interessa e demarcar espaços.

Desta forma, mais que fazer inferências é pertinente que se amplie a discussão sobre o dito e o instituído pela SEMED, como política pública de formação continuada.

A explicação institucional, a seguir, deixa pistas sobre as escolhas para a organização da coletânea, que é o conjunto que subjaz um propósito: contar uma história.

Como o formato deste livro não pressupõe a publicação das cartas de todos os educadores –**e nem o livro de cartas, editado em 2003, também. Houve seleção** - foram selecionadas apenas aquelas que dão pistas sobre a natureza e a concepção geral do trabalho realizado, e alguns de seus feitos (Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo, 2003, p. 80, grifo meu).

No capítulo que trata da formação continuada, a consultora da Abaporu e coordenadora do grupo de formadoras de coordenadoras e coordenadores pedagógicos faz o registro da seleção. Vejamos alguns fragmentos que centralizam a idéia do que se pretende mostrar:

Em São Luís, a realidade não era outra. A maioria dos coordenadores pedagógicos não tinha muita intimidade com a leitura, especialmente de textos literários. [...] Surgiu então a idéia, na equipe de formadoras da Abaporu, de destinar um tempo na pauta de trabalho para o desenvolvimento de uma 'Roda de Literatura'. As primeiras tentativas provocaram desalento, como confirma o depoimento de uma das coordenadoras: '**A roda de literatura, como forma de ampliação do universo cultural através da leitura de diferentes textos literários, foi uma idéia brilhante**' [...] A mudança foi lenta, mas efetiva – não faltam depoimentos de coordenadores pedagógicos que descobriram a possibilidade de se tornarem leitores. (Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo, 2003, p. 82-83 – grifo meu).

O depoimento tenta mostrar, a princípio, que coordenadoras e coordenadores pedagógicos de São Luís não eram leitores. Por isso, para superar o problema, era preciso desenvolver uma atividade "A Roda de Literatura". Todavia questionamos:

A prática leitora não deveria resultar da convivência das pessoas com contextos e situações em que são cultivadas leituras deste tipo de obra e de outras? Pensar de outra forma não significa definir a formação humana, como resultado de medidas pontuais, superficiais e aligeiradas?

Em quaisquer das situações levantadas, outro componente faz-se presente neste caso, ou seja, o desenvolvimento do processo formativo que está ligado à aprendizagem de adultos. Por isso, a resistência, que fora denominada de "desalento" não pode ser vista como ação negativa e deve ser superada por influências externas. Elas explicitam as representações de que os adultos são portadores. Negar ou banalizar as experiências e as diversas e complexas relações estabelecidas pelo adulto significa ignorar seu corpo de idéias, o seu amadurecimento e a sua história profissional.

Jung (1983) teceu alguns comentários sobre a aprendizagem de adultos que julgamos esclarecedores se pretendemos refletir sobre a educação de educadoras e de educadores. Em meados do século passado apontava para a necessidade de ser repensada a formação de formadoras e de formadores, por acreditar que além dos conhecimentos técnicos e dos princípios teóricos, a formação deve envolver as relações estabelecidas: com outros, com a cultura, com a natureza e consigo mesmo.

Afirma que os adultos, em função dos conhecimentos construídos, das experiências e das múltiplas relações estabelecidas não têm a plasticidade das crianças e dos jovens. Por isso, tornam-se mais difíceis de serem atingidos por influências externas. Não se contentam em repetir ou desempenhar tarefas, sem compreendê-las ou aceitá-las.

Por serem portadores de uma cultura, de vontades e de idéias próprias, as formadoras e formadores – que são adultas e adultos- não se disponibilizam a aprender com quem consideram incapaz para exercer a docência ou com quem não se disponibiliza a dialogar com as aprendizagens construídas por estas e por estes. Aprender, neste caso, é sinônimo de coragem. É estar aberto para confrontos e para o processo de transformação. Significa acolher conteúdos internos e externos. É abandonar a concepção da certeza, das receitas. É reorganizar a subjetividade para perceber de modo diferente o real, o sujeito e os modos de aprender. É compreender-se como sujeito paradoxal.

Em síntese, a concepção de identidade fixa deve ceder lugar para a contínua, inacabada, fragmentada, aberta e contraditória. O que significa ver a mudança não como mecanismo de destruição de seu mundo construído. Ao contrário, deve ser vista como abertura para o avanço e para novas construções a partir do respeito e confiança mútuos.

A formação de adultos, inicial ou continuada, envolve aspectos objetivos e subjetivos relativos ao aprendiz que se torna protagonista na construção de aprendizagens. Diversos espaços devem ser potencializados e disponibilizados para este fim. O método indireto de educar, ou seja, o adulto tornar-se responsável por sua educação, é a via mais coerente e mais significativa.

Não possuindo uma prática leitora competente, como afirma o relato e comungando com Jung sobre o como o adulto aprende e desenvolve determinadas posturas, por ser entendido como sujeito possuidor de idiosincrasias, indaga-se: o pequeno espaço

formativo seria suficiente para modificar concepções e construir práticas dentro das condições de formação da SEMED?

Explicando melhor: as formadoras da SEMED, para comunicarem ‘o bom comportamento leitor’ às formandas e aos formandos utilizam-se, na maioria das vezes, da reprografia de textos ou de fragmentos de livros, porque a rede não possuía, e ainda não possui um acervo disponibilizado para as mesmas. Todo material usado (livros, textos) fica por conta do acervo individual das formadoras.

Como ser bom modelo de leitor nestas condições?

Quanto à roda de literatura seria uma idéia das formadoras da Abaporu ou de diretrizes maiores oriundas das políticas de formação docente, da década de 1990?

Quanto aos depoimentos ressaltados em que coordenadores descobriram a possibilidade de serem leitores - com a formação - garante uma prática efetiva ou está no terreno do discurso?

Estas e outras indagações são respondidas nas falas das coordenadoras e dos coordenadores pedagógicos, quando discorrem sobre a formação continuada e o seu significado para a vida pessoal e profissional.

Continua o depoimento institucional:

“Que bom perceber que, vencidas as primeiras dificuldades – que não foram poucas -, conseguimos crescer. É claro que isso acontece também nos outros grupos, mas nos da educação infantil essa tem sido uma marca” (VELIAGO, 2004, p. 92).

Essa colocação respalda as proposições ou questionamentos anteriores, tornando-os consistentes. As afirmações trazem para o campo pedagógico e para a ação de educadoras e educadores a responsabilidade pelo desempenho educacional deficiente na rede. Reconhecem o crescimento, mas anulam as experiências existentes, por tê-las como dificuldades.

Aquilo ou aquele que cresce, parte de uma existência, por menor que seja. Como se trata do desenvolvimento de uma prática profissional e da sua evolução, a existência refere-se aos saberes e experiências dos profissionais que não devem ser desconsideradas ou tomadas como entraves, se compreendemos o processo formativo e a ação educativa como algo em construção. Na formação de educadoras e de educadores - inicial ou continuada - é importante investir e dar estatuto ao saber da experiência conforme (NÓVOA, 1992).

A alusão ao bom desempenho da educação infantil induz um pensar que atribui à formação continuada, dos dois últimos anos, o grande mérito pelas práticas profissionais efetivadas. Seguindo alguns depoimentos de formadoras e de coordenadoras do nível de ensino, encontramos outras explicações. Além da formação continuada dos dois últimos anos, afirmam que o desempenho se deve ao quantitativo do grupo, isto é, por ser um grupo menor há maior possibilidade de circulação de informações e de construção coletiva.

Um outro aspecto é a história de estudo e de desenvolvimento de projetos. Por possuir um número bem menor de estudantes e de profissionais em relação ao Ensino Fundamental, a Educação Infantil consegue desenvolver ações em tempos e espaços diferentes e menores, e tem com isso uma história de organização, estudo e desenvolvimento de projetos, que faz com que seja contemplada com prêmios regionais e nacionais. O que não quer dizer que seja um centro de excelência. Como o Ensino Fundamental, a Educação Infantil convive também com problemas infraestruturais e profissionais graves, como por exemplo, os poucos financiamentos a ela destinados pelo governo federal.

Conclui:

A comunicação por escrito superou em muito nossas expectativas e permitiu que avançássemos na construção de um registro reflexivo, revelador de todo processo de formação. Como se pôde ver, as cartas contam muito sobre essa caminhada. Por isso nos valem delas para narrar uma parte dessa história. (VELIAGO, 2004, p. 97).

Indagar sobre o que superou e quais cartas foram tomadas como referenciais se faz necessário. O próprio relato destaca que é parte da história. A impressão deixada é que,

inicialmente, foram encontrados na rede municipal coordenadoras e coordenadores sem capacidade para análise e reflexão. Afirmção duvidosa.

Poderia não ser a reflexão pretendida pela assessoria, ou seja, a que desconsidera o contexto sócio-cultural do processo formativo ou que vê a educação como a panacéia para todos os males sociais. Ou ainda, que transfere para o terreno das trabalhadoras e trabalhadores da educação todas as responsabilidades educacionais (BIANCHETTI, 2001).

A confirmação da capacidade de reflexão pode ser observada em trechos de cartas do período inicial da formação, já que registros foram desconsiderados no momento da seleção para a composição do livro de cartas, editado na instituição. A exemplo temos:

Querida “W”,

[...] apesar do seu entusiasmo e da sua competência, ainda não conseguiste encontrar na proposta da ABAPORU ou da SEMED, sei lá, suporte para contribuir mais e melhor na formação dos especialistas de São Luís. Este comentário toma por referência a oscilação e porque não dizer, a descontinuidade na condução dos trabalhos relacionados a esta formação deixando evidente a inexistência de uma meta comum [...] Constitui-se como vetor fundamental para a superação dos entraves de um projeto a definição dos objetivos e garantias operacionais. Isto não está muito claro até então [...] o desejo da SEMED ou da ABAPORU. Este descompasso tem reflexo na sala de formação e o maior exemplo disso é a não vivência das pautas na íntegra. As mesmas com muita frequência são substituídas por abordagens consideradas, por mim, irrelevantes para o momento - ou talvez secundárias -, deixando certo desconforto e uma sensação de superficialidade na execução das atividades. [...] numa cultura em que ‘os direitos são negados’ e em função disso, ‘os deveres não são cumpridos’, seria interessante e mais produtivo se a SEMED antes de contratar uma assessoria para a formação pedagógica, se organizasse administrativa, financeira e disciplinarmente. Por estes e outros motivos subjacentes, o que deveria ser prazeroso e resultado de uma conquista dos educadores, se transformou numa avalanche de preocupações, insatisfações e em mais uma atividade para cumprir o calendário imposto por instâncias superiores. [...] não fui suave nas colocações por reconhecer a importância de fazê-las. [...] porque há um descompasso tão grande entre o que se vive aqui [formação] e a realidade das escolas [...] tornam-se imperativas ações reflexivas e não só relato da situação. (Projeto Livro de Cartas, 2003).

A resposta para esta carta veio após certo tempo, confirmando colocações feitas e deixando óbvias algumas intenções, como:

Já faz algum tempo que não escrevo para vocês, não é mesmo? [...] Com relação à Roda de Literatura, que colocamos como meta [...] tenho observado que não incorporaram ainda como deveriam [...] Quanto ao Projeto Livro de Cartas, eu particularmente, tenho gostado [...] por enquanto, somos o único grupo onde os especialistas escrevem para os colegas e a formadora. [...] gostaria que pensássemos um pouco sobre uma questão colocada por todos e muito bem explicitada por “X” em sua carta [...] Reconheço que nem sempre as pautas têm sido cumpridas [...]

