

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICAS  
NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO – NPADC

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
O Caso da Escola Cidade de Emaús, em Belém/Pa.**

Autora: Maricilda Nazaré Raposo de Barros  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Valim Oliver Gonçalves

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Maricilda Nazaré Raposo de Barros e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2004

Assinatura: \_\_\_\_\_

Comissão Julgadora

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Valim Oliver Gonçalves

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Jesus C. F. da Fonseca

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves

BELÉM, 2004

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DO NPADC/UFPA

B277e        Barros, Maricilda Nazaré Raposo de  
              A escola como espaço de formação continuada de  
professores: o caso da Escola Cidade de Emaús, em  
Belém/Pa / Maricilda Nazaré Rasposo de Barros. Belém,  
Pa: [s.n.], 2004.  
115 f.  
              Orientadora: Terezinha Valim Oliver Gonçalves  
              Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do  
Pará, NPADC.

1. PROFESSORES – Formação 2. EDUCAÇÃO –  
estudo e ensino 3. EDUCAÇÃO PERMANENTE I.  
Gonçalves, Terezinha Valim Oliver, Orient. II.  
Universidade Federal do Pará – Núcleo Pedagógico de  
Apoio ao Desenvolvimento Científico III. Título

CDD. 371. 12098115

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Professora Doutora Terezinha Valim Oliver Gonçalves, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS, na Área de Educação em Ciências.

Dedico este trabalho.  
Ao João, por acompanhar-me  
em mais uma etapa,  
Ao meu filho Sávio e sobrinhos,  
Dirceu, Bernardo e Bárbara,  
pelos sonhos possíveis.  
Às professoras Márcia, Alice,  
Júlia, Jacqueline, Verônica e  
Graziela, por compartilharem  
comigo suas histórias.

## *Agradecimentos*

A Deus, sempre e por tudo.

Ao João Raimundo e Sávio, pelo amor e carinho, compartilhando através de atos concretos em minha vida.

À Marita, José Augusto e às manas Marilda e Augusta.

Às professoras Márcia, Alice, Júlia, Jacqueline, Verônica, Graziela, por compartilharem seus saberes, emoções.... e as outras Manuela, Anita, Nila, Olívia, Gabriela, que se fazem presentes nas memórias das primeiras.

À todas as pessoas do Movimento República de Emaús, especialmente da Expressão Cidade de Emaús e Escola Cidade de Emaús.

À professora Terezinha Valim Oliver Gonçalves por compartilhar saberes e a experiência de formadora de professoras e professores. E por saber que o tema lhe é tão presente.

À professora Maria de Jesus Conceição Ferreira Fonseca e ao professor Tadeu Oliver Gonçalves pela leitura atenta e contribuições valiosas do olhar de formadores de professoras e professores.

À todos os colegas do Curso de Mestrado, em especial à Sinaida Castro e Mariléia Serrão,

À Loudes Sousa e Rosa Amélia Dahas pela ajuda no abstract.

À todos, um beijo afetuoso!

## SUMÁRIO

**RESUMO**

**ABSTRACT**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>I – CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR ESTUDADO</b> .....	13
A ESCOLA E O MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS .....	13
O BAIRRO DO BENGUÍ .....	29
<b>II – OPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: construindo os caminhos da pesquisa</b> .....	38
<b>III – A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADE DE EMAÚS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES</b> .....	46
<b>IV – CONVERSANDO COM PROFESSORAS SOBRE FORMAÇÃO - as vozes de professoras de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental</b> .....	62
A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES .....	67
AS AÇÕES FORMATIVAS NA ESCOLA .....	76
O trabalho coletivo .....	77
A produção de materiais didáticos .....	83
O envolvimento político-social .....	89
As atividades realizadas no/com o bairro .....	96
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA: avanços e limitações .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	112

## RESUMO

Neste trabalho tenho como perspectiva, contribuir para a discussão da formação continuada de professores centrada na escola, tendo como *locus* de pesquisa a Escola Cidade de Emaús, em Belém/Pa. Com o objetivo de conhecer o processo de formação continuada realizado nesta escola analiso documentos primários da Instituição, que tratam de sua filosofia, do estatuto social da entidade mantenedora, do projeto político-pedagógico, dentre outros e entrevistas com 06 professoras trabalhadoras dessa experiência que passaram a participar do espaço escolar no decorrer do período considerado, nas quais se inclui autora e suas próprias memórias. Para a reconstituição do processo utilizei a pesquisa narrativa, buscando evidenciar a experiência sócio-pedagógica implantada desde a década de 1980 – que se configura, desde então, como uma outra/nova proposta educacional – até 2003. Foi considerado para o estudo do processo os seguintes eixos de análise: a organização de espaços e tempos escolares e as ações formativas na escola, considerado aí o trabalho coletivo, a produção de materiais didáticos, o envolvimento político-social e as atividades realizadas no/com o bairro. Discuto os avanços e limitações da formação continuada de professores centrada na escola e busco apontar caminhos para a construção do professor necessário à proposta de um projeto político-pedagógico pensado para esse espaço educativo, que procura, ainda, aliar competência técnica ao compromisso político. Essa formação deve assegurar a permanente reafirmação e avaliação da filosofia assumida pela escola, bem como toda fundamentação teórico-científica do trabalho ali desenvolvido, concretizando as ações a partir da própria vivência de um trabalho coletivo. Essa formação, portanto, adquire um caráter imprescindível dentro da comunidade escolar. Penso, inclusive, que a partir de um projeto político-pedagógico internalizado, de fato, pelos diversos segmentos de uma instituição escolar haja maior condição para que se construa um eixo central para a formação continuada de professores, que são apenas parte integrante de um corpo de pessoas que devem concorrer para a mesma finalidade. Acredito que a escola possuidora de um projeto político-pedagógico, obriga-se à necessidade de formação dos recursos humanos responsáveis por seu desenvolvimento.

Palavras-chaves: formação continuada, formação continuada centrada na escola de professores, formação de professores, trabalho coletivo.

## ABSTRACT

In this research, I have perspective, contribute for the discussion of the continued formation of teachers centered in school, having as locus of research the School City of Emaús, in Belém/Pa. With the purpose to knowing the process of continued formation taken place in this school it analyzes primary documents of the Institution, that deal with its philosophy, of the social statute of the maintainer entity, of the politician-pedagogical project, among others and interviews with 06 diligent teachers of this experience who had started to participate of the school space in elapsing of the considered period, in which if it includes author and its proper memories. For the reconstitution of the process I used the narrative research, looking for evidence the implanted partner-pedagogical experience since the decade of 1980 – that it is configured since than, as one other/new proposal educational – up to 2003. Considering for the study of the process the following axles of analysis: the formative organization of space and pertaining to school time and actions in the school, considering there the collective work, the production of didactic materials, the politic social involvement and the activities done in the district. I discuss the advances and limitation of the continued formation of teachers centering in the school and I search to point out ways to the construction of the necessary teacher to proposal of a politician-pedagogical project to this educative space, it still looks, to join technique ability to the commitment politician. This formation must assure the permanent confirmation and evaluation of the philosophy assumed by the school, as well as all theoretician-scientific recital of the work developed there, materialize the actions from the proper experience of a collective work. This formation therefore, acquires an essential character of the pertaining to school community. I also think, that from an interior politician-pedagogical project, in fact, for the diverse segments of a pertaining to school institution there are greater conditions, so that if it constructs a central axle to the continued formation of teachers, who are just integrant part of people who must concur for the same purpose. I believe the school that possess a politician-pedagogical project, compels it to the necessity of forming responsible human resources for its development.

**KEY-WORDS:** continued formation, continued formation of teachers centered in the school formation of teachers, collective work.

*A solidariedade social e  
política de que precisamos  
para construir a sociedade  
menos feia e menos  
arestosa, em que  
podemos ser mais nós  
mesmos, tem na  
formação democrática  
uma prática de real  
importância.*

*Paulo Freire.*

## INTRODUÇÃO

“Não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.”

Antonio Nóvoa

Neste trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 1995), apresento, relato e analiso a formação permanente de professores centrada na escola. Tenho como *locus* de pesquisa a Escola Cidade de Emaús, em Belém/Pa, e investigo o processo de formação continuada a partir de aspectos apontados em documentos primários da Instituição, como documentos que tratam de sua filosofia, do estatuto social da entidade mantenedora<sup>1</sup>, do projeto político-pedagógico, dentre outros. Ao narrar, procuro reconstituir a história dessa Escola, buscando evidenciar a experiência sócio-pedagógica implantada desde a gênese da sua proposta inicial, na década de 1980 – que se configura, desde então, como uma outra/nova proposta educacional – até 2003. Reconstituo essa história, também, a partir de aspectos considerados relevantes nas entrevistas que realizei com 06 professoras trabalhadoras nessa experiência, dentre as quais duas (02) desde o seu início e outras quatro (04) que passaram a participar do espaço escolar no decorrer do período considerado, nas quais me incluo, e de minhas próprias memórias, pois entrei nessa experiência apenas dois meses após minha formatura.

Procuro situar a criação da escola, na perspectiva de uma organização não governamental, em um contexto nacional brasileiro de repressão e expectativas de mudanças no início da década de 80 para, em seguida, apresentar o processo de formação propriamente dito.

---

<sup>1</sup> Movimento República de Emaús - MRE.

Busco compreender a formação dos educadores, como profissionais habilitados ao exercício da docência, e evidenciar a necessidade de estudos que sejam instrumentos de uma formação continuada concomitante e imbricada ao desempenho da própria prática docente. Minha motivação para estudar essa experiência situa-se no fato de valorizá-la nos seus aspectos sociais e pedagógicos como integrante do corpo docente, desde maio de 1989, em um bairro periférico de Belém, sendo uma escola que há mais de duas décadas vem perseguindo o objetivo de formar trabalhadores e filhos de trabalhadores, muitas vezes excluídos de inúmeros outros direitos sociais.

No desenvolvimento da pesquisa, passei a trilhar caminhos que levassem a perceber de que forma se desenvolviam as ações para uma formação continuada de professores que trabalham a formação de uma camada da população, muitas vezes, excluída do contexto escolar e da cultura formal de educação, o que cada vez mais vem sendo exigido pela sociedade, em razão, sobretudo, do desenvolvimento tecnológico e econômico.

Busquei, então, sistematizar para análise, o processo de formação continuada de professores, processo este que vem sendo desenvolvido na Escola “Cidade de Emaús, que atende alunos em várias fases de desenvolvimento, da infância até a idade adulta, com dois níveis de ensino, Fundamental e Médio, e uma modalidade diferente da regular: a educação de jovens e adultos. Entretanto, delimito a pesquisa a professoras que trabalham com as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, analisando as falas daquelas que trabalharam ou trabalham na área de Ciências e Matemática, apresentando algumas inferências ou contrapontos em outras áreas.

A maior e mais interessante abordagem que vejo, está voltada para a articulação necessária entre a formação continuada e o projeto político-pedagógico, considerando a organização de espaços e tempos escolares na consecução da proposta.

Considero visível a necessidade de melhorar a formação do conjunto de educadores, em todas as esferas de ensino. No entanto, avalio que o esforço demandado à formação dos professores e professoras das séries iniciais e da Educação Infantil, ainda não consegue dar respostas mais eficientes ou mesmo eficazes à necessidade alardeada e lançada à educação de nossa população mais jovem. Por isso, a relação entre a formação continuada e a prática docente, nesta pesquisa, ganha uma dimensão que posso dizer especial, por compreendê-la necessária e imprescindível.

Convido todos a uma leitura crítica das palavras, das frases, dos períodos, do contexto aqui apresentado, narrado e discutido. Mas, um olhar crítico e de autocrítica, como o que passei, felizmente, a desenvolver cada vez mais, depois desse estreito contato com colegas de mais de uma década de trabalho, revelado a partir de nuances do mundo vivido pelos sujeitos pesquisados em confronto com a literatura pertinente. Convido à autocrítica porque considero a disposição a ela como condição imprescindível à reflexão e esta ao desenvolvimento profissional do professor (GONÇALVES, T.V.O, 2000).

A partir dessas considerações e da oportunidade de discutir, estudar e analisar possibilidades de formação docente, vejo a importância de refletir esse processo de formação continuada vivenciado por mim e pelos sujeitos investigados, buscando analisar e sistematizar de modo narrativo esse processo integrado ao todo da escola.

Problematizo as seguintes questões: Que práticas de formação docente continuada vêm sendo desenvolvidas na Escola "Cidade de Emaús" ao longo do período estudado? Que concepções teórico-metodológicas embasam essas práticas? De que modo essas práticas de formação contribuem para a formação do profissional requerido/definido pelo projeto político-pedagógico da escola? Que outras possibilidades podem estar contribuindo para dinamização desse processo formativo?

Considero que essas indagações, mesmo que pertinentes, de nada valem se não forem consideradas e incluídas dentro de um contexto maior que abranja a concepção de educação e o papel do educador comprometido com a formação integral dos educandos, pois educar é um processo não definitivo, mas um caminho de proposições validadas pela experiência vivida por todos os sujeitos desse processo, assim como o é o universo pesquisado. Percebo, então que fica evidente a importância da própria história dos sujeitos em seus contextos e a produção do conhecimento na área de formação de professores.