Concordo também que, às vezes a responsabilidade pode ser atribuída à SEMED, como, por exemplo, quando um material não está disponível [...] um determinado equipamento não funciona [...] ou quando há equívocos de comunicação entre os diversos atores envolvidos neste projeto. “Y” você foi muito feliz ao relacionar o trabalho do educador ao do cozinheiro [...] ‘concordo quando diz que não está sendo fácil para ninguém’ [...] Completando o pensamento do nosso colega segue o fragmento de um livro que estou lendo atualmente – O Valor do Educar – cujo autor, Fernando Savater, eu gosto muito: “... não sou amigo de transformar a reflexão em lamento [...] se o que nos ofende ou preocupa é remediável, devemos pôr as mãos à obra; se não é, acaba sendo inútil deplorá-lo, pois este mundo não tem livro de reclamações [...] (Projeto Livro de Cartas, 2003).

A resposta da formadora ratifica alguns problemas mostrados pela coordenadora na sua carta ao grupo de formação e às instituições responsáveis pela formação. Confirma também como são entendidas e tratadas as ações de resistências manifestadas nos encontros de formação. Banaliza as representações dos sujeitos e reforça o discurso dominante.

Seguindo as colocações, tomamos outro exemplo, uma vivência observada e registrada, dentre tantas: as narrações exibidas em vídeos para justificar o programa de formação continuada e seu foco.

Nos vídeos são exibidas imagens de aspectos pontuais e de representações positivas sobre a ação da SEMED. Realidade óbvia, uma vez que os vídeos foram editados para divulgar e legitimar ações instituídas e não para ampliação ou construção de alternativas possíveis, para os inúmeros problemas de ordem estrutural, conceptual, financeira e profissional, que permeiam as políticas públicas do município, e conseqüentemente o programa de formação continuada. Problemas que vêm sendo destacados no decorrer das análises.

O vídeo tomado para análise foi o apresentado no Seminário “Política Municipal de Educação: São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” (14/05/2005). O seminário tinha por objetivo a socialização da política da rede municipal de ensino e a apresentação da estrutura organizacional da SEMED (superintendências e coordenações) às e aos profissionais recém-ingressos na rede, isto é, a professoras e professores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos.

O vídeo mostra uma coordenadora (sem consulta e sem autorização) chorando, emocionada pelo contato com a literatura. Hoje essa coordenadora é formadora e esse fato é omitido, provavelmente, em função das condições que são garantidas para que ela e demais desenvolvam a formação. Seria um contra-senso a abordagem porque a formação é divulgada como a espinha dorsal do programa e da política da SEMED.

São apresentadas como formadoras da rede municipal, pessoas da Abaporu, que não conduzem mais a atividade. As formadoras que planejam e desenvolvem as formações atualmente, na rede municipal, são ignoradas.

Utilizar-nos-emos de uma fala, do dia 1º/6/2005, de uma coordenadora pedagógica da rede municipal, que se encontrava no evento, para tentar explicar a omissão já que a formação é apresentada como ação positiva e de sucesso. Diz ela, “para efeito de *“venda da idéia”*, as imagens apresentadas seriam mais interessantes, tanto para o momento como para outros que pretendam divulgar o programa em todo o País”.

Outra coordenadora da rede é mostrada e fala da importância da formação continuada para seus pares e da formação na escola. Alega as possibilidades das formações de modo geral, os entraves e as impossibilidades peculiares nas escolas municipais não aparecem.

Compõem o cenário, também, imagens de escolas com excelentes instalações, muito bem equipadas e decoradas, com alunos atentos, interessados e agrupados devidamente e uma professora em atuação e feliz.

Sabe-se que é comum, não só no Maranhão, mas em países, inclusive aqueles que exercem influências políticas e sócio-culturais sobre o nosso, a prática de divulgação de histórias de sucesso na tentativa de naturalizá-las. Entretanto, tematizar a prática, partindo só desse ponto de vista ou dessas situações, significa omitir e anular as demais, e no caso específico das redes oficiais de ensino do Estado Maranhão, precisaria ter de ignorar o retrato

dessas, no que se refere às condições de vida da população, às garantias de políticas públicas inclusoras e, mais especificamente, de atendimento às crianças, jovens e adultos que da escola precisam e que fazem do Estado um campeão de IDH negativo.

Além dos representantes de Coordenações e da Secretaria Municipal, aparecem no vídeo as consultoras e consultor da Abaporu que, obviamente, falam sobre o melhor da política da rede e do programa de formação continuada, ou seja, do que consideram avanços. Deixam óbvia a necessidade de continuidade, apontando, inclusive, uma ação que deveriam ter realizado simultaneamente, com o processo formativo, isto é, o acompanhamento.

Os motivos pelo não acompanhamento foram justificados pela assessoria. Contraditoriamente, enfatizavam-no como ação eficaz e essencialmente formativa.

[...] a realidade tem mostrado que são pouco eficazes as ações de formação pensadas isoladamente, decididas por equipes que não as planejam de maneira articulada no âmbito da secretaria. Ocorre que a discussão de uma proposta de acompanhamento do trabalho das escolas vinculadas às demais ações do Programa 'São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo' e planejada coletivamente por desdobramento da mesma orientação metodológica, só se intensificou algum tempo depois. Colocar o programa em andamento não foi algo simples. [...] Somente depois dessa primeira etapa, foi possível dedicar-se a uma discussão mais profunda e mais orgânica sobre um modelo de acompanhamento do trabalho nas escolas (SOLIGO, 2004, p. 46-47).

A justificativa não procede, se defendemos que as práticas de formação devem tomar como ponto de partida as dimensões coletivas (NÓVOA, 1992). Um programa de formação, que apóia suas ações em grupos que desconhecem ou fazem antecipações sobre as escolas, pautando-se em generalizações, corre o risco de não contribuir para a emancipação profissional e construção de uma prática profissional autônoma e coerente com as demandas formativas.

O processo de acompanhamento, para sair da condição de 'supervisão' para a de ação formativa deve acontecer 'in loco' e os conteúdos das observações e das análises devem ser refletidos e transformados em bons modelos ou em possíveis soluções para problemáticas detectadas. O acompanhamento, na perspectiva da formação, pode diminuir a distância entre as intenções e as conquistas ou ações pretendidas.

Como se explicaria a postura de uma assessoria conhecida por sua experiência que primeiro desenvolve um programa de formação continuada por dois anos e só depois começa a discutir o acompanhamento do processo formativo? Não estaria repetindo e reforçando aquilo que há muito é criticado, a dicotomia entre a teoria e a prática (VASQUEZ, 1997)? Ou estaria pondo o programa de formação continuada na categoria de política compensatória, uma vez que elege um conteúdo – letramento - e constrói suas pautas de formação seguindo programas anteriormente desenvolvidos, como por exemplo, o PROFA?

O posto em questão não é a supremacia da teoria ou da prática. Ou que a prática ponha em risco a formação teórica, ou que a ponha na dependência dos problemas práticos do dia-a-dia. Até concordamos que experiências bem sucedidas devam servir de parâmetros na construção de outras experiências, copiá-las por defender que um país tem os mesmos problemas é uma forma de homogeneizar as especificidades em diferentes contextos.

O enfrentamento dos problemas, o pensar coletivo para a construção de uma formação docente consistente e culturalmente situada se faz necessário. Compreender como o conhecimento é construído e defender a participação e o envolvimento dos sujeitos e seu contexto sócio-histórico no processo de construção são ações propiciadoras da proposição. Reforça este pensamento Freitas (1992, p. 96), quando diz: “A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador”.

Os livros, as falas e os vídeos divulgados pelo programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, da SEMED, consideram, em parte, a relação acima mencionada ao defenderem que a formação continuada é a coluna vertebral das ações desenvolvidas nos diferentes segmentos da rede municipal de ensino, atualmente. A publicação e a divulgação do programa, assim como alguns resultados (oriundos não só das propostas atuais), reconhecidos em nível nacional, expressos em prêmios e convites para relatos de

experiências, fazem desta rede uma referência do que é possível pensar e efetivar para dirimir ou resolver problemas relacionados às aprendizagens em escolas públicas municipais.

Por outro lado, parece-nos aligeirado que representantes da SEMED afirmem, como vem ocorrendo em seus eventos, alguns já citados, que a rede municipal de ensino é atualmente uma referência nacional no que diz respeito à consolidação de uma política de formação municipal articulada com metas devidamente pensadas e acompanhadas.

Os registros anteriores da assessoria sobre o acompanhamento contradizem a consolidação e o acompanhamento do programa de formação, ao evidenciarem no seu processo de implantação e desenvolvimento dificuldades até para consolidação dos grupos de formação. Dizem: “Colocar o programa em andamento não foi algo simples: representou um grande desafio e demandou muito empenho e energia [...] de início, o foco do trabalho era a consolidação dos grupos de formação relacionados aos diferentes eixos do Programa” (PRADO; SOLIGO, 2004, p. 47).

É inegável a existência de um programa de formação estrategicamente pensado - dando-se ênfase para a participação e para a parceria experiente da Abaporu - e a existência de um discurso sobre a importância de se considerar a formação continuada como elemento articulador das ações e intenções educativas desenvolvidas na rede municipal de ensino.

A rede municipal de ensino de São Luís vem comprovando que apesar dos inúmeros problemas infraestruturais, financeiros, institucionais e profissionais de uma rede de ensino público, é possível pensar e desenvolver estratégias de formação dos seus profissionais e ações inclusoras de meninas e meninos que têm, no espaço público, a única oportunidade de acesso e aquisição de serviços.

Por extrapolar o instituído, vem abrindo espaços para inúmeras pesquisas, tanto na graduação como na pós-graduação, além de favorecer, dentro dos limites e possibilidades, o processo de autoria de muitos profissionais e a construção de uma singularidade, quase

inexistente nas universidades locais: grupos de pesquisa sobre formação continuada de professoras e professores, de formadoras e de formadores de professoras e de professores, campo já investigado por várias Universidades do Brasil²¹.

Passar deste estágio para o de referência nacional significa negar os problemas de inúmeras ordens a que a SEMED está submetida e a que está ligada. O programa e a formação precisariam ter ultrapassado o nível do discurso - que ainda não é comum na própria rede porque concepção não se constrói em dois ou três anos - para uma práxis consolidada e em permanente construção, ou seja, tematizada. No momento essa realidade é 'um vir a ser'. O que pode ser observado na rede de ensino são situações pontuais e pequenas, o que representa um avanço, haja vista a historicidade da exclusão escolar no estado e os seus modelos de formação continuada, pouco contextualizadas.

Prado e Soligo (2005) corroboram o dito sobre a formação continuada da rede municipal de ensino e sobre as ideologias que sustentam o seu discurso. Antônio Nóvoa (1992), ao trazer para a discussão a historicidade, a contextualização e o pensar coletivo para a formação docente, oferece elementos teóricos importantes para análise das incoerências encontradas nos discursos e nas práticas do narrado pelo institucional.

Um aspecto sutil que merece destaque, por ser conduzido ideologicamente, isto é, para influenciar uma forma de pensamento que não permite que sejam reveladas as causas reais das concepções e das práticas sociais (JAPIASSÚ, 1996) é o como são tratadas as narrativas. São tomadas como sinônimos: as narrativas literárias e as narrativas da vida profissional.