Organizo esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, contextualizo o espaço estudado, destacando a Escola Cidade de Emaús e o Movimento República de Emaús, para, em seguida, contextualizar o bairro em que a escola está inserida; no segundo, descrevo minhas opções teóricas e metodológicas do estudo; no terceiro, faço a discussão da proposta pedagógica da escola e a formação docente; no quarto capítulo, a partir de conversas com professoras sobre formação – as vozes das professoras de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental – apresento os eixos de análise e discuto o processo de formação da escola pesquisada: a organização de espaços e tempos escolares e as ações formativas na escola, considerando aí o trabalho coletivo, a produção de materiais didáticos, o envolvimento político-social e as atividades realizadas no/com o bairro e discuto os avanços e limitações da formação continuada de professores centrada na escola e, por último, teço minhas considerações finais.

## I – CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR ESTUDADO...

“O movimento em favor da escola pública, enquanto direito fundamental de todos os brasileiros terem acesso à educação e instrução, difunde-se, hoje, por todo o país e representa, sem dúvida, um momento de amadurecimento político da geração de educadores que vem atuando nas escolas, nestes últimos vinte anos.”

José Carlos Libâneo, 1985.

### A ESCOLA E O MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS

Neste capítulo, busco situar o leitor acerca do contexto em que a pesquisa foi realizada. Com esse propósito, apresento – a partir de documentos primários da Escola e do Movimento República de Emaús, em confronto com a literatura pertinente – as razões, os objetivos e os princípios dessa Escola, que possam permitir melhor compreensão dos processos formativos dos professores que fizeram e vêm fazendo a sua história, contribuindo, assim, com grupos similares.

É fundamental, freqüentemente, parar e refletir sobre a nossa prática de professor e professora. O que estamos fazendo e por que estamos fazendo? A partir daí, modificar aquelas ações consideradas errôneas, fortalecendo as ações mais importantes para o bom desempenho docente. Ser professora talvez nunca tenha sido uma vontade de criança, mas, depois da primeira experiência posso afirmar que fui “contaminada” com alguma espécie de “vírus ou bactéria”, capaz de não levar tão em conta minha formação como nutricionista.

Minha atuação como docente começou há 14 anos, dentro dessa proposta considerada inovadora, comprometida com as classes populares, trabalhando os conteúdos, sem esquecer a realidade dos alunos, em consonância com a comunidade - a Escola em Regime de Convênio "Cidade de Emaús", do Movimento República de Emaús. Essa foi a

minha primeira escola, não apenas onde iniciei minha atividade docente, mas, onde também aprendi e continuamente aprendo.

Essa entidade é uma organização não governamental, fundada há 33 anos pelo Padre Bruno Sechi – ex-salesiano – e um grupo de jovens do bairro da Pedreira, na cidade de Belém. Encontro descrição desse trabalho em documento do Movimento República de Emaús, cujo excerto abaixo é significativo:

[iniciaram] a sua experiência educativa com crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal, no início da década de setenta. A experiência de convivência, presença animadora e solidária vivenciada com os meninos, na própria rua, pelos jovens voluntários, acabou estabelecendo uma relação educativa que se constituiu numa prática totalmente inovadora para a época. Na rua, era iniciado um processo educativo de desenvolvimento de valores éticos, respeito, solidariedade, união, criatividade e organização para o enfrentamento da realidade da própria rua, com suas contradições, violências e exploração e desdobrava-se num espaço de referência com ações educativas pensadas e construídas coletivamente, dando origem a que foi denominada de República do Pequeno Vendedor [denominação que permaneceu até 1992]. (MRE, doc. 9, 2003).

Esse grupo de jovens também percebeu que os meninos vendedores, que estavam na Feira do Ver-o-Peso<sup>2</sup>, vinham de vários bairros distantes do centro da cidade. Dentre eles, muitos eram de famílias que estavam indo e vindo de um bairro novo para trabalhar no Ver-o-Peso. Assim, a partir de discussões o Movimento fundou a Cidade de Emaús em 1980, num dos bairros mais carentes de Belém, o Benguí, como uma experiência comunitária, cooperativada de famílias. Lembro que o Padre Bruno dizia quando rememorava essa história, “que seria semelhante aos *kibbutz* em Israel, onde famílias plantavam para sua subsistência ou teriam outras atividades para o sustento de todos, conseqüentemente nessas famílias haviam crianças e elas precisavam estudar”<sup>3</sup>. É importante imaginar-se naquela época, lembrar o

---

<sup>2</sup> Maior feira livre da América Latina, com construções que formam um grande complexo arquitetônico de características marcantes, da época áurea da borracha na Amazônia (final do séc. XIX), como o Mercado de Ferro de Carne.

<sup>3</sup> Fruto de uma concepção do surgimento de creches e/ou escolas em projetos de reforma social, como parte integrante do projeto de vida das comunidades, onde as crianças deveriam ser criadas coletivamente. (NICOLAU, 1990, p. 72).

bairro do Benguí, onde poucas escolas existiam e a conquista de equipamentos públicos dependia da luta dos moradores.

**Figura 1- Bairro do Benguí (1981)**

O Movimento de Emaús tem como missão institucional definida em seu Planejamento Institucional de 1999,

Lutar pela garantia dos direitos e pela cidadania de Crianças e Adolescentes em situação de risco e exclusão social na região Amazônica e ajudar no resgate e na melhoria de suas condições de vida, numa perspectiva de solidariedade e de valorização cultura regional (MRE, doc. 6, 1999).

Entendo, como Teixeira (2000), que a organização de uma instituição, nos seus aspectos materiais e imateriais, tem sido alvo de estudos e objeto de experiências capazes de assegurar a produção e a reprodução de valores culturais, seja no campo social, no econômico ou mesmo no da concepção filosófica de uma determinada época ou de uma determinada sociedade.

A Escola Cidade de Emaús como exemplo dessas experiências tem no bojo do seu projeto a formação de crianças e adolescentes cidadãos. Até que ponto está contribuindo para essa formação? Como será que devemos assegurar que essas crianças e adolescentes cidadãos sejam firmes na luta por seus direitos e por uma sociedade justa e mais fraterna?

Essas questões permeiam minha pesquisa, embora não sejam diretamente as questões de investigação que busco responder. São, contudo, questões de natureza da filosofia educacional da Escola, e, por isso, certamente também farão parte da trama e do contexto desta narrativa. Nesse sentido, a minha própria história como professora integrante da Escola Cidade de Emaús, me possibilitará ser a pesquisadora narrativa que traz também a sua história ao contexto da pesquisa em construção. Nessa perspectiva, considero importante resgatar a força construtiva do trabalho coletivo existente na Escola, o que será feito ao longo do trabalho como um todo.

Considero, porém, a necessidade de buscar uma abordagem mais ampla sobre o papel da educação, ou melhor, o papel social da escola no atual contexto social, econômico e político, não apenas no âmbito da inserção da escola na comunidade que a cerca, mas na dimensão de um mundo, inegavelmente, globalizado. Uma abordagem que não despreze entender uma sociedade que tem como princípio o consumo cada vez mais acelerado de bens e valores. Para Teixeira (2000, p.12), neste mundo "as escolas mantêm sistemas próprios de informações a seus segmentos". É exatamente por essa possibilidade de existir e até de servir à sociedade, com uma peculiaridade que impõe valores culturais nem sempre capazes de serem entendidos em todas as suas dimensões, sobretudo, quando exige não apenas uma mudança dos currículos, mas dos costumes e conceitos sedimentados por séculos de tradições, que a escola deve ser estudada (TEIXEIRA, 2000).

Entendo que a escola ainda é uma instituição capaz de servir à sociedade e, por isso mesmo, precisamos refletir sobre quais os valores, as regras e os conceitos que devem ser aprendidos pelo conjunto daqueles que fazem a escola. Numa perspectiva que permita uma resposta positiva à existência da escola, concordo com o esquema de Hedley Beare, adaptado por Antônio Nóvoa, citado em Teixeira (2000, p.13), que ordena em duas zonas os elementos da cultura escolar: zonas de invisibilidade e zonas de visibilidade. Há, porém, a necessidade de se estranhar a separação entre as "bases conceituais e pressupostos invisíveis", identificados como "valores, crenças e ideologias" e as "manifestações comportamentais", entendidas como sendo os "rituais, cerimônias, ensino, aprendizagem, normas, regulamentos e procedimentos operacionais". O comportamento, obviamente, é também o reflexo dos valores, crenças e ideologias presentes na existência humana.

Vejo, entretanto, fundamental para uma possível avaliação institucional, a percepção de todas as possibilidades de uso dos instrumentos materiais e não materiais, dos valores visíveis e não visíveis que permeiam as relações interpessoais e sociais dentro da

escola e/ou fora dela. O projeto político-pedagógico pode concorrer para isso, pois "*a idéia de projeto político-pedagógico emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo*", como afirma Veiga (2000, p.183 -184).

O meu objetivo não é desenvolver uma análise sobre as diferentes concepções de formação desenvolvidas, mas centrar minhas observações na experiência processada nas mais de duas décadas de existência desta conhecida unidade escolar, conveniada com a Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará, a "Escola Cidade de Emaús", que se localiza no bairro do Benguí – bairro pobre da cidade de Belém, Estado do Pará - que surgiu como um aglomerado urbano de pessoas vindas, principalmente, do interior do Estado (HORA, 1994).

A Escola de Emaús é a concretização de uma das Linhas de Ação - Educação Formal<sup>4</sup> - do Movimento República de Emaús, entidade que apresenta grande relevância em nível local e nacional pelas atividades de promoção, defesa, organização e educação efetivadas com crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal (vivendo – moradoras – ou sobrevivendo – trabalhadoras – nas ruas) e empobrecidas da cidade de Belém. A escola atende estudantes, da 1ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, filhos de trabalhadores de baixa renda ou mesmo os próprios trabalhadores, atendidos no período noturno.

A Escola funciona em um espaço de 10 hectares, cortado por um igarapé, o São Joaquim, ela começou em 1981, onde é hoje a área de produção (atividade produtiva da Cidade de Emaús), numa antiga vacaria, em algumas salas que foram remodeladas. Em 1982 com o recebimento de um financiamento do MEC, ela foi para uma área nova no próprio terreno. Sua estrutura foi construída a partir de um projeto com características amazônicas,

---

<sup>4</sup> O Movimento República de Emaús – MRE apresenta atualmente 03 grandes frentes de trabalho, conhecidas como "*Expressões*", a República do Pequeno Vendedor, a Cidade de Emaús (a qual pertence à escola) e o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - Emaús (CDEDECA – Emaús). As Linhas de atuação do Movimento de Emaús são: Educação Formal; Educação Informal; Profissionalização; Defesa e Controle Social; Mobilização e Sensibilização; Engajamento e Formação; e Sustentabilidade.

em formato de aldeia indígena (malocas), como pode ser visto na fotografia a seguir. (MRE, doc. 3, [1985?]).

### **Figura 2 - Malocas (salas de aula)**

A escola cresceu e necessitou firmar convênio em 1982 com a Secretaria de Estado de Educação - (SEDUC). Esse convênio, dito especial, garantia ao Movimento República de Emaús a autonomia pedagógica e administrativa em relação à escola (MRE, doc. 7, 2000). Esta experiência, portanto, é o reflexo da contradição entre o direito formal de possuir uma escola como dever do Estado e a realidade de ter a própria sociedade se mobilizado para construir e ajudar a manter este espaço de educação formal.

Conforme os princípios constitutivos de sua entidade mantenedora a escola possuía autonomia didático-administrativa<sup>5</sup> (HAGE, 1995). Assim, até 1989 os professores eram indicados pela comunidade, convidados por participantes da proposta, a partir da vivência em outras experiências populares, exemplo no qual me incluo.

Claro que para chegar à condição de professora, desempenhei atividades discentes. Fui aluna de escola pública, cursei “Nutrição” a partir de 1984 na Universidade Federal do Pará, concluindo em 1989. Paralelamente, a partir de 1985 até 1988, passei a cursar a “Licenciatura Plena em Ciências Biológicas”.

Como professora na Escola em Regime de Convênio "Cidade de Emaús", lecionei as disciplinas Ciências, Biologia, Biologia Educacional e Metodologia do Ensino de Ciências, estas últimas no Curso de Magistério, permanecendo até o ingresso no programa de mestrado da UFPA, em 2002. Ainda em 1989, iniciei uma experiência na "Escola Berço de Belém", uma escola confessional, onde trabalhei a disciplina “Ciências”, permanecendo até 1991.

---

<sup>5</sup> Descrita na Cláusula Segunda do Termo de Convênio nº17/87, celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a República do Pequeno Vendedor (nome pelo qual era denominado até janeiro de 1993 o Movimento República de Emaús).