As narrativas literárias, a que Jerome Bruner (2001) se refere, admitem as explicações para as suas características, por se tratar de uma construção literária, isto é, uma tipologia textual que prioriza a linguagem conotativa e que por isso reserva espaços para

²¹ Sobre a existência dos centros de pesquisa, além de outros distribuídos no país, o MEC assinou convênio com 20 centros ligados a 14 universidades em 2004. Vide encarte escola/dez/2004.

múltiplas interpretações e inscrições. Condição não admitida na reconstrução da trajetória profissional, isto é, as narrativas de vida, principalmente das trabalhadoras e trabalhadores da educação, porque nesta estão incluídas, além das condições subjetivas, as condições objetivas que não são as mesmas para todas e todos e por não serem tratadas e distribuídas igualmente.

Passemos a analisar os pressupostos das narrativas e suas explicações para compreender como as e os profissionais de educação da SEMED foram incentivadas e incentivados no registro de suas memórias. “As ações narradas trazem consigo as intenções do narrador, as quais, muitas vezes se podem supor ou alcançar apenas por inferência” (PRADO; SOLIGO, 2004, p. 54).

Nas palavras dos intérpretes, narrar pressupõe: (PRADO; SOLIGO, 2004, p. 54) “uma estrutura do tempo, particularidades genéricas, razões por trás das ações, composição hermenêutica, canonicidade implícita, ambigüidade de referência, centralidade da problemática, negociabilidade inerente e elasticidade histórica”. Trazendo para as narrativas profissionais, não é permitido que esses pressupostos sejam compreendidos da mesma forma. Tomemos alguns trechos da obra supracitada para elucidar o porquê da discordância.

“Uma narrativa [...] viola a seqüência cronológica, se organizando segundo o que o pensamento do narrador expõe/impõe enquanto tempo da narrativa” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 51).

Independente da coerência gramatical, o texto chama a atenção para uma liberdade na construção literária, por se tratar de uma criação subjetiva que pretende surpreender e ultrapassar as expectativas do leitor. Entretanto, essa liberdade não deve ser conferida à narrativa profissional, por se partir do princípio de que trabalhadoras e trabalhadores são sujeitos culturais e como tais não possuem histórias independentes. As suas

histórias são construídas e devem ser narradas considerando tanto as condições subjetivas como as condições objetivas.

Ao explicarem a característica da narrativa denominada “A elasticidade histórica”, contradizem o argumento, afirmando que outras histórias devem ser consideradas, quando escrevemos as nossas. “A vida não é feita de uma história auto-suficiente [...]. Os argumentos, os personagens e o contexto tendem a se expandir e a se relacionar com outras histórias” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 52).

O conjunto de informações na reconstrução de uma trajetória profissional é apontado e fica evidente mais uma vez nesta característica, a centralidade problemática, pois: “O modo como o narrador constrói essa problemática não é estático, do ponto de vista histórico e cultural expressa um determinado tempo histórico, uma determinada circunstância cultural, [...] acontecimentos narrados fazem referência a outros tempos [...]”.(ibid., p. 52)

A citação não exclui a postura ou o ato de escolha de acontecimentos pelo narrador. Por outro lado, alerta que essas escolhas não podem perder de vista as conexões histórico-culturais concernentes a elas. O mais interessante, ou o que comunga com as preferências e interesses daqueles que dispõem do poder de narrar tem relação com outras realidades ignoradas ou esquecidas pelo narrador.

As colocações ou argumentações apresentadas para caracterizar as narrativas são tomadas de forma contraditória e confusa. Ao mesmo tempo em que falam da inexistência do tempo, cronologicamente, e enfatizam a criação do tempo pelo narrador, afirmam que nenhuma história é auto-suficiente e que devem considerar outras histórias. Há uma mistura de ficção com a realidade. Será que há uma intencionalidade?

Na característica “as ações têm razões” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 51), falam de algo que gera preocupação e ao mesmo tempo confirma as intenções das narrativas instituídas. “As narrativas tratam de casos particulares, porém, a particularidade aparece como

‘veículo de atualização’. “[...] Podemos dizer que as histórias narradas se assemelham às versões de algo que é mais geral”.

Eis o problema. Como fora mostrado anteriormente, não é construtivo tentar criar uma representação coletiva a partir de fragmentos particulares. Se assim for é mais um indício de que o eixo condutor das intenções do narrador é: criar uma pseudo-imagem para legitimar ações individuais ou de representatividades como se fossem coletivas. A narrativa assim entendida ou assim utilizada serve como veículo que deve garantir a impressão de minorias e seu domínio.

Esse aspecto é defendido quando se identifica nas narrativas, segundo os autores, a canonicidade implícita das mesmas. Dizem que as narrativas para valerm à pena devem, de certa forma, “desviar-se do esperado, legitimando-se pelo encadeamento proposto pelo narrador e não pelo o que é conhecido do ouvinte/leitor” (ibid., p. 51).

Na ficção e nas construções literárias, o argumento é válido, haja vista os propósitos de quem escreve, ouve ou lê. Ao narrar a história profissional, mesmo utilizando-se das construções literárias, não é possível desviar-se da história cultural dos sujeitos; forjar uma história de vida.

Os questionamentos são: O que se pretende ao sugerir que nos deixemos conduzir pelo encadeamento proposto pelo narrador? Estamos respeitando a história das relações de trabalho estabelecidas historicamente? Ou será que pretendemos favorecer o poder de uns em detrimento de outros?

Nas palavras de Prado e Soligo (2004, p. 55) encontramos pistas deste favorecimento quando afirmam que “[...] o narrador que consegue inovar se converte em uma figura cultural poderosa sempre que os relatos partem de modelos narrativos convencionais e levam a algo inusitado, surpreendente”. O que não fica explícito é que esse inusitado e esse surpreendente devem partir de situações gerais e concretas quando se tratar da vida real e não

dos encadeamentos eleitos pelo narrador. Esta última é reservada para os textos literários que usam como matéria prima a imaginação e a fantasia.

A explicação para estes dois enfoques apresentados sobre os encadeamentos do narrador, encontra-se em duas outras características citadas por Prado e Soligo (2005 p. 51-52): a composição hermenêutica e a ambigüidade da referência.

Sobre a primeira eles demonstram a interferência de quem ouve ou lê e, por isso, faz-se necessária a presença de mecanismos que aproximem ao máximo as interpretações das idéias contidas no texto, principalmente se o texto faz referências a ações concretas, como as profissionais. Daí afirmam: “Nenhuma história tem interpretação única [...]. O objetivo de uma análise de natureza hermenêutica é apontar uma interpretação convincente dos possíveis sentidos de um texto [...] narrativas da realidade nos levam a buscar sempre uma voz que diz o texto (ibid., p. 51)”.

Na segunda característica, esses autores ajudam na análise sobre os cuidados com as produções narrativas, ao mencionarem que:

Uma narrativa está sempre aberta ao questionamento, por mais que comprovemos seus efeitos. O realismo narrativo quer seja no fato verídico ou no fictício, é uma questão de arranjos literários. A narrativa cria e constitui como sua referência a realidade narrada, de tal maneira que pode se fazer ambígua. (ibid., p. 52).

A ambigüidade da tipologia textual, ou seja, das narrativas, remete a aspectos que só podem ser explorados por bons leitores: a abertura para a análise crítica e para a reconstrução do narrado. Oportunidade aproveitada por nosso estudo para refletir a respeito das contradições que marcam a composição textual que incentiva a produção de histórias de vida das e dos profissionais da educação da rede municipal de São Luís. A confusão apresentada no texto sobre possibilidades de narrar, provavelmente se deve à representação dos seus autores sobre a formação daqueles a quem se destina.

Dizem: “Embora esses conceitos sejam complexos, consideramos importante abordá-los porque favorecem uma maior compreensão não só da importância das narrativas,

mas principalmente das suas características mais peculiares” (PRADO; SOLIGO, 2004, p. 55). Fica evidente o pensamento sobre os conhecimentos e possibilidades de análise e síntese dos mesmos, assim como das dificuldades para encontrar as ambigüidades e as construções que são ideologicamente pensadas.

Pensando dessa forma a negociabilidade que é inerente às narrativas fica comprometida porque:

Quando lemos uma narrativa, ‘suspendemos’ a incredibilidade no que se refere à ficção - acabamos de certa forma, por transferi-la para a vida real. Isso faz com que esse gênero seja favorável às negociações culturais. [...] Tu tens a tua versão, eu tenho a minha. [...] Pode ser que essa capacidade para considerar múltiplas construções narrativas seja a que garanta a flexibilidade necessária para a coerência da vida cultural. (PRADO; SOLIGO, 2004, p. 55).

Logo, respeitar versões diversas e até divergentes pode e deve ser uma prática favorável às negociações culturais e um meio de se ampliar o universo discursivo, porque inclui o conflito de idéias e evita os embates pessoais. Entretanto, ao se fazer a negociação é necessário que sejam explicitadas a natureza, a função e os fundamentos dos discursos que compõem as narrativas. O cuidado surge como defesa ou em contraposição às formas hegemônicas que vêm se construindo e que há algum tempo fez e faz desaparecer as versões da maioria, que é considerada sem importância e sem espaços para edição de suas argumentações.

Acerca das discussões e com o cuidado de contemplar sempre os dois lados de uma história que vem se fazendo no tempo, buscaremos noutras narrativas e em outros dados os fios e feixes para compor o mosaico, que é a formação continuada, que nos propomos analisar.

4.2 Com a Palavra: formandas e formandos

A análise da formação continuada de coordenadoras e de coordenadores pedagógicos privilegia o processo e os seus significados para os sujeitos implicados na

mesma. A escuta e a leitura das representações e práticas das e dos envolvidos no período delimitado é o ponto-chave dentre os privilegiados como fonte sonora.

Dar a palavra às coordenadoras e aos coordenadores pedagógicos para a compreensão das representações individuais e coletivas sobre a formação de forma explícita (memoriais) e implícita (realização de trabalhos pessoais) é uma rica possibilidade para o entendimento do que de fato fora efetivado, do proposto ou do pretendido pelo programa da SEMED.

Atualmente, segundo relatório da Superintendência do Ensino Fundamental, a rede municipal de São Luís-MA conta com 203 coordenadoras e 22 coordenadores pedagógicos, totalizando em 225, distribuídos nas 53 escolas da zona urbana e nas 27 da zona rural nos turnos matutino, vespertino e noturno. Tanto na zona urbana quanto na zona rural, o percentual de coordenadoras é bem maior que de coordenadores, ou seja, está em torno de 90%. Os dados confirmam a predominância das mulheres no exercício do magistério e áreas afins, no Município.

A carência de coordenadoras e coordenadores pedagógicos nas escolas é inferior em relação à assistência. A quantidade acentua-se no núcleo rural, mas apenas cinco escolas têm carência nos turnos de funcionamento, o que corresponde a 18,5%. Nos núcleos urbanos as carências são em alguns turnos e somam em torno de 7,5%.

Partindo-se do pressuposto de que mulheres e homens têm capacidades para conceber, pensar, refletir, reproduzir, recriar, reconstruir e representar a realidade com a qual interagem, parece-nos coerente tentar analisar, ao investigar a formação continuada de coordenadoras e de coordenadores pedagógicos, em especial do Ensino Fundamental, o que estes profissionais declaram sobre as atividades desenvolvidas como formandas e formandos, como formadoras e formadores nas escolas.