Em 1992, cursei a “Especialização em Saúde Pública”, também, pela Universidade Federal do Pará, em parceria com a Secretaria de Estado de Saúde Pública (SESPA) e a Secretaria Municipal de Saúde (SESMA). Posso dizer que reconheço, na condição de nutricionista, a importância do trabalho em saúde pública e o quanto este é extremamente necessário e até apaixonante, pois desenvolve ações do interesse social, o que é indiscutivelmente relevante, mas, educar possui uma amplitude tal que mesmo as ações em saúde pública acabam sendo objetos de estudos e debates durante as atividades pedagógicas. Assim, reflito e sigo minha trajetória de professora.

Percebo que a incapacidade do poder público em equacionar os problemas decorrentes da pobreza, contribui para a mobilização da sociedade civil que, a partir de contextos singulares, organiza entidades voltadas para a atuação em áreas e segmentos diversos.

À medida que as áreas de invasão de terra adquiriam maior densidade populacional e o tráfego para dentro e para fora do centro da cidade se intensificavam, tornava-se cada vez mais demorado e impraticável ligar os mundos do trabalho e da casa, para muitas crianças do Movimento. Os animadores da República já algum tempo vinham pensando em aumentar o trabalho nas comunidades onde viviam essas crianças trabalhadoras. Um levantamento organizado pela República [Movimento República de Emaús] mostrou que 70% das crianças nas ruas da cidade vinham de um dos subúrbios mais distantes, Benguí, uma área invadida a cerca de 20Km do centro. (SWIFT, 1998, p. 85).

Além da Cidade de Emaús, neste período, outras entidades foram organizadas<sup>6</sup>, sendo que a experiência dessa Expressão do MRE, criada no início da década de oitenta, contaria com a participação de pessoas e famílias que pudessem morar nesse espaço, onde produziriam para o próprio sustento do grupo. Diante da necessidade da comunidade, este espaço foi sendo ampliado até chegar à área de saúde, com a prática do manuseio de ervas

---

<sup>6</sup> Juntas, neste processo, surgem experiências ligadas a outras instituições (Igreja Católica) – Escola Cristã do Benguí – que foi construída com recursos da mesma fonte que permitiu a construção da Escola Cidade de Emaús e outras organizações populares como a APAC – Associação de Pais e Amigos do Covão (área de ocupação localizada na cratera formada pela extração de areia, utilizada para a construção do Estádio Mangueirão), que à época contava com o esforço de pessoas que participavam também do Movimento República de Emaús (MRE, doc. 7, 2000).

medicinais. Muitas famílias vinham da zona rural, não tinham emprego, nem onde morar e o Movimento República de Emaús contribuía com a discussão do novo projeto a ser implantado na questão da moradia, do direito à educação, na partilha da produção e da renda (MRE, doc. 7, 2000). Essa busca de uma experiência comunitária e, em particular, de uma nova/outra escola é objeto de estudos de vários autores. Dentre eles destaco Libâneo, que diz a esse respeito:

Por volta de 1980 começaram a se desenvolver estudos e pesquisas que, sem descuidar da consideração dos determinantes estruturais, procuram determinar a influência da própria escola na marginalização social das camadas populares e, em decorrência, propor a escolarização formal da escola pública dentro de uma perspectiva de uma nova qualidade de ensino. (LIBÂNEO, 1998, p. 61).

No Benguí, nesse período, surgiram 07 Comunidades Eclesiais de Base - as CEBs, ligadas à Igreja Católica – que ajudaram na construção e ocupação desse espaço urbano (MRE, doc. 7, 2000).

A Escola de Emaús nasceu, portanto, da idéia de trabalho coletivo, compreendendo a educação<sup>7</sup> como um processo global da criança e do adolescente, no contexto de seu ambiente de vida (MRE, doc. 8, 2002). O objetivo da Escola "em relação à criança e ao adolescente pretendemos ajudá-los a se desenvolverem, fornecendo informações, instrumentos e criando situações, de modo que cada um, solidariamente com os outros colegas, construa a sua peculiar maneira de ser" (MRE, doc.1, [198\_]).

A partir das situações vividas por crianças e adolescentes nas periferias de nossas cidades, são necessárias intervenções efetivas e a Escola Cidade de Emaús dentro desse panorama busca

... uma ação concreta e efetiva na educação, não apenas na formal, como na educação informal por meio do desenvolvimento de atividades na área das artes, cultura, esporte, lazer, bem como na formação profissional e que em parceria com outras ações desenvolvidas pela rede de atendimento do bairro e/ou cidade contribuam para a inserção e permanência das crianças e

---

<sup>7</sup> A Filosofia da Escola de Emaús também foi discutida com a comunidade, assim como o tipo de material que seria utilizado em sala de aula. E que dentro da proposta vinha com véis formativo (MRE, doc. 7, 2000).

adolescentes na família, na escola e na comunidade, em detrimento da rua. (MRE, doc. 8, 2002).

Para a efetivação desses propósitos de educação integral, muito ligada à família e à comunidade, a Escola Cidade de Emaús possui, além de salas de aulas (em formato octogonal), outros espaços, como biblioteca e sala de vídeo, necessários para desenvolver as mais diferentes atividades, de modo que os educandos se apropriem da linguagem e de outras formas de expressão, uma vez que, mesmo vivendo em condições miseráveis e adversas ao seu processo de desenvolvimento, as crianças e adolescentes possam evidenciar sonhos e expectativas de um futuro mais justo e solidário (MRE, doc. 8, 2002), que pode ser expresso nas mais diferentes formas de comunicação.

É, portanto, a partir desse contexto singular, que me proponho a investigar a formação continuada de professores nesse espaço escolar.

Nesta escola, como professora há mais de dez anos, considero importante ressaltar as várias interpretações românticas e inteiramente distantes do pensamento corrente da comunidade escolar, do que ela realmente representa para os profissionais que hoje lá trabalham, tais como: “*é uma escola diferente*”.

Em situações como essa, entro no debate, pois estou lá e sei que temos dificuldades. Talvez seja necessário, então, um olhar do sujeito que é ao mesmo tempo sujeito e objeto, que venha de dentro para fora e vice-versa, não se busque somente a solução do problema, mas a reflexão sobre o objeto.

Entretanto, quando digo, hoje, que a escola é “*diferente*”, não avançamos um palmo sequer à concepção de uma escola alternativa, de qualidade, que pretendia dar resposta àquela comunidade, então situada no bairro do Benguí (Belém/Pa) nos anos 80.

Quando hoje se fala numa escola que responda efetivamente aos anseios de uma população – gratuita, democrática e de qualidade – se pensa logo na experiência da Escola de Emaús, apontada como uma escola de referência em educação no Estado do Pará.

Desde a estrutura física, a Escola de Emaús apresenta-se diferenciada da grande maioria das escolas existentes no Estado. Situa-se em uma área aberta e muito arborizada, pontilhada por 17 salas de aula, assemelhando-se a uma comunidade indígena (dois círculos concêntricos), uma delas transformada em Laboratório de Ciências e Matemática, refeitório, banheiros, sala de direção e orientação e uma quadra de esportes, além de salas destinadas às atividades de formação profissional, um laboratório fitoterápico, uma horta de plantas medicinais, uma área de manejo de animais vinculado à produção da Cidade de Emaús, para sustentação das atividades e projetos que não são cobertos pelo convênio com a SEDUC (MRE, doc. 8, 2002). No convênio, atualmente, temos incluído as seguintes despesas: pagamento de funcionários e professores, energia elétrica, merenda escolar, além de assegurar repasses de duas parcelas do fundo rotativo (cota financeira semestral da Secretaria Executiva de Educação do Estado) e o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, do Governo Federal, programa do livro didático e outros programas das três esferas de governo nas áreas de educação e saúde.

Ao iniciar minha profissão formal de professora, tendo vindo de uma experiência na igreja católica, atuando em uma área sócio-economicamente semelhante ao Benguí, o Caraparú, no bairro do Guamá, procurei integrar-me às atividades da escola, mas, em pouco tempo percebi que as dimensões do trabalho do MRE extrapolavam em muito a atividade da educação formal. Estávamos no ano de 1989 e, além da atividade docente na Escola de Emaús, também assumi o trabalho de nutricionista na República do Pequeno Vendedor. Essas experiências, somadas a minha opção de dedicar-me ao trabalho voluntário cujo início, como disse, se deu na igreja católica, em local próximo a minha residência, acabam sendo marcantes e envolventes, a ponto de me trazerem até aqui na condição de membro do próprio MRE. Felizmente, percebo que houve interação entre o desejo expresso pela entidade e a

minha vontade pessoal. Hoje, revendo um pouco da história escrita no Projeto Político Pedagógico da Escola, vejo reafirmada essa integração.

Com a necessidade de se contar com um conjunto de educadores que apresentassem uma atuação diferenciada, competência política e técnica, aliada a uma visão de educação comprometida com as transformações sociais, é implantado em 1985, no turno da noite o Curso de 2º grau-Habilitação Magistério e Estudos Adicionais em Pré-Escolar e Alfabetização, na perspectiva de formar profissionais da educação sensíveis à causa das crianças das classes populares, numa atitude de “vanguarda”, ao priorizar a pré-escola dentro do universo de suas preocupações, quando os órgãos públicos responsáveis por esta tarefa têm se omitido de promovê-la a contento. (MRE, doc. 8, 2002).

Formar professores, porém, parece que sempre esteve presente em minha vida. Assim, durante o período de 1994 até 1998, concomitante às minhas atividades no MRE, desenvolvi experiência no magistério superior, na Universidade do Estado do Pará, no Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª Série do Ensino Fundamental, trabalhando as disciplinas Biologia I, II e III, Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Prática Docente. Formar professores em nível superior era uma aspiração dos educadores que assinaram o “Manifesto da Educação” em 1932 (PILETTI, 1990; KULLOK, 2000). Talvez essa expectativa decorra da crença de multiplicar os ideais educacionais nos quais acreditamos.

Ali estava Anízio Teixeira, entre tantos outros, defendendo o que somente viríamos a conquistar na década de noventa. Entretanto, logo percebi que não seria o diploma de “curso superior” a panacéia capaz de acabar com os males de nossa educação. Porém, não podemos deixar de defender essa formação em nível de 3º grau, pois, certamente, sem ela a tendência é desconhecer os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, relegando-os a um segundo plano, dentro desse segundo plano a que estamos todos relegados.

Em 1997, por uma decisão da Secretaria Executiva de Educação - SEDUC, sob a interpretação equivocada<sup>8</sup> do artigo 62 da nova LDB (BRASIL, 1996), o Curso de Magistério

---

<sup>8</sup> Todos os professores deveriam ter formação superior até 2007, para atuarem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

foi extinto, o que embora tenha sido considerada uma perda de grande relevância para a comunidade em geral do bairro, não foi possível reverter a situação, o que causou grande insatisfação entre os professores e alunos, principalmente. Embora essa situação seja decorrente da LDB, que estabelecia nas suas disposições transitórias que “*somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*” (BRASIL, 1996), considerando assim o prazo de extinção do Curso de Magistério até o ano 2007, a interpretação acabou sendo modificada pelo próprio Ministério da Educação, em 2003. Entretanto, vários prejuízos já haviam se instalado, com o objetivo de dar conta daquela determinação legal, dentre os quais podem ser observadas situações indesejadas, tais como o “*aligeiramento da formação*” e a “*educação como mercadoria*”. Essas situações poderiam ter sido evitadas se melhor atenção tivesse sido dada ao próprio instrumento legal, ou seja, à Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, que esclarece:

§ 1o. Aos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. (BRASIL, 2003).

Quando afirmo que não lamento ver encerrado o curso de Magistério, curso que desde de 1989 passei a ajudar na construção, não quero dizer, com isso, que a razão, que me faz reconhecer a necessidade da luta por uma educação de qualidade, me leve a abandonar o sentimento de saudade vivenciada, tendo que deixar de vir ao "Benguí" para trabalhar a formação de professores, para trabalhar biologia educacional e metodologia de ciências, cumprindo essa tarefa com o prazer de quem está ajudando a construir educadores cidadãos, capazes de ajudar na formação de crianças, jovens e adultos, como vêm fazendo inúmeros ex-alunos da "Cidade de Emaús" no próprio Bairro do Benguí, ou até em comunidades indígenas da Amazônia.

São tempos de uma história, que tem que ser escrita com "h". A história de uma Escola, que, em 1985 começou a construir um caminho para que alunos desse espaço urbano,

há muito abandonado, passassem a ter o direito ao "2º Grau". Um curso de magistério pensado e implantado a partir da necessidade real do bairro, decidido pela comunidade, que até aquele período convivia com dezenas de professores "leigos", a maioria sem possuir ao menos esse nível de escolaridade. Uma história que foi feita para mudar (essa) a realidade e provou que "quem sabe faz a hora, não espera acontecer", como não se cansou de dizer Geraldo Vandré. Uma história de lutas iguais em muitos bairros e cidades do Brasil e da América Latina, que gerou uma "escola diferente", como tem sido o nosso maior e mais falado chavão. É claro que não é somente um chavão, como afirmei. Ser diferente é a proposta da Escola desde sua fundação. E não preciso ser fundadora para saber disso, pois, nossa história é contada a cada encontro por alguém que viveu ou vive esse espaço chamado "Cidade de Emaús".

A escola foi e é espaço de muitos debates sobre metodologia, relação professor - aluno, conselhos de classe, concepções pedagógicas e tantos outros temas que sempre se constituíram alvo da preocupação em formar com qualidade e capacidade crítica os "nossos professores". Podem existir erros – eles sempre existem - mas, também, foram muitos os acertos.

A escola ainda vive sob o dilema imposto pela influência dos conceitos de administração empresarial, principalmente aqueles que impuseram a ela (escola) o papel de agente reprodutor de mão-de-obra e fazedora de bons "cidadãos e cidadãs". Nessa linha de produção em série, a escola brasileira, para agravar esse dilema, ainda vive sob um valor cultural muito forte, que é, por exemplo, identificado na cobrança do "uniforme", este sendo um instrumento capaz de medir o nível de organização de uma unidade escolar. As justificativas para essa cobrança são várias e se estendem desde a "necessidade de segurança" até a "economia de roupas". Essa prática, ainda que não institucionalizada pela escola foco da pesquisa, acabou surgindo entre os próprios educandos, alguns passando a usar blusa com

logomarca e tudo. A produção, portanto, do conhecimento, dará lugar à reprodução da cultura. Saber, então, é menos importante do que as normas de um "bom comportamento". Algumas vezes, a escola é organizada para parecer "ser", ainda que, diferentemente do vivido, não o seja.

Nos dias atuais, a escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite, com o Ensino Fundamental e Médio. São princípios do trabalho na Escola, conforme são explicitados na Filosofia de Escola (MRE, doc.1, [198\_]), atualizada no Projeto Político-Pedagógico (MRE, doc.8, 2002):

**A. Gratuidade do Ensino:** O ensino ministrado na escola é gratuito. Para garantir esse princípio continuará a ser firmado convênio com a SEDUC (Secretaria Estadual de Educação), FMAE (Fundação Municipal de Assistência ao Educando) e outras instituições que possam contribuir para a manutenção dos serviços educacionais.

**B. Autonomia didática e administrativa:** A proposta pedagógica e a administração da escola são de responsabilidade do Movimento República de Emaús, que, ouvindo todos os órgãos da Escola decide em última instância.

**C. Integração da Escola com a Família e Comunidade:** A escola deve refletir em seu interior a vida do bairro, seus valores, seus costumes devendo ser um apoio nas lutas e reivindicações da comunidade, por meio de encontros periódicos e sistemáticos envolver a família na vida dos/as educandos/as e na discussão das temáticas relevantes para a formação das crianças e adolescentes, assim como serem co-responsáveis pela condução político-pedagógica da Escola.

**D. Gestão Democrática:** Entendida como ampla participação de todos os segmentos da escola, bem como daqueles que com ela interagem. Assim terá:

♦ **Assembléia Geral** - Deve contar com a participação de alunos/as, pais/responsáveis, professores/as, técnicos/as e pessoal de apoio. Destacamos que a participação dos/as

alunos/as deve ser privilegiada tanto na organização de seu ambiente de aprendizagem até as decisões mais gerais da escola.

- ◆ **Conselho da Cidade – Escola de Emaús** - Constituído pela Coordenação Geral do MRE (01), Coordenação da Expressão CDE (01), Direção da Escola (01), Coordenação da Profissionalização (01), Representantes dos Pais/Responsáveis (04), Representantes de Alunos/as (04), Representante da Comunidade (01), Representante dos/as Funcionários/as (01), Representantes dos/as Professores/as (03), Representante dos/as Técnicos/as (01).
- ◆ **Conselho de Classe** - Com conceito ampliado, estendendo-se às turmas dos cursos profissionalizantes e com a participação de representantes dos alunos/as, professores/as e técnicos/as.

**E. Solidariedade e Respeito:** A ajuda mútua e o respeito por si, pelos colegas, professores e pelo ambiente devem estar presentes nas ações, não somente dos alunos/as, mas de cada pessoa da comunidade escolar.

Neste sentido, a Escola Cidade de Emaús tem como objetivo maior ser capaz de formar agentes em condições de estar construindo a sociedade que se quer.

A Escola Cidade de Emaús adota o **ensino participativo como metodologia do trabalho didático**. Oferece também um programa de formação profissional para os (as) alunos (as) da escola de 14 a 21 anos com cursos de estofamento, informática, brinquedos e materiais pedagógicos, serigrafia, costura industrial, entre outros. (MRE, doc. 8, 2002). (grifos meus).

Desde que iniciou, a escola optou pelo ensino participativo que rompe com o discurso unilateral, buscando sempre a inter-relação do educando com o conhecimento, valorizando o seu modo de vida, costumes, cultura e seu viver em comunidade, trazendo acontecimentos da vida do bairro para serem discutidos em sala de aula. *Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida.* (LIBÂNEO, 1998, p. 12).

## O BAIRRO DO BENGUÍ

### Figura 3 - Pórtico de entrada do bairro do Benguí

O bairro do **Benguí**, há pelo menos quatro décadas fazia parte de Icoaraci, então o maior distrito da Capital, depois da sede do Município. Até o início da década de 90 o Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará - IDESP e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE não o consideravam um bairro e sim um núcleo populacional.

Mesmo tendo um tempo razoável como bairro, os dados coletados em pesquisas socioeconômicas, segurança e saúde, por exemplo, eram referenciados como sendo dados do bairro da Marambaia. Porém, atualmente, com a nova organização distrital<sup>9</sup> o bairro do Benguí, integrado ao Distrito Administrativo do Benguí - DABEN, juntamente com outros bairros<sup>10</sup>, tem seus dados consolidados.

---

<sup>9</sup> O município de Belém a partir de 1997 foi dividido em áreas intramunicipais oficiais, os Distritos Administrativos: DAGUA – Distrito Adm. do Guamá, DABEL – Distrito Adm. de Belém, DASAC – Distrito Adm. da Sacramenta, DAENT – Distrito Adm. do Entroncamento, DABEN – Distrito Adm. do Benguí, DAICO – Distrito Adm. de Icoaraci, DAOUT – Distrito Adm. de Outeiro e DAMOS – Distrito Adm. do Mosqueiro.

<sup>10</sup> Bairros do DABEN: Benguí, Cabanagem, Coqueiro, Parque Verde, Pratinha, Tapanã, São Clemente e Una.

As características da área eram rurais, com plantações de hortaliças e, também, pequenas criações de gado, o que até hoje ainda é possível de ser encontrado. Claro que o êxodo rural e o processo de “expulsão” implícita que aconteceu, sobretudo nas décadas de setenta e oitenta, modificaram esse espaço urbano, transformando-o, o que antes poderia ser considerada uma pequena propriedade rural ou mesmo grandes terrenos abandonados e até pertencentes a instituições, como à Aeronáutica, por exemplo, em área urbana de grande densidade demográfica (HORA, 1994).

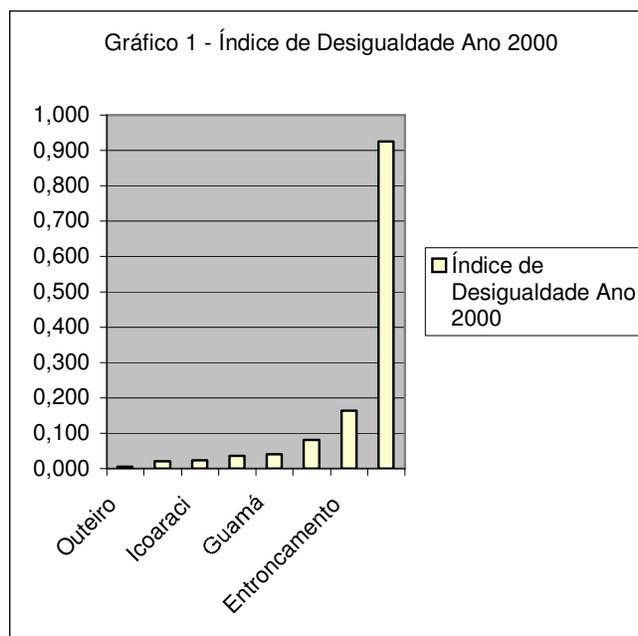
O nome do bairro é atribuído a uma história ouvida por mim quando lá cheguei e transcrita em HAGE (1991) a partir do depoimento de um morador antigo do bairro ao Jornal “Bengola”<sup>11</sup>, edição 01 de junho de 1986. Para ele, o nome foi sendo consolidado a partir de uma necessidade da família de dois jovens que estudavam em Pinheiros (hoje Icoaraci), apelidados de Ben e Gui, que precisavam descer sempre próximo da entrada da área então tida como “covão”, de onde se extraía areia para construção em Belém nas décadas de 50 e 60. Como o trem nem sempre lembrava dos jovens estudantes, a família resolveu afixar uma placa, voltada para Icoaraci próximo a linha do trem, pois, assim o maquinista poderia ver de longe e lembrar de parar. Na placa, como diz a história, estavam os apelidos familiares de Ben e Gui, que gerariam o hoje conhecido Benguí, sendo pronunciado como se a letra “u” tivesse trema.

Nos dias atuais, o bairro do Benguí é um bairro dentro do Distrito do Benguí. O que isto pode representar? De início, que a importância do bairro é tanta que cedeu o nome ao Distrito, composto por outros bairros, abrangendo ainda alguns condomínios fechados e populosos conjuntos residenciais como Satélite, Carmelândia, Panorama XXI e todas as comunidades que estão localizadas por trás do Estádio Mangueirão, entrando pela Rodovia Augusto Montenegro. São bairros grandes e de densidade demográfica também considerável,

---

<sup>11</sup> Editado pela Associação de Moradores do Bairro do Benguí – AMOB.

que junto com o bairro do Benguí, formam o Distrito do Benguí. Assim, ao falar do bairro do Benguí estou fazendo referência exclusivamente à área em que está localizado mais ou menos o complexo que deu nome ao Distrito e nunca essa referência será ao Distrito, que é bem mais abrangente e com diversas outras características. Considerando isto, porém, o gráfico seguinte nos possibilita uma visualização do Distrito do Benguí, que apresenta o quarto menor índice de desigualdade no ano de 2000. A referência indica que, quanto menor o índice indicado, maior será o nível de desigualdade social. É possível identificar, quando comparamos as áreas Icoaraci e Benguí, que o índice de desigualdade social dos dois Distritos se aproximam, enquanto o índice de pobreza se distancia, estando Icoaraci em uma posição melhor colocada. Certamente, um fator que contribui para essa diferença consiste na presença de indústrias em Icoaraci, o que não se registra no Benguí. (ver Gráficos 1 e 2).



Fonte: Atlas da Exclusão Social do Brasil, 2003.

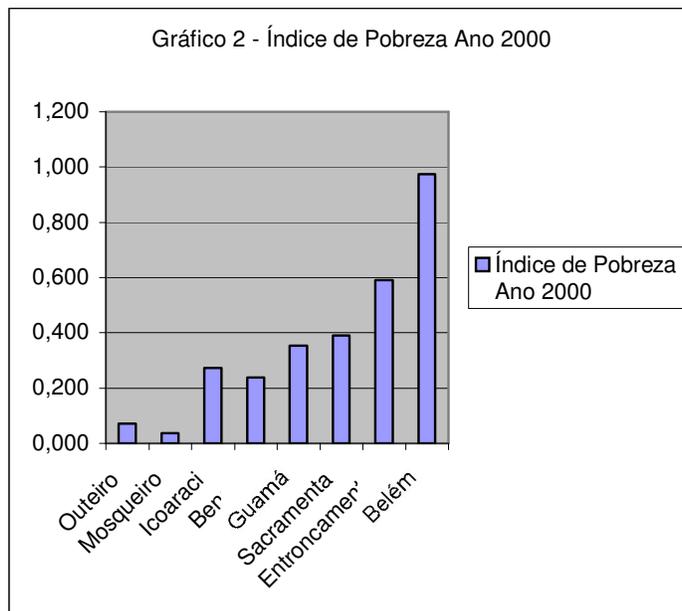
As características principais do bairro podem ser analisadas em termos econômicos, com extremos reflexos nas condições sociais de seus habitantes, como observado no gráfico acima. As famílias que chegaram de outros Estados, somadas ao número de famílias que vieram do interior do Estado ou de bairros que passaram por pequenas

transformações urbanas, como Jurunas e Sacramento, por exemplo, encontraram na área um espaço para morar (HORA, 1994). No início, o processo se deu de forma mais organizada, com divisão de pequenos lotes, que formaram diversas quadras, hoje apresentando um bom nível de urbanização. Porém, após os anos setenta, já no início dos anos oitenta, os espaços começam a ser ocupados de forma desordenada, dando origem a comunidades como a Piçarreira, que já se encontra na fronteira com o bairro de São Clemente. Nos anos noventa, surgiu a comunidade do Pantanal, localizada próximo ao Estádio do Mangueirão e em 2003 a Invasão da Yamada (uma extensa rua que liga a principal rua do Bairro do Benguí à Rodovia do Tapanã). Essas famílias, na maioria das vezes, tinham em seu seio algum profissional qualificado, mas, outros sem qualificação para o trabalho. Mesmo os qualificados, por força da crise econômica que se agravou desde o ano de 1981<sup>12</sup>, acabavam por gerar pouca renda e, com isso, vemos a formação de um contingente enorme de famílias pobres, que passam a conviver com inúmeros e graves problemas. Assim se expressa Swift sobre o bairro:

O bairro do Benguí era composto por um amontoado de barracos de moradia, cujo acesso se fazia por picadas estreitas e enlameadas, destituído de qualquer serviço público e, nesta época, era conhecido por sua violência. A maioria havia sido expulsa de suas terras, por donos de terras, investimentos e construções, ou pela pobreza. (SWIFT, 1998, p. 85).