Do quantitativo de profissionais existentes foram selecionados de forma aleatória, aproximadamente 80 que faziam e fazem parte de três turmas de formação nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Dentre os instrumentos utilizados para a obtenção de informações estão os registros das observações realizadas por nós nos encontros de formação e nas reuniões de planejamento das formações, os trabalhos pessoais de coordenadoras e de coordenadores de uma sala do turno matutino e onze memoriais das três salas de formação, selecionadas.

As informações recolhidas nos registros foram analisadas, agrupadas e categorizadas de acordo com as diferentes representações sobre a formação em questão. Reações e comentários de diferentes sujeitos foram anotados como possibilidade de enriquecimento do conteúdo desta investigação.

Classificar as idéias contidas nos memoriais foi tarefa complexa porque apresentavam diferentes concepções e variados modos de representar a formação. Retratam um mosaico constituído de um misto de posições e abordagens teóricas. Na categorização procuramos perceber o foco priorizado no memorial e a partir dele formar diferentes grupos. Reforçam as informações oriundas dos memoriais aquelas extraídas das observações direta ou participante e da análise de devolutivas²² de formandas e formandos, feitas através dos trabalhos pessoais.

4.2.1 Formação Continuada: diferentes concepções

Classificar as representações foi atividade que exigiu cuidados quanto à leitura e interpretação, por conterem duas ou mais idéias diferentes sobre um mesmo conteúdo e sob

²² Termo usado na formação continuada da SEMED para denominar análises e proposições orais ou escritas apresentadas às formandas e aos formandos, de forma individual ou coletiva, com o objetivo de ampliação de conhecimentos e melhorias nas suas práticas formativas.

uma mesma matriz teórica. Não foi encontrada uma posição única nas representações das pessoas investigadas. Identificamos diversas abordagens teóricas. No trabalho de categorização procuramos identificar códigos e subcódigos (BOGDAN; BIKLEN, 1994), isto é, informações de diferentes níveis sem perder de vista o foco da formação (situações didáticas de letramento) e o objeto desta investigação (análise das representações das e dos coordenadores pedagógicos sobre a formação continuada).

A princípio procuramos identificar aspectos mais gerais e mais abrangentes, incorporando um vasto leque de atividades, atitudes e comportamentos. Em seguida subdividimos as informações principais em categorias menores que complementam e esclarecem as primeiras.

Para efeito de análise quantitativa, as informações que marcavam mais de duas posições foram colocadas em dois ou mais grupos distintos. A variação nas posições e as diversas informações trazidas pelos instrumentos priorizados fizeram com que as representações individuais e coletivas fossem classificadas a partir de diferentes códigos: de descrição de contexto, de definição de situação, de perspectivas dos sujeitos, de processo, de atividades, de acontecimentos, de métodos, de relação e de estrutura social.

A seguir, identificamos as diferentes representações entre as e os coordenadores pedagógicos do curso de formação continuada da SEMED, relacionadas à formação de acordo com os códigos elencados. As representações de cada grupo de coordenadoras e de coordenadores permitiram a discussão sobre a possível matriz teórica que as fundamentam.

Com base nas observações, fez-se a correspondência entre o discurso escrito e prática de formação desenvolvida nas escolas. Com isso inferimos para cada grupo nomeado uma referência na produção acadêmica educacional.

Optou-se por iniciar pela apresentação das informações que fazem referência ao contexto da formação. Esta foi uma forma encontrada para facilitar a localização dos

acontecimentos, atividades, métodos, definições, sentimentos e tentar descrever o processo desencadeado, no período de dois anos.

A descrição do contexto temporaliza a formação, passando pela apresentação da proposta, pelo local, dias de efetivação e chega à efetivação junto às professoras e aos professores, às coordenadoras e aos coordenadores pedagógicos nas escolas. Reflete, portanto, o processo da formação e a sua dinâmica.

Situando a formação:

Em outubro de 2002, a SEMED enviou um documento para a escola da Proposta da “Formação Continuada” que iria acontecer ainda naquele mês para os “Especialistas em Educação” e também para os professores. Até então, ainda não sabia o que eles pretendiam fazer para nós técnicos, só ficamos sabendo como era esse trabalho. (...) em outubro, que aquilo que era trabalhado conosco seria repassado para os professores (Memorial D – ANEXO A.4).

As colocações evidenciam como fora gestada a proposta de formação da SEMED para coordenadoras e coordenadores pedagógicos, professoras e professores. O nível de participação inicial das pessoas que fariam parte do processo formativo foi quase inexistente. Postura questionável porque os mentores da proposta viriam de São Paulo e não interagiram com o público para o qual iriam desenvolver a formação.

Sobre a função da assessoria, outra coordenadora diz:

[...] a assessoria da ABAPORU veio para coordenar os trabalhos e formar grupos de estudo capacitando técnicos que, por sua vez, capacitariam aos professores no próprio espaço escolar. Esse pessoal deveria, a curto prazo, desenvolver e aprimorar habilidades de modo a fazer boas intervenções pedagógicas, tendo como foco a leitura e a escrita, subsidiadas pelo projeto: ‘São Luís te quero lendo e escrevendo (Memorial H.1 – ANEXO A.9).

Na afirmação dessa coordenadora, a função da assessoria responsável pela proposta e desenvolvimento da formação era organizar grupos de estudos, nos quais coordenadoras e os coordenadores pedagógicos seriam “capacitados” para formação simultânea de professoras e de professores nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís-MA. A intenção de aligeiramento da formação aparece como tônica e atende, neste

aspecto, ao desenvolvimento de habilidades definidas pelas reformas da década de 1990 que estão expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Como e quando aconteceria a formação das professoras e dos professores nas escolas?

Na proposta da SEMED, a formação deveria acontecer aos sábados, fato que causou transtornos na rotina das e dos profissionais que deveriam ser envolvidos. O transtorno se deve ao fato da tripla jornada de trabalho da maioria destas e destes profissionais. E mais, é nos finais de semana que fazem graduações, pós-graduações e demais cursos das áreas em que atuam ou buscam autoformação. A organização da vida profissional e pessoal seria modificada sem informação prévia e sem consulta. O resultado dessa medida institucional foi expressa pela resistência daqueles (as) que deveriam sentir-se contemplados com a proposta de formação.

Sobre a resistência confirmam:

No início os professores não queriam participar, não tinham interesse, pois eram aos sábados e eles alegavam que tinham 20 horas, que não tinha direito e tempo para trabalharem [...] ainda existe uma grande resistência para que os professores todos participem da Formação [...] a grande maioria ainda não se deu conta que isso é um ganho para todos nós (Memorial D – ANEXO A.4).

Outro memorial diz: “Como pesquisadora, percebi que há ainda entre os (as) professores (as) pesquisados aqueles que dão pouca importância a própria formação contínua” (Memorial J – ANEXO A.11).

Os ganhos para educadoras e educadores da formação continuada é algo que há muito foi reconhecido. Afirmar que a resistência é sinônimo da não percepção dos benefícios profissionais significa ignorar os movimentos das e dos profissionais da educação em prol da garantia de espaços para estudo e reflexões coletivas, dos quais falam Silva Jr. (1997) e Cardoso (1991). Além disso, tratar a resistência apenas por esta ótica, significa naturalizar o “estado de coisas presente” (FARIAS, 2001, p. 1).

Nos registros e nas falas percebemos resistências das coordenadoras e dos coordenadores também em função da forma como fora conduzido o processo. A formação fora recebida - em função das condições oferecidas ou negadas - como imposição. Não se sentiam contempladas/contemplados no processo formativo. Primeiro por não ter sido levado em conta a realidade da rede municipal, tanto no aspecto institucional, infraestrutural ou profissional. Realidade que pouco difere da realidade das outras redes oficiais de ensino no País. Segundo aspecto, muito presente nos depoimentos, foi a forma de tratamento dispensada pela rede e pela assessoria para os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos na rede municipal e fora dela.

Sobre o primeiro aspecto foi registrado:

As primeiras reuniões para apresentar o objetivo do projeto e o nosso papel diante dele ficaram conflituosas [...] as informações eram contraditórias, enfim criou-se aí uma certa antipatia pelos encontros (Memorial C – ANEXO A.3)..

Outra Coordenadora acrescenta:

A princípio indignação por parte de alguns que se sentiam manipulados pelos gerentes desse processo de transição. O espírito crítico [...] nos colocou em situações comprometedoras que aos poucos foram-se dissipando com boas conversas, esclarecimentos e excusas, às vezes mescladas pelas gargalhadas da X (formadora) (Memorial H – ANEXO A.8).

Quanto ao segundo aspecto, dentre os onze memoriais analisados, 70% menciona, de forma explícita ou implícita, a experiência e os conhecimentos prévios de que são portadores. Do modo como escrevem demonstram protesto por terem sido ignorados. As colocações deixam claro sobre a negação da realidade da rede e das escolas, bem como a visão fragmentada do que acontece de fato, as causas e conseqüências. Vejamos alguns:

Passaram a idéia de que nada acontecia na escola [...] não havia um registro concreto das nossas ações, pouco sistematizávamos (Memorial B – ANEXO A.2).

É preciso refletir que nenhuma mudança se fundamenta do nada. Não podemos negar que temos uma história, uma realidade que está aí (Memorial H – ANEXO A.8).

Passamos a desenvolver programas com os professores do município de São Luís [...] em dezembro de 2001 e concluímos o programa em junho do ano seguinte [...] Parâmetros Curriculares Nacionais foi na verdade um programa que contribuiu para a minha atualização profissional (Memorial I – ANEXO A.10).

Em Antônio Nóvoa (1992), encontramos algumas sugestões que vêm ao encontro das atitudes descritas. Ele sugere que sejam considerados, como fundamentais para a formação continuada de educadoras e de educadores, três eixos: a pessoa da educadora/do educador e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos.

Chama atenção, no primeiro eixo, para a valorização do trabalho reflexivo e para a (re)construção permanente da identidade da pessoa da educadora e do educador. No segundo faz questão de excluir ou rejeitar qualquer forma de ação (supervisão/avaliação) que se reduza ao controle das práticas profissionais das e dos educadores. Defende a contextualização e a interatividade na construção da ação profissional. No último aponta para o fato de que não basta que o profissional mude a ação; é preciso mudanças também nos contextos em que atuam. A mudança profissional deve estar articulada com a realidade da escola incluindo seus projetos e não a finalidades exteriores a ela.

Ilustram e reforçam a imposição e a desconsideração dos conhecimentos prévios e das necessidades da escola e dos (as) profissionais e do próprio contexto sócio-cultural ao registrarem:

Qual seria o meu papel, como contribuir na escola se não conseguia compreender o processo? Os conteúdos me pareciam impostos, de certa forma uma receita pronta para que fossem executados. (Memorial C – ANEXO A.3).

Finaliza afirmando:

Eu gostaria de poder ter dito o que eu queria aprender, o que eu estava precisando para desenvolver o meu trabalho, não aceitava a forma como estavam me empurrando para reproduzir algo que eu não entendia e nem estava interessada em entender. Na realidade eu me sentia traída pela instituição (Memorial C – ANEXO A.3).