---

<sup>12</sup> Segundo dados do IBGE, em meados de 1981 mais de 90.000 pessoas haviam sido demitidas nas seis maiores áreas metropolitanas do Brasil, e em agosto, o desemprego nessas cidades era calculado em 2.000.000. (STEPAN, 1988, p. 405).



Fonte: Atlas da Exclusão Social, 2003

Atualmente, além do desemprego, da falta de uma renda mínima para o sustento da família, o morador do Benguí passou a conviver com a falta de infra-estrutura na área. Ainda são comuns os poços característicos da Amazônia<sup>13</sup>. Os esgotos, principalmente os das áreas ocupadas de forma desordenada há mais de vinte anos, são a céu aberto; praticamente não existe nenhum equipamento de lazer na área realmente mais conhecida como Benguí, que podemos localizar como no entorno da Feira Grande, no entorno da Feirinha, tendo como ruas principais a Bethânia, Ajax de Oliveira, São Clemente e Yamada.

#### Figura 4 - Área da Feira Grande (Benguí)

Em termos de saúde, o bairro possui uma Unidade de Saúde e um Posto do Programa “Família Saudável” (identificadas na Figura 4), ambos sob a administração da Prefeitura do Município de Belém (PMB). Há, ainda, o Centro de Saúde, hoje administrado também pela PMB.

<sup>13</sup> Poço escavado com cerca de 4 à 6 m de profundidade, muitas vezes próximo ao local de lançamento de dejetos.

Em educação<sup>14</sup>, o bairro é servido por 04 escolas da Secretaria Municipal de Educação, que atendem alunos da educação infantil até ao CB4 (equivalente a 8ª série do Ensino Fundamental), pequenas escolas conveniadas com a Secretaria de Educação do Estado, que são as de maior número, e atendem principalmente alunos da Educação Infantil à quarta série do Ensino Fundamental. As escolas de porte médio, aquelas que possuem mais de mil e menos de dois mil alunos, contabilizam três unidades, sendo que uma delas é a Cidade de Emaús. As grandes escolas, com capacidade para mais de dois mil alunos, são apenas duas: Professora Maria Luiza da Costa Rêgo e Maestro Waldemar Henrique. Há, numa análise empírica, uma demanda reprimida, sobretudo na quinta série do fundamental e na primeira do médio.

O bairro do Benguí, com certeza, por ter-se municiado, ao longo das duas últimas décadas do século passado, de um forte movimento social que reivindicaram mais escolas públicas, vai corroborar para uma outra contradição existente entre os Distritos do Benguí e Icoaraci. Embora com índices de desigualdades sociais semelhantes e de pobreza apresentando em melhor posição, Icoaraci, no índice de alfabetização vamos notar uma elevação crescente em favor do Benguí. Essa contradição, então, reflete uma conquista dos movimentos sociais, ainda que a realidade econômica do bairro seja, quando comparada aos bairros de Icoaraci, menos desenvolvida, o que pode ser confirmado nas palavras de Hage (1991, p.123).

Com relação às Escolas Comunitárias, a AMOB<sup>15</sup> vem encaminhando luta em conjunto com a CBB<sup>16</sup>, realizando encontros formativos e de planejamento com os monitores e como os líderes comunitários, na perspectiva de discutir sobre a necessidade de uma educação de qualidade, voltada para os interesses das camadas populares.

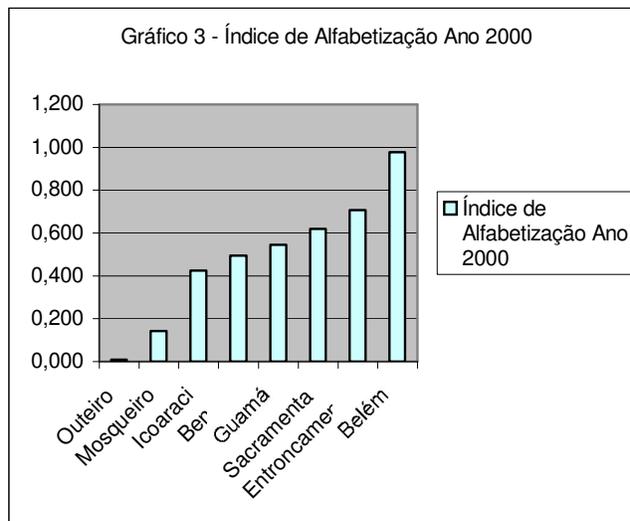
Ainda em relação à educação, a Associação de Moradores tem como metas prioritárias, permanentemente, a participação nos conselhos escolares e a construção de escolas visando atender à demanda da população escolarizável. (HAGE, 1991, p.123).

---

<sup>14</sup> Dados disponíveis no site <http://www.seduc.pa.gov.br> da Secretaria Executiva de Educação.

<sup>15</sup> Associação de Moradores do Benguí, fundada em 11 de outubro de 1979.

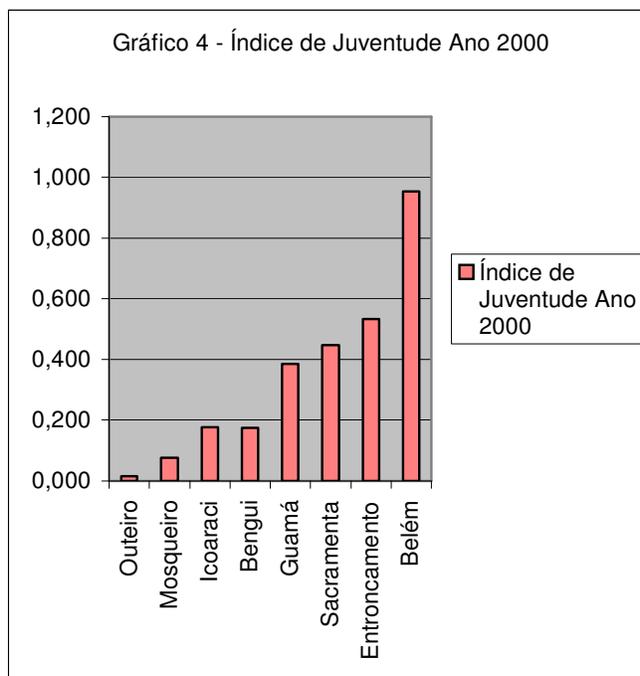
<sup>16</sup> Comissão dos Bairros de Belém, criada em 1979.



Fonte: Atlas da Exclusão Social, 2003.

Um outro ponto que volta a nivelar os dois distritos, é o índice referente à juventude. A violência existente nesse bairro, reflete as contradições de uma área periférica, sem muitos recursos e com poucas opções de geração de emprego, renda e lazer saudável, principalmente para os jovens. Há, nitidamente a ausência do poder público nessa área, o que vem provocando o aumento das estatísticas de casos de assaltos, inclusive latrocínios.

Podemos perceber que os índices de qualidade de vida auferidos junto à população mais jovem, caem consideravelmente quando a pesquisa se apresenta na região norte da cidade de Belém. Benguí, Icoaraci, Mosqueiro e Outeiro, têm os mais baixos índices, sendo que há semelhança entre Benguí e Icoaraci. (ver Gráfico 4).



Fonte: Atlas da Exclusão Social, 2003.

Com todas essas mazelas, o Benguí ainda é uma referência popular em termos de organização social, o que pode ser identificado nas manifestações culturais dos diversos grupos folclóricos, sobretudo os que se apresentam durante a quadra junina. Há, ainda, um forte contingente de lideranças comunitárias que buscam organizar a população para reivindicar direitos, combater a criminalidade, conquistar serviços que possibilitem qualificar pessoas para a geração de renda, organizar atividades recreativas com crianças e jovens e buscar construir, de uma forma ou de outra, perspectivas de futuro.

O crescimento econômico do bairro, que possui, como pode ser visto no Atlas da Exclusão Social, um índice de alfabetização superior ao Distrito de Icoaraci, aponta para uma possibilidade de diminuição da pobreza, que, é superior ao de Icoaraci. Certamente os investimentos em equipamentos públicos, sobretudo escolas, acabaram contribuindo para este avanço. A contradição maior me parece ser, no momento, consolidar o crescimento inevitável do bairro, com o desenvolvimento planejado, que permita não apenas diminuir a pobreza, mas

formar educadores com essa concepção, capazes de intervir na realidade social e ajudar a compreender os avanços e as necessidades que se apresentam.

## II – OPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: construindo os caminhos da pesquisa.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...) Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire

Para a concretização dos objetivos a que me proponho alcançar, anteriormente expressos, optei pela realização de uma pesquisa qualitativa, de natureza narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 1995), por considerar que este tipo de pesquisa é uma das abordagens mais adequadas na construção do conhecimento científico a partir da reconstrução de histórias vividas e narradas, documentadas ou não. Tem como características reconstituir analiticamente os tempos, espaços, tramas e contextos, a partir da realidade contada pelos seus atores, seus problemas, seus valores e seu cotidiano. Para dar conta da realidade da Escola Cidade de Emaús, busco apoio na pesquisa narrativa, uma vez que

A pesquisa narrativa se utiliza cada vez mais de estudos sobre a experiência educativa. Tem uma grande história intelectual tanto dentro como fora da educação. A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós, seres humanos, somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual ou socialmente, vivemos vidas contadas. O estudo da narrativa, por outro lado, é um estudo da forma como nós, os seres humanos, experimentamos o mundo. (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 11)

Considero que a pesquisa narrativa apresenta múltiplas perspectivas, pois ela considera a realidade, em suas várias dimensões (humano, profissional, religiosa, social) para a compreensão do conhecimento a ser construído, não somente a partir da análise de conteúdo dos relatos dos sujeitos, mas também de fontes documentais. Neste sentido, considero, além das vozes dos seis sujeitos investigados e a minha própria experiência vivida, vários documentos primários da instituição mantenedora.

Busco entender o significado que o objeto da pesquisa tem para os sujeitos, assumindo o papel de narradora investigativa e de sujeito pesquisado, uma vez que me

constituo professora, desde 1989, como membro dessa comunidade onde realizei a pesquisa (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.19). Parto, assim, de uma entrevista semi-estruturada e de documentos primários existentes, para o levantamento das informações necessárias para a caracterização desse espaço escolar e para a construção da narrativa, como metodologia de pesquisa e como reconstituição da história de formação continuada de professores no espaço escolar considerado. Para Connelly e Clandinin (1995, p.12), a narrativa

(...) é tanto o fenômeno que se investiga como é o método da investigação. A narrativa é o nome dessa abordagem que estrutura a experiência que vai ser estudada, e é também o nome dos padrões da investigação que vão a ser utilizados para seu estudo. (tradução minha)

Merriam (1988 apud BOGDAN & BIKLEN, 1994 p. 47) reforça essa idéia, quando diz que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo sem a preocupação de comprovar hipóteses formuladas a priori.

Por isso, busco nas falas dos sujeitos pesquisados o que é por eles valorizado em sua trajetória de vida profissional nesse espaço escolar como processo de formação continuada/desenvolvimento profissional.

A realização desta pesquisa abrange os anos de 1982 a 2003, num período que corresponde à implantação da escola até a formatação do projeto político-pedagógico atual. A essa análise soma-se a discussão de que a formação docente não pode perder de vista a própria história da escola em questão.

Tive como sujeitos de pesquisa 06 professoras, dentre elas 05 formadas em Magistério (Curso Normal) e 01 Licenciada Plena em Formação de Professores para o Pré-escolar e 1ª à 4ª Ensino Fundamental. Considerei para a escolha das mesmas a minha percepção e por outros corroborada na escola, para importância dessas professoras nos

encaminhamentos da própria vida da Escola de Emaús, nos aspectos mais variados possíveis, no que seja festas e eventos populares (círio-mirim, junina, o Boi Estrela de Emaús, natalina, etc) e principalmente na discussão do projeto político-pedagógico (filosofia) desde o início da escola para algumas delas, ações essas verdadeiramente incorporadas muito mais pelas professoras de 1ª à 4ª série do que pelos professores e professoras licenciados plenos que não atuam nesse nível de ensino.

Vale ressaltar a proximidade que tive com essas professoras em vários episódios (explicitados abaixo) ao longo da minha permanência na Escola de Emaús, professoras essas que passo a denominar por nomes fictícios. Essa situação constituiu-se uma dificuldade, pois considerava não poder apenas trocar os nomes para preservar a identidade do sujeito, mas precisava que esse nome tivesse um significado por si mesmo para o sujeito da história que estou buscando reconstruir e analisar. Então, considerei a ajuda das listas de nomes utilizadas por mulheres grávidas na escolha de nomes para seus filhos. A partir dessas listas, fui identificando os significados que para mim mostravam como eram aquelas pessoas, como características marcantes que podiam ser retratadas, e então, reconhecê-las. E, por reconhecê-las, dar-lhes um “*lugar de destaque que lhes cabe*” (ARROYO, 2002). Enfim, passo a apresentá-las:

- Profª Márcia (guerreira) – Formada em Magistério pelo Instituto de Educação do Pará - IEP, iniciou suas atividades na Escola Cidade de Emaús em 1984; participou de inúmeros eventos de formação na década de 90; atualmente, cursa Pedagogia na Universidade do Vale do Acaraú, em Belém; nos dias atuais, assume 02 turmas, uma de Ensino Fundamental e outra de Educação de Jovens e Adultos.

- Profª Alice (nobre e sincera) – É natural do Estado do Piauí, onde se formou em Magistério; pertenceu a uma congregação religiosa até 1984; veio para Belém em 1983 (bairro da Pedreira) para uma experiência de engajamento com

trabalhadores da construção civil; em 1984 veio para o Benguí para assumir uma classe na Escola Cristã do Benguí, assumindo a direção da mesma em 1986, sendo logo em seguida demitida por apoiar a greve de professores daquele ano; retorna à docência nesta mesma escola até 1989, quando, então, foi para a Escola de Emaús, assumindo atividades administrativas e posteriormente a sala de aula; atualmente está com uma turma de Ensino Fundamental e outra de Educação de Jovens e Adultos; é Licenciada Plena no Curso de Formação de Professores pela Universidade do Estado do Pará.

- Prof<sup>ª</sup> Júlia (cheia de juventude) – Formou-se em Magistério em Cametá, no interior do Estado do Pará; veio para Belém em meados da década de 80; teve experiências em outras escolas antes de vir, em 1990, para a Escola de Emaús; atualmente, assume duas turmas do Ensino Fundamental.

- Prof<sup>ª</sup> Jacqueline (vencedora) – Natural do Estado do Maranhão; alfabetizou-se aos 23 anos de idade, concluindo seus estudos de Magistério no Instituto de Educação do Pará - IEP; entrou na Escola de Emaús em 1983, onde ficou até aposentar-se em 2002.

- Prof<sup>ª</sup> Verônica (imagem verdadeira) – Coursou o Magistério na Escola Estadual Visconde Souza Franco; fez cursos no Núcleo Universitário de Castanhal/UFPA; entrou na Escola de Emaús em 1994 e, atualmente, trabalha com Educação de Jovens e Adultos.

- Prof<sup>ª</sup> Graziela (cheia de graça) – Coursou o Magistério no Instituto de Educação do Pará – IEP; participou da Grande Coleta de Emaús em 1976, engajando-se no Movimento República de Emaús em 1977; começou na escola de Emaús em 1982; ao longo dos anos tem atuado em coordenação de ações no Movimento; hoje está com turmas do Ensino Fundamental (uma de séries iniciais e outras da 5ª série com a disciplina Matemática); cursa Matemática na Universidade do Estado do Pará.

Por fim, apresento-me ao leitor. Iniciei na Escola de Emaús em 1989 a convite de um professor da Escola, que me encaminhou para uma longa conversa com a vice-diretora, que já havia sido informada por ele, do meu engajamento na igreja (comunidade eclesial de base) e inserção social no bairro do Guamá (esse era um processo de seleção pelo qual as professoras e os professores passavam para entrar na Escola de Emaús), assumindo disciplinas do Curso de Magistério; nos anos da vigência do Projeto Piracema<sup>17</sup>, assumi com a Professora Diolanda Favacho o Laboratório Pedagógico (incluindo a orientação de bolsistas - alunos de Magistério da Escola, atividades com alunos do Ensino Fundamental e acompanhamento e formação das professoras de 1ª à 4ª série), sob a orientação da Professora Ana Sgrott Rodrigues, que estava há algum tempo na escola e tinha muito mais vivência da proposta. No 1º semestre de 1996, exerci paralelamente à atividade docente a Vice-direção da Escola, eleita num processo eletivo no final do ano anterior, porém não fui legitimada pela Secretaria de Educação por não possuir a habilitação em Administração. A partir do ano de 1992 começou minha militância “oficial” no Movimento República de Emaús, e de 1994 até 1998, exerci atividades docentes na Universidade do Estado do Pará – UEPA. Paralelamente às atividades docentes na Escola e na Universidade do Estado, exerci a Representação Docente, no Colegiado do Curso de Formação de Professores (UEPA), um espaço para se debater problemas referentes às práticas pedagógicas e os planejamentos para desenvolvermos nossas atividades durante o ano letivo.

Posso dizer que foi uma boa experiência, ouvir e falar com professores e alunos sobre as nossas práticas, as práticas dos colegas e as práticas dos alunos nas escolas que funcionavam como “campos de estágios”, para reafirmar aí as escolhas feitas no campo da

---

<sup>17</sup> Rede Pedagógica de Apoio ao Desenvolvimento Científico no Pará, apoiada com financiamento pela CAPES/MEC, no Subprograma de Educação em Ciências (SPEC), do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT). As instituições que constituíam o Comitê de Coordenação da Rede eram: a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), Universidade Estadual do Pará (UEP), a Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ), a Universidade Federal do Pará (UFPA/NPADC, que era a Cabeça-de-Rede, conforme exigência da CAPES) e a República do Pequeno Vendedor (Movimento República de Emaús), por meio da Escola Cidade de Emaús.

pesquisa; orientei trabalhos de conclusão de curso (chamados de TCC), vários dos temas pesquisados procuravam desenvolver análises que permitissem identificar as práticas dos docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência dos estágios, somada às atividades docentes de sala de aula, ia ao encontro da(s) prática(s) desenvolvidas por professoras e professores de “ciências”, procurando conhecer as atividades realizadas em classe; a proposta curricular apresentada pela rede de ensino, apontando para formulações propositivas dos orientandos ou orientandas. Quero, porém, dizer que fazer um estudante produzir esses pequenos trabalhos, que lhes daria o direito a lecionar em curso de Educação Infantil ou nas séries de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup>, do fundamental, foi uma tarefa, sem dúvida, educativa, tanto para minha prática na Universidade, quanto para o trabalho na Rede Estadual. Refletir e fazer com que esses estudantes - alguns até educadores que cobram de crianças e jovens o ato de produzir seus textos – escrevessem suas impressões e abordagens, foi, sem dúvida, uma tarefa muito significativa, tanto pelos desafios impostos pelos limites que tínhamos (tempo disponível para pesquisa e orientação, por exemplo), como pelas possibilidades que se apresentavam de construir junto com esses futuros educadores, não apenas um trabalho de conclusão, mas, a perspectiva de mudanças de concepções sobre o ato de educar, principalmente em ciências. Essa foi uma experiência concomitante com várias outras atividades exercidas na Escola de Emaús e no próprio Movimento de Emaús.

A pesquisa tenta demarcar três diferentes períodos: 1982 – 1989, 1990 – 1995 e 1996 – 2003, caracterizados a partir de alguns elementos constitutivos ou da ausência dos mesmos.

O primeiro período é demarcado pela criação da escola até o início da participação da escola de Emaús na Rede PIRACEMA (UFPa/NAPDC, 1991); caracteriza-se pela organização das salas ambientes, com vários recursos didáticos, pelo sistema de rodízio para

as turmas (o aluno circula, enquanto a professora permanece em seu ambiente de trabalho) e estudo individualizado para as professoras.

O segundo período é caracterizado pela participação da Escola na Rede Piracema, o que proporciona a participação da Escola em eventos (Feiras, Congressos, Cursos, entre outras atividades) e o entrosamento com um trabalho de formação de professores coordenado pela Universidade Federal do Pará, através do Núcleo Pedagógico de Apoio ao desenvolvimento Científico - NPADC.

O terceiro período é considerado a partir do término do Projeto aos anos mais recentes, com características da perda gradual da autonomia didático-pedagógica preconizada no convênio estabelecido em 1987 com a Secretaria Executiva de Educação - SEDUC.

A organização em períodos tem apenas a intenção de buscar sujeitos que cubram os vários momentos da vida institucional, reconstruindo sua história sem lacunas temporais.

Realizei, também, levantamento bibliográfico acerca da formação continuada de professores, para garantir o aprofundamento teórico, buscando a contribuição dos diversos autores que vêm se preocupando com esta área do conhecimento.

Na análise dos dados, optei por uma metodologia de cunho fenomenológico, para a análise das falas dos sujeitos, buscando organizar eixos de análises, em termos de categorias estruturantes, a partir das falas dos sujeitos e do diálogo com a literatura pertinente.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Após, li cada uma delas, buscando idéias-chave; a fim de impregnar-me das idéias dos sujeitos, a partir das idéias-chave fiz paráfrases. O eixo central de análise é a configuração da formação continuada de professores na Escola Cidade de Emaús.

Procurei conhecer, configurar e compreender a formação continuada dos professores na escola em estudo, apontando caminhos para a construção do professor necessário à proposta de um projeto político-pedagógico pensado para esse espaço educativo,

que procura, ainda, aliar competência técnica ao compromisso político. Penso, inclusive, que a partir de um projeto político-pedagógico internalizado, de fato, pelos diversos segmentos de uma instituição escolar haja maior condição para que se construa um eixo central para a formação continuada de professores, que são apenas parte integrante de um corpo de pessoas que devem concorrer para a mesma finalidade.

Acredito que a escola que possui um projeto político-pedagógico, obriga-se à necessidade de formação dos recursos humanos responsáveis por seu desenvolvimento. Essa formação deve assegurar a permanente reafirmação e avaliação da filosofia assumida pela escola, bem como toda fundamentação teórico-científica do trabalho ali desenvolvido, concretizando as ações a partir da própria vivência de um trabalho coletivo. Essa formação, portanto, adquire um caráter imprescindível dentro da comunidade escolar.

### III – A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADE DE EMAÚS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

“O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.”

Jennifer Nias.

Neste capítulo, procuro reconstituir, a partir da documentação pesquisada e das vozes dos sujeitos entrevistados, a proposta político-pedagógica da Escola Cidade de Emaús e configurar a formação continuada de professores nesse espaço educacional, no período considerado. Neste sentido, procuro estabelecer um movimento constante entre os documentos disponíveis como fontes primárias<sup>18</sup> de informações acerca da escola, as vozes dos sujeitos e a literatura pertinente.

Buscando compreender e dar a conhecer os propósitos institucionais da Expressão Cidade de Emaús – onde se insere a Escola de Emaús – encontro expresso em documentos oficiais que sua missão é:

possibilitar às crianças e adolescentes situadas no contexto do bairro do Benguí, através da apropriação do saber sistematizado a partir de sua realidade social, compreender esta realidade para poder interferir de forma crítica, construtiva e solidária. (MRE, doc. 6, 1999).

Esta, desde seu início, não se propunha a ser apenas mais uma escola. Ela foi criada em 1982, originada da articulação entre a comunidade organizada do bairro do Benguí e o Movimento República de Emaús, como/para ser:

... um espaço de discussão, análise e reflexão crítica sobre a situação concreta do bairro e a partir daí trabalhar na formação das crianças, adolescentes e adultos objetivando a construção de uma sociedade justa, humana, fraterna e igualitária. (MRE, doc. 1, [198\_]).

---

<sup>18</sup> Nem sempre os documentos estão datados. Quando ocorre de um documento não estar datado, procuro, na medida do possível, fazer uma aproximação de datas, a partir de algum indício do próprio texto. Quando não é possível, é referido como documento sem data.

Nascendo do contexto da articulação comunitária organizada de um bairro e uma entidade não governamental, a Escola de Emaús busca, desde sua concepção, formar *crianças, adolescentes e adultos para a construção de uma sociedade justa, humana, fraterna e igualitária*. Esses *adultos* são aqueles que estudam e trabalham na escola, inclusive os professores.

A Escola, como apresentado no primeiro capítulo, está situada em um espaço denominado "Expressão Cidade de Emaús" que abrange, além da escola, vários outros setores, como um laboratório para produção de remédios fitoterápicos e um horto medicinal, espaço de profissionalização, criação de suínos e setor administrativo. Este complexo pertence ao Movimento República de Emaús, uma organização não governamental. A escola investigada, então, é considerada um setor dessa estrutura maior.

Embora haja essa relação de origem institucional, foi firmado um convênio com a Secretaria Executiva de Educação – SEDUC – por meio do qual esta Secretaria assume o pagamento dos funcionários enviados a serviço da Escola<sup>19</sup>. O corpo administrativo da escola é composto atualmente por uma diretora, dois vice-diretores, a secretária e um auxiliar de direção. Possui três técnicos, sendo que uma psicóloga é paga pelo próprio Movimento de Emaús. Seu corpo docente conta com 31 professores, para atender 1.459 discentes (alunos matriculados em 2002).<sup>20</sup> Possui, ainda, 17 funcionários para atender os três turnos de funcionamento da escola.