A preocupação com os sujeitos, com o objeto do conhecimento e com os elementos facilitadores da comunicação do que se pretende conhecer, é fundamental quando

se defende o processo formativo como construção coletiva e resultante da interação do sujeito com o contexto sócio-cultural. O modo como relatam o conteúdo e as atribuições das coordenadoras e dos coordenadores pedagógicos levam-nos a inferir que, inicialmente, a estratégia utilizada na formação era: permitir a instrução e reprimir a educação (ARROYO, 2002). A estratégia torna-se esclarecedora ao correlacioná-la à formação humana na sociedade de classes.

A formação humana na sociedade de classes é constituída a partir do jogo de forças subjetivas e forças objetivas determinadas pela formação social vigente. Nesse jogo, mulheres e homens objetivam para si ou para o sistema vigente, sendo que no último caso não se reconhecem e não são reconhecidos como protagonistas.

Nesta perspectiva,

A formação humana é expressa, portanto, pelas formas históricas que adquire essa luta, na qual atua um conjunto de sujeitos coletivos, representantes das classes fundamentais – burguesia e trabalhadores -, cada qual com o objetivo de configurá-la, respectivamente, sob a ótica do capital ou sob a ótica do trabalho. Essa luta é orientada segundo as categorias básicas das relações sociais de produção – a divisão social e o nível de complexificação do trabalho – e orientam ações organizadas no plano tanto da sociedade civil quanto da sociedade política (RAMOS, 2002, p. 28-29).

A forma histórica que vem adquirindo essa luta entre trabalhadoras- trabalhadores e os proprietários dos meios de produção vêm deixando em desvantagem os primeiros, em função do controle que sofrem no momento da produção material ou intelectual. A relação entre trabalho e educação é necessária para que na formação de trabalhadoras e de trabalhadores seja configurada a contradição, haja vista os valores que a fundamentam. Pois, ao institucionalizar-se o processo formativo, criam-se categorias para justificá-lo socialmente, como por exemplo, os projetos de formação continuada engendrados pelas redes de ensino.

Por tratar-se de um processo que ganha espaço após o curso de formação inicial ou após a habilitação e no exercício da profissão, a formação continuada vem respaldada pela

necessidade de ampliação de saberes, pelo aprimoramento de habilidades, atitudes e pelo desenvolvimento qualitativo de ações e atuações.

Ao adquirir uma característica sócio-profissional, a formação de trabalhadoras e trabalhadores, que antes tinha a escola como espaço privilegiado de construção de aprendizagens, passa a contar como outro espaço para construção de competências requeridas pelo modelo de produção flexível: o local de trabalho.

Arroyo (2002, p. 88) explica esse novo espaço de formação profissional:

A nova ordem econômica e social teria de produzir, além de mercadorias, homens, trabalhadores novos nos próprios processos sociais e não num *locus* específico isolado. Da escola, do trabalho se passará a outra proposta: o trabalho como a verdadeira escola, o verdadeiro espaço para a produção de formação do trabalhador.

Questionar o trabalho como espaço formativo nos parece contraditório se compreendemos que a ação e as produções humanas devem ser refletidas e contextualizadas. No caso específico da ação de coordenadoras e de coordenadores pedagógicos que atuam como formadoras e formadores, parece-nos mais contraditório ainda tal questionamento. Por outro lado, quando se reconstrói a história dessas formações não é encontrada a legitimidade da educação de trabalhadoras e de trabalhadores. A concessão atual, que vê o trabalho como elemento pedagógico, pretende experimentar até na escola, de acordo com Arroyo, (2002) o trabalho, a organização do trabalho, as relações sociais novas e necessárias à nova ordem.

Entretanto, o direito à educação - ao invés da instrução - o direito de avanços das e dos trabalhadores na formação do saber, da cultura e da singularidade de classe são e continuarão sendo negados, reprimidos e, se possível, desestruturados, por serem antagônicos ao projeto de uma minoria civil e política que domina e controla o poder.

A falta de cuidado com o elemento-chave do processo formativo, isto é, as pessoas que aprendem, é um outro elemento observado. O relato é de uma coordenadora que chegara à rede municipal em maio de 2003, período em que já estavam acontecendo os encontros de formação de coordenadoras e coordenadores pedagógicos. A prioridade da

formação e o tratamento dispensado, naquela época, para aqueles (as) que encontravam a proposta em desenvolvimento, ficam explícitos.

Dizemos naquela época porque, comparando as práticas iniciais e as atuais, constatamos que as resistências e os conflitos iniciais induziram a SEMED a ser mais cuidadosa em relação às propostas, em atualizar os recém-ingressos na rede e em oferecer algumas condições infraestruturais para que as formadoras e formadores possam efetivar o seu trabalho nas escolas e nos próprios encontros de formação de coordenadoras e de coordenadores pedagógicos.

Longe do ideal, porém, dentro das condições possíveis, vem-se tentando não ser contraditório, isto é, se a política maior da rede gira em torno da formação continuada das e dos profissionais da educação, se este é o eixo articulador das suas ações, criar condições para o desenvolvimento precisa ser um dos seus objetivos paralelos.

Sobre a integração no primeiro momento diz a coordenadora:

Confesso que fiquei assustada, todos falavam ao mesmo tempo, a professora X (formadora) fazia um esforço tremendo para explicar como seria a agenda do dia. No meio do tumulto conseguia ver alguns colegas da faculdade, fiquei mais aliviada, achei uma cadeira na frente e ali fiquei caladinha. A professora X me avistou e perguntou se eu era nova no grupo, eu respondi que sim, e ela disse: 'Você terá que acompanhar de agora para frente, pois já temos uma certa caminhada'. E com muito esforço eu tentava pegar o fio da meada (Memorial F – ANEXO A.6).

O agravante da situação não foi a postura da formadora, ela agiu utilizando-se dos recursos e condicionantes do momento, em consonância com a dinâmica de trabalho permitida pela instituição contratante. A dinâmica da formação continuada gerada e desenvolvida pela assessoria pode ser o agravante maior, por desencadear ações formativas contrárias ao objetivo do programa de formação, por não atender às necessidades postas por este, isto é, capacitação de todos (as), inclusive as coordenadoras e os coordenadores pedagógicos recém-nomeados.

Além da forma de tratamento mostrada, outro aspecto merece destaque por contribuir para a dificuldade relatada pela coordenadora pedagógica, isto é, o desafio de apropriar-se do conteúdo formativo já trabalhado: conteúdos referentes ao letramento e conteúdos referentes ao conhecimento didático coerentes com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento.

A tematização das ações das escolas da rede municipal poderia ser um elemento facilitador da compreensão e atualização da coordenadora, assim como a compatibilização dos conteúdos trabalhados a sua chegada, já que a formação seguia um programa pré-estabelecido.

Passado o primeiro momento, outro foi descrito: o período de transição, ou seja, o período compreendido entre as resistências iniciais e a adesão das e dos envolvidos. Fazem referências sobre as modificações e convicções que norteiam as participações nos encontros de formação continuada da rede municipal no momento. As atitudes e os procedimentos de algumas formadoras aparecem como componentes facilitadores da adesão e valorização do grupo de estudo. Vejamos:

[...] a nossa formadora era paciente, humilde e insistente (Memorial C – ANEXO A.3).

Reconheço que X e Y (formadoras) têm grande responsabilidade pelo novo olhar que tenho sobre a educação e pela mudança na minha prática pedagógica (Memorial G – ANEXO A.7).

X (formadora), perfil alegre, extrovertida, lançando mão de suas competências na formação de professores (Memorial H.2).

A história de vida e de formação das e dos profissionais da educação da rede é um outro componente que aparece e define as convicções e as participações, neste segundo momento. A realidade encontrada nas escolas municipais e demais, da esfera pública ou privada, põe a reflexão-ação-reflexão como uma das vias de construção e desenvolvimento de ações, que, sendo oriundas da desconstrução do estado presente, não esquece os condicionantes objetivos e subjetivos e reafirma o olhar numa visão de conjunto.

Nenhuma mudança se fundamenta do nada [...] Diante das disparidades que observamos analisando o cotidiano das escolas que temos e repensando a que queremos, é necessário que esse olhar para dentro e para fora dela não sejam olhares inimigos ou disjuntivos (Memorial H.2).

Continuam falando das convicções, porém, cientes do desafio que é administrar a auto-formação. A tematização da prática docente e a dúvida são aspectos priorizados para a construção de uma ação continuamente refletida, segundo estas colocações. Sobre as convicções, assim se colocam: “Administrar a nossa formação continuada [...] é preciso estarmos atentas e abertas para esse desafio”. (Memorial C – ANEXO A.3).

Complementa: “A formação continuada [...] uma das formas mais inteligentes, eficientes de qualificação universalizadas dos profissionais da educação (Memorial E – ANEXO A.5).

Conclui: “Tenho dúvidas, muitas dúvidas, incertezas, mas quem não as tem?”. (Memorial G – ANEXO A.7)”.

As convicções acima descritas abrem precedência para o como definem a formação desenvolvida na rede municipal. As definições envolvem as ações, o que julgam importante, o que pretendem atingir, o tipo de participação. O letramento a que se constitui o propósito da formação pouco aparece nos relatos e nas ações formativas das coordenadoras e dos coordenadores pedagógicos das escolas. A inferência a ser feita é que a formação e os resultados esperados pela rede municipal não se encontram sequer no discurso, como afirmou na reunião de planejamento estratégico no dia 6/4/2005 uma representante da instituição que vem assessorando a formação.

As representações e as práticas confirmam a ineficiência de cursos pontuais e aligeirados de formação humana, demonstrando que conhecimentos, saberes e concepções são construções históricas que ocorrem por aproximações sucessivas e a partir de condições objetivas e subjetivas. Esperar resultados imediatos dessas construções é uma forma de transgredir limites e possibilidades espaço-temporais, humanos.

Relatos de formadoras de coordenadoras e de coordenadores pedagógicos, após o acompanhamento da Jornada Pedagógica do ano de 2005, comprovam, também, o acima descrito. A pauta de formação desenvolvida por estas, nos dias 31/03 e 1/4/2005 foi construída com base nas observações realizadas e revela, explicitamente, a pequena adesão à proposta de letramento.

As formações acompanhadas, em grande parte, seguiam um modelo de formação empirista, informativa e com situações didáticas de letramento mínimas ou quase nulas. As situações de escritas e de leituras observadas seguiam os moldes antigos, isto é, com fim em si mesmo ou com a intenção de “dar lição de moral”.

As definições percebidas foram categorizadas em dois grupos de conceitos, segundo Furlanetto (1997), e discutidas a partir de três grupos de paradigmas apresentados na obra de Rodrigues e Esteves (1993). Isto porque as representações do universo investigado centraram-se no entendimento sobre o que é a formação continuada e a que se propõe, e não no letramento como possibilidade de melhoria na qualidade do trabalho da coordenadora e do coordenador como formadora e formador de professoras e de professores com vista na melhoria da aprendizagem nas escolas.

Sobre o conceito, Furlanetto (1997) diz que este comporta duas dimensões. Numa comporta a idéia de forma, o que significa que a pessoa e o seu saber não são tomados como referenciais no processo formativo. Neste caso, o imprimir e o reprimir são ações fundamentais para consolidar modelos preconcebidos e moldar o tipo de profissional exigido naquela circunstância.

Os relatos abaixo indicam para esta dimensão.