A experiência de educação formal do Movimento República de Emaús iniciou-se com atendimento a crianças que precisavam de Educação Infantil e com as quatro primeiras séries do então ensino de 1º grau. Hoje, atende à educação básica, da 1ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O atendimento à Educação Infantil foi suspenso pela SEDUC a partir de 1998.

---

<sup>19</sup> Convênio nº 17/87, de 06 março de 1987.

<sup>20</sup> Fonte: Secretaria da Escola Cidade de Emaús.

Embora em situação de convênio com a SEDUC, a Instituição tem mantido os seus princípios e objetivos educacionais próprios, que podem ser verificados em seus documentos oficiais. Os objetivos da Escola são assim expressos:

em relação à criança e ao adolescente pretendemos ajudá-los a se desenvolverem, fornecendo informações, instrumentos e criando situações, de modo que cada um solidariamente com os outros colegas construa a sua peculiar maneira de ser. (MRE, doc. 1, [198\_]).

Esses objetivos, por mais interessantes, que possam ser, não são fáceis de serem atingidos, exatamente porque, no meu modo de ver, estão intimamente dependentes da ação pedagógica, ou seja, do trabalho docente em aula e da postura coletiva do trabalho escolar, o que exige a (re)organização dos espaços e tempos escolares.

Nesse sentido, o mesmo documento explicita a preocupação com os educadores encarregados de colocar em prática os objetivos gerais da Instituição. Assim diz o documento:

Quanto aos adultos (alunos e **professores**), pretendemos que eles sejam **profissionais, política e tecnicamente competentes** para orientar a aprendizagem dos filhos de trabalhadores. Isto significa que além de transmitirem conhecimentos de modo eficiente e eficaz, deverão ser capazes de gerar novos conhecimentos úteis à vida destes alunos e à sua comunidade e pela condução segura do processo ensino-aprendizagem. (MRE, doc. 1, [198\_]). (grifos meus).

Busco apoio em Moreira (1996, p. 45 - 46) que destaca a necessidade nos dias atuais da presença de professores *“técnica e politicamente competentes, que integrem suas atuações, conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e compromimentos”* decorrentes de seu processo de formação. No excerto do doc.1 MRE, acima apresentado, fica clara a preocupação com conhecimentos acumulados pela Ciência, mas também com a necessidade de os professores serem *capazes de gerar novos conhecimentos úteis à vida destes alunos e à sua comunidade e pela condução segura do processo ensino-aprendizagem.*

O documento deixa clara a importância atribuída à Escola e aos professores, ao se referir que os resultados esperados de conteúdos significativos aos alunos e à comunidade devam se dar *pela condução segura do processo ensino-aprendizagem.* Isto implica processos

de formação continuada dos professores, que podem ocorrer de modos variados.

A formação assume, então, lugar fundamental nesse processo de ação na prática, podendo, inclusive, provocar mudanças no contexto escolar, tornando-o mais atualizado e dinâmico. Vejo como necessário ao educador, o exercício da tarefa de motivador da sua própria aprendizagem, pois penso que seja também importante que este educador tenha conhecimento suficiente para saber eleger qualitativamente as metodologias, os recursos, tudo enfim, que deve ser utilizado como apoio didático - metodológico à sua prática pedagógica.

Era singular a forma como os profissionais chegavam à escola, indicados a partir do seu envolvimento em ações políticas ou em atividades organizativas populares ou, ainda, ligadas a igrejas, movimento sindical e à causa da educação, indicados ou levados por pessoas que já trabalhavam na experiência da escola<sup>21</sup>. Minha ida para a escola de Emaús em maio de 1989 reside nesse caráter peculiar, visto que exercia atividades na pastoral (catequese e grupo de jovens), no bairro do Guamá, espaço urbano de características sócio-econômicas semelhantes ao Benguí. Todos tínhamos que assumir a filosofia da escola, considerando o público atendido pela referida Instituição, os *filhos de trabalhadores*.

Essa minha atuação, então, faz-me aprender, agora numa experiência profissional, uma prática inovadora, relativamente diferente dos conceitos acadêmicos usuais.

A inovação e o comprometimento extrapolavam o ambiente circunscrito do espaço escolar, como destaque de um documento:

e) **Visitas domiciliares:** visando prevenir a evasão e repetência e adequar o conteúdo de sala de aula à realidade concreta dos nossos alunos, **estabelecemos um calendário de visitas** (...). (MRE, doc.2, 1984 - grifos meus).

Essas visitas eram estabelecidas muitas vezes após os Conselhos de Classe, quando alguma professora relatava a ausência de algum aluno por muitos dias seguidos, mas

---

<sup>21</sup> Descrita na Cláusula Terceira do Termo de Convênio nº17/87, celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a República do Pequeno Vendedor (nome pelo qual era denominado até janeiro de 1993 o Movimento República de Emaús).

elas não eram feitas somente para buscar compreender um problema de aprendizagem ou de outra natureza detectado com uma criança, *eram estabelecidos calendários de visitas*, ou seja, havia uma postura pró-ativa da Instituição no sentido de conhecer a *realidade concreta* dos alunos, como inserção direta na vida dos meninos e meninas da escola, pois:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando, a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema não inexorabilidade. (FREIRE, 1998, p.85).

Embeber-se, pois, do contexto do outro é um procedimento necessário para *estar com ele*, para começar a construir juntos um futuro que pode não ser fácil, mas que passa a ser possível.

Essa é a minha escola, não só na qual trabalhei e trabalho, mas onde sou aprendiz. Digo isso porque a escola sempre teve uma concepção clara de que o professor precisa estar em processo de formação de modo contínuo, o que procuro evidenciar no excerto abaixo:

c) Estudo orientado individual do professor: o professor tem (...), semanalmente um horário disponível na escola para estudar, elaborar as propostas de atividades e receber orientação individualizada sobre seu trabalho, planejar e avaliar em função de seus alunos. (...) (MRE, doc.2, 1984).

As propostas de formação de professores em algumas unidades escolares, quase sempre, pressupõem uma metodologia dentro da qual os docentes pouco ou nada interferem na sua organização. Entretanto, vejo necessária uma visão interdisciplinar ampliada, voltada para as reais necessidades dos educadores (ABBATE, 1998), o que demanda sua participação também em termos projetivos, além da contribuição usual para fins diagnósticos.

Na minha experiência como professora da escola Cidade de Emaús, vivi esse processo de formação de professores que ocorreu ao longo dos anos, na perspectiva denominada por Zeichner (1993) de “*reconstrução social*”, na ênfase da transformação social e da ordem vigente, como o trecho destacado expressa (...) *Ajudar e promover a organização dos moradores do bairro*. (...) (MRE, doc.3, [1985?]).

Na visão de alguns educadores, a formação deverá se dar através de seminários, encontros e debates de temas sobre a educação. Não podendo ser ações pontuais e isoladas, mas sim projetos e ações que se constituam em políticas públicas, desencadeadas por um interesse efetivo e compromisso legítimo com uma educação pública, democrática e de qualidade (CANDAUI, 1997).

O sucesso nas atividades docentes depende do modo como se estabelece a relação entre disciplina, conteúdo, afeto, processo de aprender, compromisso com o ensinar, capacidade de mobilizar interesses, entusiasmar, demonstrar interesse genuíno pelos educandos, saber apresentar desafios, explicitar claramente as regras do trabalho pedagógico e suas expectativas e esclarecer as formas cooperativas de trabalho em sala de aula. Para isso, o professor precisa estar preparado para uma atuação adequada, frente aos diferentes grupos, sejam de crianças, adolescentes ou jovens e adultos e de diferentes classes sociais (VIANA, 1997).

Podemos constatar que existem muitas lacunas na formação dos profissionais, que precisam ser supridas com uma formação continuada e centrada numa abordagem sócio-política mais ampla da atividade educativa, que deve estar inserida num contexto sócio-político-educacional local, regional e nacional.

A qualidade pretendida na formação dos professores é uma das questões mais discutidas nas abordagens atuais sobre a qualidade do ensino no Brasil. Entretanto, a possibilidade de se preparar educadores que venham romper com a lógica da exclusão é possível, principalmente quando a valorização do saber próprio de cada um for considerada, quando a cultura de origem desses profissionais for respeitada e valorizadas suas experiências de vida e perspectivas intrínsecas que os tornam agentes de conservação ou de mudança.

Os princípios norteadores de uma proposta pedagógica e de seu próprio processo de construção, representam o posicionamento de sujeitos frente a um determinado segmento

da realidade. Sujeitos esses, que ocupam diferentes lugares sociais, o que leva ao surgimento de divergentes e conflitantes ênfases em todas as ações pedagógicas, quer seja na formação, quer seja em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Compreendo que a ação de formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que constroem em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares com seus saberes prévios com as experiências do cotidiano escolar. Por isso, é importante conceber a escola como espaço de trabalho e formação continuada, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua (PIMENTA, 1999). Vale ressaltar que a atitude reflexiva é ponto central nesse processo. Nesse sentido, Zeichner (1993) ressalta no estudo feito acerca dos modelos na formação de educadores nos Estados Unidos que:

... a preocupação comum em ajudar os futuros professores a ver as implicações sociais e políticas de suas ações e dos contextos nos quais trabalham e a compreendem como as suas opções diárias de professores estão necessariamente associadas às questões da continuidade e mudança social. (ZEICHNER, 1993, p. 44).

Há evidências, na fala da Prof<sup>a</sup> Júlia, de que as mudanças não são rápidas, mas são proporcionadas pela constante reflexão dos encaminhamentos a serem feitos segundo o problema.

Hoje em dia eu estou (...) com uma turma de crianças e uma turma de adolescentes. Hoje em dia já estou mais (...), um pouco preparada, eu não estou muito segura (...), mas eu já sei como lidar em certas situações com adolescentes, principalmente que eu tenho na turma da manhã, uma menina que ela é muito violenta, não sei como lidar muito com ela ... Ela apanhou muito dentro de casa com o fio elétrico, ela estava me dizendo como o irmão dela bate muito nela, por isso que ela vem extravasar aqui na sala de aula, nas coisas, até às vezes o que ela fica sentindo dentro dela, a raiva que ela sente lá na casa dela, que ela não pode conversar nem com a mãe nem com os irmãos, ela vem extravasar aqui na escola, eu já conversei com ela, ela ainda é muito revoltada. Mas eu já estou sabendo lidar um pouco com o comportamento dela, que eu já entendo porque que ela faz aquilo aqui dentro da sala com os colegas que ela atenta. O que ela pega [surras] dentro da casa dela, ela vem tentar extravasar nos amigos dela aqui, então eu já conversei com ela, a gente está se entendendo um pouco, ela está até um pouco, não estou

dizendo que ela já está 100%, mas ela... 50%, pelo menos a gente já conseguiu tanto eu, como a Prof<sup>a</sup> Verônica. (Prof<sup>a</sup> Júlia, entrevista, 2003)

Recorro a Pimenta (1999, p. 31), segundo a qual:

... a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma **política** de valorização do desenvolvimento pessoal – profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como **contínua** dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação da identidade dos professores. (grifo da autora)

Vivenciei de perto, em todos esses anos que me dedico a ajudar a formar pessoas, seja na graduação, seja nos cursos de formação continuada, o quanto é imprescindível essa compreensão mais ampla (global) do mundo, com suas referências e com uma dinâmica de informação e (má)formação, que apresentam as mensagens como estando aparentemente decodificadas, mas, na realidade estas se encontram obscurecidas por interesses diversos. Como, então, aplicar uma política de valorização dos professores em um mundo cujo interesse real nem sempre consegue ser transparente aos olhos das pessoas comuns? Como consolidar uma permanente reflexão e uma constante análise das ações que desenvolvemos, quando a dinâmica do cotidiano escolar, como em inúmeras outras atividades, imprime um ritmo cada vez mais acelerado às relações humanas, às relações do homem com o conhecimento e às próprias relações de uso dos produtos gerados a partir da materialização desse conhecimento? É certo que o nível de complexidade ao qual estou submetida quando penso maneiras de inserir a formação continuada no cotidiano da Escola Cidade de Emaús, precisa ser entendido e até, dentro do possível, mensurado, para que se possa pensar de fato na “valorização” pessoal e profissional dos professores.

Desta forma, não posso restringir minha ação à mera qualificação permanente dos docentes em “ciências”, somando essa minha colaboração às práticas de outros colegas, que possam ministrar outros cursos de “formação”. Uma das preocupações de Pimenta, quando se

refere à dimensão dessa formação, é com o envolvimento de outras instituições, que em parceria propiciarão essa formação continuada. Eu não sei até que ponto me imagino transpondo a intenção de Pimenta, mas, vejo que essa rede de auto-formação citada pode e deve extrapolar os marcos da academia ou do círculo restrito da educação formal, para envolver partidos políticos, associações comunitárias, igrejas e personalidades que venham procurando encontrar saídas positivas para este momento de tantas contradições, ou o que vem a ser mais grave, de tantas incoerências.