[...] dificilmente tenho faltado à formação e também não tenho encontrado dificuldade em repassá-la para os docentes da escola. (Memorial F – ANEXO A.6).

Abaporu [...] foi contratada para capacitar todos os técnicos em educação e esses, por sua vez, teriam a obrigação de capacitar todos os professores da rede municipal de ensino através do programa denominado de formação continuada. (Memorial I – ANEXO A.10).

O conceito, dentro de uma outra abordagem, remete à palavra forma. A pessoa e os seus saberes são tomados como essenciais no movimento de busca e construção de seus próprios contornos e possibilidades de expressão. A construção de um único modelo de formação, neste aspecto, torna-se improdutivo. Essa abordagem inclui as vivências, as experiências, os procedimentos técnicos e os aprendizados teóricos.

A segunda dimensão do conceito é marcante nos relatos das coordenadoras e dos coordenadores pedagógicos, mesmo quando trazem subtendidos, neste conceito, paradigmas diferentes para justificar a existência, o desenvolvimento e a participação no curso de formação continuada da SEMED.

Para a identificação e análise dos possíveis paradigmas presentes nos conceitos e nas representações das coordenadoras e dos coordenadores pedagógicos, estabelecemos confrontos com três grupos de paradigmas que marcaram a trajetória da formação continuada, de educadoras e de educadores, apontados, por Rodrigues e Esteves (1993). Com o confronto encontramos as matrizes fundamentais das representações investigadas.

O primeiro paradigma refere-se à perspectiva do déficit e à perspectiva do crescimento nos memoriais:

Estudando sempre, aos poucos venho ampliando o meu universo de conhecimentos, através de teorias que reverto para a prática, tendo em vista a realidade da escola que faço parte (Memorial H.1 – ANEXO A.9).

Outro afirma: “Oportunidade de ampliação e atualização dos conhecimentos”

(Memorial F – AEXO A.6)

Os memoriais definem a formação conforme as duas perspectivas. Partem da convicção de que a formação é obsoleta ou é ineficiente para a atual conjuntura. A finalidade é capacitar profissionais com habilidades específicas exigidas para o momento. Complementa a perspectiva do déficit a idéia do crescimento. A função da educadora e do educador (formadora e formador) é vista como complexa e por isso a formação deve favorecer a maior expansão da ação docente.

No segundo grupo, os autores apresentam o paradigma da mudança e da resolução de problemas. Podemos detectar o paradigma da mudança, na definição e na função atribuída para a formação continuada. Vejamos:

A formação continuada que atualiza permanentemente seus profissionais da educação, coordenadores e coordenadoras pedagógicas, professores e professoras, deve-se constituir numa política permanente. A política de formação da SEMED tem buscado provocar mudanças na atuação dos profissionais da educação (Memorial A – ANEXO A.1).

A definição acima valida a anterior, ao mesmo tempo em que acrescenta outro componente ao paradigma do segundo grupo, referindo-se à finalidade, ou seja, à necessidade por parte do sistema educativo de acompanhar ou antecipar as transformações sociais. A justificativa para a preocupação do sistema educativo centra-se em dois aspectos: primeiro porque os profissionais podem não aceitar as transformações, por isso, não têm interesse em acompanhá-las. Ou, por não reconhecê-las, podem não sentir necessidade de atualização. Assim, através de políticas de formação, o sistema educativo encarrega-se de envolver trabalhadoras e trabalhadores numa jornada de formação que corresponda às mudanças e às exigências instauradas.

Independente da abordagem, ou das explicações dadas pelos autores para os paradigmas, cabe-nos indagar a razão deste empenho do sistema educativo, sendo ele parte integrante das políticas sociais implementadas por um Estado, que é mínimo quando se trata de garantias profissionais para trabalhadoras e para trabalhadores? A atualização permanente seria uma estratégia do sistema produtivo para explorar mais e melhor?

As indagações são postas em função do como a educação vem intervindo nas relações sociais mais ampliadas e por constatar-se que ainda é um espaço a ser descoberto no mundo do trabalho e na formação de trabalhadoras e de trabalhadores. Primeiro como processo que valoriza as diferenças e que visa à desarticulação da lógica da divisão nas organizações e, segundo, que procura promover a cultura da resistência com o propósito de

criar condições favoráveis de apropriação para aquelas e aqueles que sustentam o sistema produtivo e carregam um histórico de negação de seus bens culturais (GOMEZ, 2002).

Uma outra concepção de formação é mostrada:

Questionei, discuti, debati, dialoguei, falei dos meus anseios, entraves, dificuldades e avanços na sala de aula, junto aos professores. Busquei encontrar com o grupo soluções para situações-problema do cotidiano da sala de aula (Memorial H.1 – ANEXO A.9).

O paradigma da resolução de problemas compreende e admite a complexidade do sistema educativo e, por extensão, da dinâmica da sala de aula. A complexidade e as inúmeras interações que ocorrem geram problemas. As atividades formativas, por isso, devem partir do diagnóstico para resolução destes problemas. O formador comporta-se como sujeito da ação e não como expectador. A participação coletiva e a reflexão sobre a realidade vivenciada são postas como fundamentais no desenvolvimento do diálogo e no encontro de alternativas para superação das problemáticas existentes. Encontra-se um misto de paradigmas ao admitir a formação como possibilidade para resolução de problemas e para refletir e tematizar a prática coletivamente.

No último grupo, o que o autor chama de paradigma das metáforas vem mostrando a ação da educadora e do educador, ora como ação baseada na racionalidade técnica, ora como ação investigativa e reflexiva. Esta última corrobora parte da definição acima citada.

Quanto à ação baseada na racionalidade técnica encontramos a seguinte definição para a formação continuada:

“Ação articulada. Condição para a melhoria da qualidade da prestação de serviços”
(Memorial E – ANEXO A.5).

A formação é vista como uma intervenção tecnológica. O paradigma reforça conceitos citados por profissionais ao fazerem referências à formação. A avaliação ou a investigação pressupõem resultados pré-estabelecidos, isto é, justifica-se pelo processo-

produto. O formador age como um técnico especializado contribuindo para solucionar ou dirimir problemas pontuais ou específicos, obedecendo a regras pré-concebidas e cientificamente elaboradas. Há uma dualidade e uma relação mecânica entre conhecimento técnico-científico e a prática docente.

Na citação abaixo há uma crença de que a aquisição de informações é suficiente para a construção de uma prática mais prazerosa e com funcionalidade. “A formação continuada me estimula a buscar sempre mais informações para desempenhar um trabalho muito mais prazeroso e significativo” (Memorial G – ANEXO A.7)

Apesar da “assimilação deformante”²³, no que se refere à construção de saberes e práticas, o enunciado aponta um elemento que condiz com o respeito e valorização do universo sócio-cultural da pessoa que aprende e ensina. Situa o processo formativo no âmbito da contextualização e do encontro de significados para esta ação que vai além do cognitivo e racional.

Ao discorrermos sobre as representações de diferentes sujeitos, encontramos como singularidade no discurso a ênfase dada ao significado e à funcionalidade das aprendizagens na formação continuada. Os enfoques distintos sobre esta formação caracterizam os modos de ser e de ver, individuais e coletivos, conseqüentes da história pessoal e cultural desses sujeitos, que imprimem neste espaço formativo, e noutros, certa complexidade e a necessidade de extrapolação de regras definidas para se compreender o como, o onde e o para que fazer uso de conhecimentos técnico-científicos.

Por isso, a investigação desse espaço pressupôs o reconhecimento das generalidades, das especificidades e das singularidades que envolvem a formação humana. O reconhecimento do ser humano, enquanto totalidade, por sua vez, contribuiu para que se

²³ Compreensão equivocada sobre os conteúdos de aprendizagem responsáveis por práticas educativas contextualizadas.

pussem em dúvida concepções e certezas, abrindo espaços para o “vir-a-ser”, para o inacabado, para o ser em constante ampliação e construção de saberes.

Nessa perspectiva, o diálogo constante e o refletir coletivo sobre e na realidade são possibilidades para a ampliação de conhecimentos para o aprimoramento de práticas de formação, em contextos diversos.

5 CONCLUSÃO: vozes presentes na tessitura dos discursos e práticas formativas

A discussão presente nesta investigação tem como eixo a relação entre a formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos e a ação destas e destes nas escolas como formadoras e formadores de professoras e professores. O trabalho teve por objetivo analisar as representações que coordenadoras e coordenadores do curso de formação continuada da SEMED vêm construindo sobre a formação e, com isso, encontrar subsídios para compreendê-la, no que se refere às conquistas e perdas dessa categoria profissional.

Julgamos necessário, antes de tratarmos das representações, determos-nos, de modo sucinto, numa questão de ordem histórica, que subjaz a política de formação de trabalhadoras e trabalhadores, especialmente da educação no Estado e no País e que se fez presente na realidade investigada: a relação educação-trabalho, do ponto de vista da sociedade de classes.

Junto à questão ou em contraposição a ela, outra tornou-se presente e enriqueceu o debate: as ações de resistência das pessoas envolvidas no processo formativo, isto é, o conflito entre as intenções da instituição e os ideais e necessidades da categoria profissional, ou de parte dela. Ações de resistência que geraram, na instituição, um sentimento de pouco ou nenhum controle sobre os resultados da formação. Repetidamente afirmam “*somos reféns dos coordenadores*” (fala presente no encontro para avaliação da formação continuada - 5/5/04 e em reunião para planejamento estratégico – 6/4/05).

A fala anterior faz referência ao controle das ações concernentes aos saberes construídos na formação e que, atualmente, compõem o repertório das coordenadoras e dos coordenadores pedagógicos, não podendo, com isso, ser usada como veículo para a aferição de resultados que precisam ser apresentados para justificar o tipo de formação e para legitimar

o discurso “da referência no país”, proferido por representantes da SEMED e veiculado em palestras, seminários e reuniões de trabalho.

As mudanças a que as coordenadoras e coordenadores fazem menção são próprias e compatíveis ao tempo-espaço que fora desenvolvida a formação em serviço e com as condições de trabalho que lhes foram propiciadas. Vejamos:

[...] é lógico que ainda questiono algumas ações, mas vejo que cresci na escola com o trabalho com os professores, hoje nossos encontros são bem mais produtivos (Memorial C- ANEXO A.3).

No memorial não são apresentados resultados das aprendizagens das alunas e dos alunos, o índice de aprovação na escola, o desaparecimento da evasão, em função do letramento. Estes dados quantitativos e qualitativos deveriam somar com a estatística educacional, refletindo na avaliação do desempenho educacional no país.

Sobre as melhorias propiciadas pela formação, outro diz, “Já não sonho, hoje faço, com meu braço, com meu viver”. (Memorial H – ANEXO A.8).

Frase curta, em que são mostrados indícios das ações desenvolvidas e das dificuldades encontradas, na escola, por coordenadoras e coordenadores para efetivar as atribuições que lhes são conferidas. O relato reflete, também, intenções que fundamentam a formação continuada no espaço escolar, revelando os confrontos de poder existentes no seu interior.

Como se pôde observar, as ações de formação desenvolvidas pelas coordenadoras e pelos coordenadores nas escolas não respondem aos imediatos resultados esperados pela instituição. O que as pessoas fazem com os conhecimentos construídos e com os saberes desenvolvidos depende, em grande parte, das representações pessoais e coletivas que possuem. Agem de acordo com o que julgam ser necessário ou conveniente para o momento. Isso é uma possibilidade para demonstração indireta de resistências àquilo que vai contra seus ideais e às necessidades do momento ou às históricas.

O confronto das ações formativas desenvolvidas pelas coordenadoras e pelos coordenadores com as intenções e os resultados desejados pela instituição põe em cheque o maior desafio das organizações capitalistas: o como controlar os saberes e as idiossincrasias de trabalhadoras e de trabalhadores em benefício próprio, dentro de uma lógica formal em que a luta de contrários é nula ou não é permitida.

Por outro lado, a perene ação hegemônica sobre as atividades das trabalhadoras e dos trabalhadores deixa um hiato entre o “discurso da ação” (MARONI, 1982) e as práticas cotidianas efetivas. Este fato encontra-se registrado em um memorial, ao captar a forma sutil como profissionais cedem às pressões, após tentarem contrariar o instituído. Ei-lo:

O espírito crítico [...] nos colocou em situações comprometedoras que aos poucos foram se dissipando com boas conversas, esclarecimentos e excusas [...] (Memorial H ANEXO A.8).

Assim, a dominação histórica convoca para a articulação da resistência nas organizações sócio-educativas e não para o imobilismo. Considerando a fragilidade do sistema de produção dominante – a necessidade de substituir o trabalho vivo pelo trabalho morto – e o que diz Maroni (1982) sobre essa articulação, podemos afirmar que:

O discurso da ação não verbaliza propostas políticas, no entanto, elas existem; não propõe alvos claros com os quais se desenvolve o combate, porém eles não estão ausentes; não define estratégias explícitas para alcançar o fim desejado, porém estas se fazem a todo momento presentes (MARONI, 1982, p. 18).

Não se pode negar que parte significativa dos problemas com que a formação de trabalhadoras e trabalhadores da educação vem-se deparando, há muito, deve-se ao tratamento dispensado ao trabalho enquanto mercadoria a serviço da exploração de um grande contingente de mulheres e homens.

Sobre a formação de trabalhadoras e trabalhadores da educação, cada vez mais se demandam pesquisas, que vão além das questões do saber docente, por entendermos que, as políticas de formação e as práticas que há muito contribuem para desenvolver um modelo de

currículo escolar ou de ensino está pautado no “modelo ocidental”, que segundo Carretero (1997), é cartesiano, isto é, um currículo em que a primazia da razão é expressa no privilégio de determinados saberes e áreas de conhecimento em detrimento de outros e outras.

A alegação não quer dizer que deva existir a sobreposição ou privilégio de determinadas questões na pesquisa. O que se pretende são a complementaridade e a ação articulada do saber fazer docente com entendimento, fundamentado, sobre as políticas sócio-educativas mais amplas. Primeiro para que as instituições de educação formal não sejam isoladas, numa suposta neutralidade e não venham estabelecer nexos com outras realidades, e por outro, para que essas mesmas instituições não corram o risco de serem colocadas “a reboque” das empresas.

Articular a ação docente à pesquisa é um caminho possível para a construção de práticas fundamentadas e para a discussão de questões complexas que precisam ser levantadas e compartilhadas, socialmente. Essa articulação vem sendo possibilitada pela rede municipal de ensino, uma vez que, por meio de seus projetos e programas de formação, suscita debates no meio acadêmico e dentro da própria rede de ensino, nos grupos de formadoras e formadores que constitui.

Quanto às representações evidenciadas nas análises, comprovam a correlação de forças existentes no contexto investigado e induzem ao entendimento de que quando se tratar de formação humana, além dos dados quantitativos, devem ser considerados os aspectos qualitativos e privilegiado o processo e não o produto.

Coerentes com as reflexões realizadas, constatamos que as representações das coordenadoras e dos coordenadores não correspondem às intenções da SEMED no que concerne ao foco eleito: o letramento. De todos os materiais analisados (quadros, pautas, planos e observações dos coordenadores (as) nas escolas), não é expresso o entendimento do uso social da escrita e da leitura como instrumento facilitador ou fundamental para construção

de conhecimentos e elaboração de saberes. Realidade esperada porque, além do conhecimento didático, as formandas e os formandos deveriam apropriar-se de um conteúdo da lingüística aplicada, em tempos e espaços exíguos.

As representações das coordenadoras e dos coordenadores predominam em torno de o que é a formação e qual a sua função em nível conceitual ou do discurso. As mesmas são expressas por uma variedade de paradigmas, construindo desta forma um grande mosaico. Por isso:

A política de formação dos profissionais da SEMED objetiva as buscas de um ensino de qualidade, propiciando no coletivo mudanças na atuação dos profissionais da educação, particularmente no corpo docente, a fim de que tais mudanças influenciem no ensino (Memorial A – ANEXO A.1)

Agora, percebo mais claramente, a partir do que fui aprendendo através de minha participação da formação continuada que estou mais capacitado para o exercício da minha responsabilidade profissional na escola. Eu sei que todo professor deve ter conhecimento de pelo menos três coisas para desenvolver bem o seu trabalho pedagógico: como o sujeito aprende, sobre o objeto de conhecimento e saber como se ensina. Sei que há saberes conceituais [...] procedimentais [...] e atitudinais (Memorial E – ANEXO A.5)

Assim como noutros memoriais, a formação continuada continua entendida como uma possibilidade de aprofundamento dos conhecimentos didáticos de coordenadoras e coordenadores. Na maioria dos casos, o entendimento ainda precisa ser transposto para a reflexão e encaminhamentos da ação pedagógica nas escolas. O que significa que devem ultrapassar a dimensão factual do processo formativo. As situações didáticas de letramento relatadas nos memoriais aparecem como situações pontuais ou complementares, nunca como componente transversal e articulador das demais aprendizagens existentes na escola. A exemplo:

Percebo também um dos resultados da formação continuada, a aplicabilidade dos registros, das cartas, das leituras de deleite, dos momentos de rodas de leituras com as professoras e dessas com seus respectivos alunos em sala de aula [...] (Memorial B – ANEXO A.2).

Mesmo não respondendo ao foco institucional, as representações predominantes sobre a formação - quanto às definições e funções -, comportam uma heterogeneidade

marcante e não atendem, de certa forma, às razões da implantação dessa formação continuada na SEMED, isto é, o letramento como meio de ampliação do universo de conhecimentos em todas as áreas e dimensões humanas. Percebemos, nas definições e nas funções destacadas nos Memoriais, a predominância de um discurso, cuja matriz são os princípios e os ideais do modelo sócio-econômico, fruto da globalização e do escasso mercado de trabalho.

Num mesmo conceito podem ser encontrados paradigmas diferentes. O paradigma da mudança se sobressai em virtude dos motivos acima citados.

Quanto ao modelo de aprendizagem, as práticas demonstradas contradizem o discurso e explicitam um modelo de ensino predominante: informar para formar. A afirmação respalda-se nas observações realizadas, em momentos formativos nas escolas e na análise das demandas de formação explicitadas em planos de formação da escola. Segundo o Memorial I (ANEXO A.10): “Atualmente, estamos participando do programa de formação desenvolvido pela consultoria e, ao mesmo tempo, aplicando-a na capacitação dos professores de 1ª. à 4ª. série [...], no período quinzenal”.

Outro Memorial complementa: “[...] não tenho faltado à formação e também não tenho encontrado dificuldade em repassá-la para os docentes na escola”. (Memorial F – ANEXO A.6).

Na avaliação geral da formação, percebemos que há uma preocupação maior, por parte da SEMED, com os resultados imediatos e não com a análise do processo. A instituição, em função da sua natureza e dos recursos que a financia, busca na escola e nas aprendizagens de alunas e alunos esses resultados, deixando óbvia a crença ou a necessidade de aligeiramento da formação docente, como panacéia para os problemas educacionais existentes na rede de ensino.

A forma de acompanhamento do processo formativo reforça a afirmação anterior e contrapõe-se, inclusive, ao que fora dito pela assessoria no livro²⁴ que sistematiza e divulga o programa de formação continuada da SEMED. O acompanhamento aconteceu, após dois anos, pelos indicadores de resultados, pelos mecanismos e instrumentos utilizados para a realização, caracteriza-se mais como mecanismo controlador de ações esperadas e pré-definidas.

A avaliação de resultados do primeiro ano de formação:

Considerando o objetivo da pesquisa de avaliação de como se deu o trabalho de formação nas escolas, verificamos que aplicando o questionário pré-elaborado pudemos detectar quem comparece ou não nos encontros [...] (Memorial J – ANEXO A.11).

Como se pode apreender na avaliação, a maior preocupação era detectar a adesão das profissionais e dos profissionais nas escolas. Pretendia-se, por meio de questionários, certificar-se do produto e não do processo formativo. A ilustração da intenção inicial é pertinente porque, findo três anos de encontros de formação continuada ainda não existem instrumentos elaborados para coleta e análise de dados relativos ao acompanhamento das ações na escola.

Registra-se e relata-se, burocraticamente, o que é possível ver. O acompanhamento, em grande parte, é feito por profissionais que não fazem parte do grupo de formadoras de coordenadoras e de coordenadores, e por outros que raramente comparecem aos encontros de formação continuada. Mesmo aquelas e aqueles que pensam e desenvolvem a formação, com esse modelo de acompanhamento, pouco têm contribuído para a melhoria da formação nas escolas.

Diante do quadro, trabalhadoras e trabalhadores da educação precisam ter coerência nas ações para clarificar os propósitos que definem as intenções e as ações que

²⁴ O livro a que nos referimos é “FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação”, São Luís: SEMED, 2004.

legitimam o processo de formação continuada na SEMED. Vencer a prática pela prática e desenvolver ações iluminadas pela teoria e pela reflexão do cotidiano educativo são desafios que devem ser contemplados e superados para que possa ser construída, na rede municipal, a autonomia necessária para combater políticas públicas que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação docente e, acima de tudo, que não reconhecem o processo formativo na sua totalidade, isto é, como um processo que está articulado às condições subjetivas e objetivas.

Fundamentar e ter coerência nas ações, reconhecer as intenções das políticas públicas e dos programas governamentais é uma tarefa de profissionais que direta e indiretamente estão envolvidos nos mesmos.

Caso contrário, políticas e programas que poderiam viabilizar melhor inclusão sócio-cultural servirão para aprofundar cada vez mais a exclusão e desvalorização profissional, em decorrência da negação de direitos.

Um outro aspecto que merece destaque porque pode contribuir na transformação da intencionalidade dos programas e políticas governamentais para a educação, pelas exigências e coerências que apresenta, é a criação e a efetivação de espaços formativos que tematizem a própria prática. Nesses espaços, a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico redimensionam as atribuições e as responsabilidades da instituição mantenedora e de formadoras e formadores. Ambos precisam articular-se para que possam substituir as ações pontuais e individuais pelas coletivas e com visão de conjunto.

A tematização da prática na formação continuada subsidia a fundamentação teórica necessária para a articulação prático-crítica em relação à escola, à profissionalização e à sociedade, por expor necessidades inerentes ao espaço tematizado. A abertura para discussão das problemáticas torna-se constante pela dinamicidade, pelo movimento ação-reflexão-ação.

A rede municipal de ensino de São Luís -MA encontra-se neste movimento, ainda que muito tímida. Comparando à rede de ensino estadual, podemos afirmar que, atualmente, tem melhores proposições para organização, desenvolvimento e articulação de ações formativas dos segmentos que compõem a Secretaria Municipal de Ensino. Longe do necessário, porém, atualmente coordenadoras e coordenadores pedagógicos da rede municipal entendem-se e são entendidos como educadoras e educadores. A função do técnico, do “supervisor das ações alheias”, vem sendo substituída pela função formativa, por refletir com outros agentes educativos a realidade em que atuam.

A realidade da rede estadual de ensino está presente em estudos que mostram o tipo de ações formativas que vêm sendo desenvolvidas. Mostram, também, como o trabalho das especialistas e dos especialistas é realizado nas escolas.

Sobre esse trabalho, Gondim (2002) constatou que não entendem o currículo como objeto de seu trabalho e desconhecem ou têm pouco conhecimento a respeito dos condicionantes externos que interferem nas suas reformas. O conhecimento que têm das exigências oriundas da reforma curricular da década de 1990 encontra-se no nível factual. Mergulhados em trabalhos burocráticos, nas dificuldades infraestruturais e profissionais, estas e estes profissionais vêm contribuindo pouco na organização do trabalho escolar e não vêm desenvolvendo ações em parceria com professoras e professores, quando necessário. O acompanhamento do trabalho docente não é de cunho formativo, limita-se a uma função burocrática.

Sabe-se que a rede municipal de São Luís-MA ainda convive com graves problemas relacionados à aprendizagem e ao ensino e que a realidade atual está aquém, até mesmo, do possível. Por outro lado, pode-se dizer que seus programas de formação implementados nos últimos anos vêm possibilitando - de forma lenta - que a rede,

qualitativamente, apresente melhorias, que entenda e faça da formação continuada o eixo articulador das ações dos segmentos que compõem a secretaria de educação municipal.

Por isso, com muita frequência, a rede de ensino depara-se com exigências com que outras redes deixaram de conviver. O refletir a prática e o planejar coletivamente a ação formativa exigem maiores responsabilidades e pronto atendimento do que é devido para que se configure em ação de inclusão sócio-cultural.

Ao nos referirmos à rede municipal, incluem-se as responsabilidades e atribuições institucionais e as profissionais, por reconhecermos a forma de tratamento do que é tido ou dito como público e por reconhecermos, também, que há muito, a falta ou a escassez de recursos (materiais, financeiros) vêm servindo para escamotear certas limitações que impedem ou dificultam um fazer refletido e propositivo.

Portanto, estudar as especificidades do cotidiano educativo é uma tarefa urgente e assertiva para que se compreenda como os atores desses espaços apropriam-se das inovações e dos processos gerados para responder às políticas públicas mais abrangentes e para responder ao desafio de um fazer docente mais significativo. Ademais, o conhecimento advindo da compreensão do cotidiano educativo tem servido igualmente para a definição de políticas públicas, para a gestão dos sistemas educativos e para a formação de educadores e educadoras.

Sendo assim, mesmo com os entraves e as lacunas nas garantias institucionais e nas ações das coordenadoras e dos coordenadores pedagógicos, quanto à função que lhe é demandada, ou seja, de formadora e de formador, acreditamos que a formação continuada é uma extensão da dinamicidade humana e que deverá, portanto, ser o eixo articulador de todas as atividades de mulheres e homens. A história de formação na rede municipal de ensino de São Luís-MA é algo que vem-se construindo, no tempo e no espaço possível, para o momento e se constitui em um grande 'vir a ser'.

Quanto aos conhecimentos e aos saberes construídos e desenvolvidos pelas coordenadoras e pelos coordenadores pedagógicos, estes fazem parte do 'vir a ser', porque essa construção acontece por aproximações sucessivas e a partir da análise e reflexão sobre e na prática e não de forma automática, como pretende o pensamento imediatista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALARCÃO, Isabel. **A escola reflexiva e as novas racionalidades**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2001.

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Phillip. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2003.

BARROS, Rosa Maria A. de. (Org.). Refletindo sobre o ato de escrever. **Projeto São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo**. 7º Encontro, maio, 2003.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

BIANCHETTI, Lucidio. **Da chave de fenda ao laptop - tecnologia digital e as novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis; Florianópolis: Vozes, 2001.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Decreto-Lei n°. 53/66, 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as Universidades Federais e dá outras providências. **Lex:** Coletânea de Legislação, São Paulo, p. 1680, 1966.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação de professores de educação básica em cursos de nível superior.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n°. 02 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização no Curso de Pedagogia. **Documenta**, n. 100, p. 113-117, 1969.

BRASIL. Decreto-Lei n° 1.190/1939, 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Lex:** Coletânea de Legislação, São Paulo, p. 1611, 1939.

BRASIL. Decreto-Lei n° 252/67, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-lei n° 53 de 18 de novembro de 1966 e dá outras providências. **Lex:** Coletânea de Legislação, São Paulo, p.592,1967.

BRASIL. Decreto-Lei n° 464/69, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares a Leis 5.540 de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Lex:** Coletânea de legislação, São Paulo, p. 133, 1969.

BRASIL. Decreto-Lei n° 3.276/99, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF, dez.1999.

BRASIL. Lei n° 4.024/61, de 20 de dezembro de 0961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex:** Coletânea de Legislação, São Paulo, p. 979,1961.

BRASIL. Lei n° 5.540/68 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com escola média, e da outras providências. **Lex:** Coletânea de Legislação, São Paulo, p. 1433, 1968.

BRASIL. Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases o ensino de 1° e 2° graus, e das outras providências. **Lex:** Coletânea de Legislação, São Paulo, p.1114, 1971.

BRASIL. Parecer n° 251/62. Currículo Mínimo e duração do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Parecer nº 252/69. Mínimo de conteúdo e duração para o Curso de graduação em Pedagogia. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 100, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documentos dos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação de professores de Educação Básica em cursos de Nível Superior**. Brasília: MEC, 2000.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRUNO, Lucia. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

CARDOSO, Heloisa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo. In ALVES, Nilda (Coord.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

CARRETERO, Mário. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRILHO, Maria de Fátima et al. **Diretrizes para a elaboração do memorial de formação. Metodologia do trabalho científico**. Natal: UFP/URRN. 1997. Mimeo.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. A pesquisa Narrativa: Uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, n. 39, 2000.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1988.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Mobilização nacional por uma nova educação básica**. Brasília, DF: CNE, 2001. (Documento síntese).

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Manual do Tutor PROFORMAÇÃO**. 2. ed. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 2000.

DUPAS, Gilberto. **Economia Global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social; as regras do método sociológico; o suicídio; as formas elementares da vida religiosa**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas-desafios cotidianos ao estudo e a pesquisa. In GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método, Métodos e Contramétodos**, São Paulo: Cortez, 2003.

FAYOL, Henry. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1968.

FARIAS Flávio Bezerra de. **O Estado Capitalista Contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: uma introdução**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Luís Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 89-102.

FRIEDMAN, Milton. **Liberdade de escolher**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FURLANETTO, E. **A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica**. 1997. Tese (Doutorado em Educação: supervisão e currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

GONDIM, Edinólia Portela. **Especialista de Educação: necessário ou não no contexto da Escola de Ensino Médio de São Luís**, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas em América Latina, balance de uma década**. PREAL/ Documento, Santiago de Chile, 1999.

GALBRAITH, John Kenneth. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 nov. Caderno C, p. 2, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação e realidade**, n. 48, p. 248-260, ago.1994.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GISTELINCK, Srans. **Carajás, usinas e favelas**. São Luís: Gráfica Mineira, 1998.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GONÇALVES, Maria de Fátima Costa. **A reinvenção do Maranhão dinástico**. São Luís: UFMA, 2000.

GONÇALVES, Maria de Fátima Costa. A grande contribuição de Sarney foi aprofundar a pobreza no Maranhão. O Imparcial, São Luís, 13 nov. 2005. Especial, p. 14.

INFANTE, Ulisses. **Textos: leituras e escritas: literatura língua e redação**. São Paulo: Scipione, 2000. v.2.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JUNIOR, Policarpo. Fantasmas Maranhenses. **Veja**, São Paulo, v 38, n. 1, janeiro/2005.

JUNG, C. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange J. (Org.). **Vidas de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

KRUPA, Sônia M. Portela. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade educação: história, filosofia e temas transversais**. 2.ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

MACEDO, Lino de. O Fracasso Escolar Hoje. **Pátio**, Porto Alegre, v. 3 n. 2, nov. 99 / jan. 2000.

MACEDO, Lino de. Desafios à prática reflexiva na escola. **Pátio**, Porto Alegre, n.23, p.20-23, set/out.2002.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do Professor**. São Luís: SEMED, 2003.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Sala de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental. **Projeto Livro de Cartas**. São Luís: SEMED, 2003.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo**. Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Decenal de Educação da Cidade de São Luís**, 2004/2013. São Luís, MA, jun. 2004.

MARONI, Amnéris. **A estratégia da recusa**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARTINS, J. S. **A Sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério do 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. **Marx, Taylor, Ford**: as forças produtivas em discussão. São Paulo: Perspectiva, 1972.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Cleiton de. A pesquisa sobre municipalização do ensino: algumas tendências. In OLIVEIRA, Dalila Andrade de, ROSAR, Maria de F. F. (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, et al. **A política do livro didático**. São Paulo: SUMMUS; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memórias de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3., 2001 Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2001

PEREIRA, Júlio E. Diniz. **Formação de professores** – pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Felipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores).

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In **FORMAÇÃO DE EDUCADORES**: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. São Luís: SEMED, 2004. (Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo).

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Soligo. (Org.). **Porque Escrever é Fazer História**. Campinas: Graf. FE, 2005.

PUIGGRÓS, Adriana. **Voltar a educar**: a educação latino-americana no final do século XX. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Maria Antônia; GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e prática de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel. (Org). **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: organização escolar. São Paulo: Autores Associados, 1993.

RICCI, Rudá. **O perfil do educador para o século XXI**: de boi de coice para o boi de cambão. Campinas: UNICAMP/IFCH, 1999.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Globalização e descentralização**: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização. Campinas: UNICAMP, 1995.

SÁ-CHAVES, Idália. **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SETTON, Maria da Graça. Professor: variações sobre um gosto de classe. **Educação & Sociedade**, n. 47, p.73-96, abr. 1994.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política Educacional: a reforma como política educacional dos anos 1990**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. A questão urbana e a organização popular em São Luís. **Justiça e Paz**, São Luís, v. 1, n. 7, p. 1-5, jan. 1990.

SILVA, Simone Bueno Borges. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor : Quais as contribuições possíveis ? In: KLEIMAN, Ângela. (Org.) **A formação do professor : perspectiva da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA JÚNIOR. et al. **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigações sobre suas causas**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SMOLKA, Ana L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico cultural. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, jul., 2000.

SNYDERS, Georges, **Escola, classe e luta de classe**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

SOARES, Magda. A necessidade de Ler. **TV Escola**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, n. 24, agost/set, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VELTZ, P.; ZARIFIAN, P. Vers de nouveaux modeles d'organisation? **Sociologie du Travail**, v. 35, n. 1, p. 3-25, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e poder de elite**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

ZARIFIAN, Phelippe Competências e Organização Qualificadora no Meio Industrial. In: MINET, Francis; PARLIER, Michel; WITTE, Sergr. **La Compétence: my the constrution ou réalité?** Paris: L Harmattam, 1994.