O desenvolvimento pessoal-profissional é caracterizado nos excertos da fala da Profª Márcia (entrevista, 2003), abaixo:

Fiz magistério, antipatizei logo com matemática. Eu perdi essa antipatia aqui, porque eu não gostava, eu tinha dificuldades na matéria. (...) Ciência já foi depois, primeiro a gente trabalhava só matemática, era só uma professora de matemática, só uma professora de ciências. Ciências já faz mais ou menos uns 12 anos pra cá. O meu treinamento foi [em] matemática e foi muito bom. Eu fazia lá no Arapitanga, às vezes era a semana inteira. (...) fui me identificando com as duas disciplinas. Profª Márcia (entrevista, 2003)

As propostas de formação precisam apostar numa conduta reflexiva dos professores em sua atuação docente. Essa conduta reflexiva leva o professor a ser mais sensível, diante das dificuldades que lhe são apresentadas em seu cotidiano, tornando-o mais eficiente nesse processo de engajamento na sua realidade e na de seu aluno. Engajamento que provoca toda uma mudança conceptual do processo de ensino e de aprendizagem e modificações empreendidas em sua sala de aula, o que para Gonçalves, T.V.O (2000) “*são evidências de interação com a comunidade, (...), [que] contribui para formação da cidadania, desenvolvendo atitudes de solidariedade e de cooperação responsável.*”

Os impasses e as dificuldades apresentadas pelos profissionais dizem respeito à preparação de suas aulas, principalmente quanto à avaliação da aprendizagem. Algumas dificuldades são apontadas pela Profª Márcia (entrevista, 2003) no trecho a seguir:

A minha [necessidade] é de material didático, os jogos que fazem muita falta. Esse material todo quando eu comecei era riquíssimo pra trabalhar com eles,

hoje tu sentes uma diferença dos alunos da década de 90 de 80 para agora; eles têm muita dificuldade pra entender, pra compreender, pra interpretar. Prof<sup>a</sup> Márcia (entrevista, 2003)

São considerações que deverão ser refletidas, discutidas, em grupos de professores, o que leva a uma autonomia profissional, aliada a uma busca teórica para a compreensão de sua prática e a superação das dificuldades.

Quando eu chegava em casa eu não podia receber visitas eu não tinha colegas eu não tinha ninguém, então quando eu comecei a participar dessas formações isso pra mim foi muito importante. Já tinha relação de ser humano, de aceitar o outro, de conviver com as pessoas, de entender, então isso eu aprendi nas formações. (Prof<sup>a</sup> Márcia, entrevista, 2003).

Schön (1992 apud GRILLO, 1999, p. 37), destaca como uma característica importante do ensino, que a profissão docente se faça na própria prática que conduz à produção de conhecimentos específicos, os quais só podem ser construídos em contato com a prática.

Segundo ele, a cada nova situação vivenciada pelo professor, deve-se manter um diálogo permanente e reflexivo com a sua realidade. O referencial teórico e pedagógico propicia novas criações e intervenções nas situações de resolução dos problemas. Destaca ainda, que se origina um tipo particular de conhecimento, que ultrapassa todo saber anterior, rejeitando reproduções acríticas, consolidando-se como um saber específico, a partir da própria interpretação pessoal do docente.

Quando eu comecei, ainda estava naquela época que ainda tinha muitos jogos montessorianos, ... eu fui simpatizando [com a matemática] (Prof<sup>a</sup> Márcia, entrevista, 2003).

Considerando as atuais abordagens para a formação docente, Grillo (1999) destacam a importância da formação não se dar apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim mediante um trabalho permanente de reflexão crítica e de construção de uma identidade profissional e pessoal.

De acordo com Candau (1997), a formação de professores tem tomado relevância e está em destaque hoje, considerando a busca da qualidade de ensino na escola básica, que

deve passar necessariamente pela forma como seus professores estão sendo continuamente preparados.

A autora afirma que, tradicionalmente, se entende a formação do educador como uma ação das universidades ou dos espaços a ela relacionados e que essa formação acontece de maneira "clássica" na perspectiva da 'reciclagem' dos professores. Portanto, essa formação, dita "clássica", considera esses espaços privilegiados, se não únicos para a obtenção do conhecimento. Dessa forma, não leva em conta que as escolas de Ensino Fundamental e Médio são lugares em que o docente está imerso no seu trabalho, onde se dá ou pode se dar a prática pedagógica cotidiana reflexiva. Por trás dessa visão "clássica" de formação está muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, em que os que produzem conhecimentos estão continuamente se atualizando e socializando esses saberes para os atores presentes na escola, pouco contribuindo para uma formação reflexiva. Essa dicotomia é chamada por Schön (1987 apud CANDAU, 1997, p.55) de racionalidade técnica, uma vez que entende a produção de conhecimento e a aplicação deles como processos isolados, com atores distintos.

A racionalidade técnica como pensamento condutor da formação de professores, baseada no ideário positivista, não ficou longe da discussão de formação da Escola Cidade de Emaús, como é observado na fala de Márcia, o que, no meu modo de ver, não desmerece em nada os encaminhamentos da formação feitos ao longo dos anos, o que para Gonçalves, T.V.O (2000) se configurava um avanço em oposição ao reciclar.

Ciências já foi depois, primeiro a gente trabalhava só matemática, era só uma professora de matemática, só uma professora de ciências, ciências já faz mais ou menos uns 12 anos pra cá. O meu **treinamento** foi mais [em] matemática e foi muito bom, eu fazia lá no Arapitanga, às vezes era a semana inteira. Prof<sup>a</sup> Márcia, entrevista, 2003). (grifo meu)

Para Linhares (1996), é preciso que se intensifiquem as tentativas de integração entre as universidades e a escola básica, eliminando a distância entre os que pensam e os que fazem a educação escolar.

Candau (1997), afirma que a escola é que deve ser o espaço privilegiado de formação de professores e que a universidade deve-se voltar para ela, juntamente com seus professores. Segundo a autora, é nesse cotidiano que o docente aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, enfim, que ele aprimora a sua formação. Por isso, todo processo de formação tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento do saber docente. A partir dessas afirmações, a autora considera que existem novas concepções de formação de professores, concepções estas que vem conquistando adeptos e opiniões consensuais entre os profissionais de educação.

Em relação à escola, Nóvoa (1991 apud CANDAU, 1997, p. 57) afirma:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

A partir dessa afirmação, Candau (1997) aponta várias experiências que favorecem a formação dentro do âmbito da escola que não deslocam o docente do seu espaço cotidiano. Essas experiências que trabalham o corpo docente, promovendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática concreta, oferecendo espaços e tempos na instituição escolar com a perspectiva de incentivar a sistematização e socialização das práticas pedagógicas dos professores e re-situar o trabalho de supervisão e orientação, sendo necessário sempre partir dos reais problemas vivenciados na escola.

Nóvoa (1991 apud CANDAU, 1997, p. 61) destaca:

... a formação continuada deve alicerçar-se numa "reflexão na prática e sobre a prática", através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Outras experiências de formação de professores em serviço têm sido realizadas. Dentre estas, destaco o projeto de formação compartilhada (inicial e continuada) de professores que vem sendo desenvolvido por Chaves e Gonçalves, T.V.O na UFPa (CNPq, 2002) na perspectiva de formação reflexiva de professores (ALARCÃO, 1996).

Pimenta (1999, p.7, grifos da autora), entende “*que a democratização do ensino deve passar pelos professores, pela sua formação, sua valorização como profissional, suas condições de trabalho, (...) têm configurado o que se denomina **professor reflexivo***”. E que o professor em formação se prepara para a execução do ser professor, necessitando de um anteparo forte para a discussão de suas práticas. Ela atribui também que “*as transformações das práticas docentes somente se efetivam na medida em que o professor **amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola***”. Assim, reformas não são levadas a efeito, se não levam em consideração os docentes como “*parceiros/autores*”.

Grillo (1999), define o conceito de prático reflexivo, como aquele que reconhece o valor da experiência e partem do princípio de que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre sua atividade, sem rejeição do conhecimento sistematizado. E o professor, como prático reflexivo, constrói uma teoria própria, explicativa de sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos, relação em que o conhecimento prático e o teórico não são de maneira nenhuma excludentes.

Segundo Grillo (1999), quando o professor reflete sobre sua própria prática de maneira crítica é possível a ele analisar e perceber as questões que se apresentam no seu cotidiano profissional. Considerando teorias e valores, ele estrutura o seu pensamento. Nos vários espaços que encontramos na escola, todos poderiam constituir-se lugares de reflexão de sua competência pedagógica, debatida entre seus pares.

Assim, é importante ressaltar que um educador que quer fazer de sua profissão um instrumento de mudança, seja no plano individual, seja no plano coletivo de uma comunidade ou de toda a sociedade, não pode parar de estudar, de pensar e de tentar construir soluções capazes de resolver problemas. Ou seja, precisa constituir-se professor reflexivo. Gonçalves, T.V.O (2003), ao investigar a formação reflexiva de professores, recorre a Dewey (1976) e Alarcão (1996), discutindo um aspecto importante sobre o processo reflexivo: ele é

um **pensamento intencional** sobre situações problemáticas com que o professor se depara no dia-a-dia e sobre as quais precisa tomar decisões. Além disso, trata de atitudes reflexivas, que podem ser identificadas pelo formador para planejamento e re-orientação do trabalho formativo. Uma das atitudes reflexivas destacadas por Gonçalves, T.V.O (2003) é a avaliativa, em que o sujeito reconhece uma situação-problema e se posiciona em termos críticos frente a ela, buscando soluções.

Veiga (1998, p. 9), apresenta algumas reflexões acerca das finalidades da escola, principalmente no que se refere ao seu papel *e à clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo*, entendido como o resultado baseado nas diferenças entre todos os participantes.

Para a autora, a concepção de um projeto político-pedagógico de qualidade deve ser a busca permanente de um processo de participação nas decisões, a organização de uma forma nova de desvelar conflitos e contradições, princípios claros baseados na solidariedade.

O projeto político-pedagógico precisa superar a dicotomia “quem faz X quem executa”. Um projeto institucional dessa natureza deve incluir todos os participantes do trabalho escolar, sem dissociação entre a elaboração e a execução do projeto. Concordando com a autora, entendo que só assim poderemos esperar alguma transformação das práticas escolares, quiçá da social.

É necessário fortalecer a autonomia da escola, já que o seu reexame é a própria construção da identidade do espaço escolar, envolvendo todos na compreensão que lhe “é questão fundamental numa instituição educativa envolvendo quatro dimensões básicas, relacionadas e articuladas entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica” (VEIGA,1998, p. 16).

O propósito, portanto, da autora é explicar, que a construção do projeto político - pedagógico deve ser pautada por uma constante avaliação. Por isto, a insistência de ouvir as

diferentes vozes de todos os atores envolvidos. Assim, esses momentos foram plenamente vivenciados na Escola de Emaús, em que a tentativa de envolver todos na construção do projeto político-pedagógico é sempre uma intenção permanente.

A melhoria da qualidade da educação deve ser priorizada em relação às problemáticas existentes na escola atualmente. A necessidade da permanente discussão do projeto-político pedagógico não é fácil, mas este fato pode, como consequência, aumentar a relação de tomada de posição frente às mudanças organizacionais da própria entidade mantenedora e sua relação com parceiros de convênio. É importante destacar que no processo de planejar as alterações nos procedimentos de desenvolvimento das atividades, procura-se levar todos a ter uma participação maior e mais efetiva nas ações desenvolvidas.

Para Veiga (1995, p. 22), o projeto político-pedagógico é "a própria organização do trabalho pedagógico da escola". Concordando com a autora, enfatizo a necessidade de se buscar uma nova forma de gestão escolar, que considere também os processos de "administrar o pedagógico", criando condições de concepção, elaboração e avaliação permanente do projeto político-pedagógico da Escola como trabalho coletivo. A Escola Cidade de Emaús a partir de outubro de 2000 continua buscando esse ponto fundamental.

Os resultados apresentados aqui são referentes às entrevistas feitas com as participantes desta pesquisa, obtidas a partir do roteiro semi-estruturado, que foi utilizado para o levantamento de dados e aos documentos analisados. Considerando que se trataram de seis mulheres, a partir deste momento, refiro-me aos sujeitos de minha pesquisa, como **as professoras**.

Grande parte das informações está apresentada em um contexto de comparação entre os períodos caracterizados acima no texto em que atuaram ou atuam as 06 (seis) professoras nestes diferentes períodos.

Segundo Schön (1995), a proposta reflexiva orienta-se pela atitude consciente do professor sobre sua ação, refletindo na e sobre sua prática. Essa conduta reflexiva leva o professor a ser sensível às respostas de seus alunos e dos valores implicados no contexto pedagógico. Envolve compromisso pessoal em questionar sua própria atuação enquanto docente e compreender todo o processo nela implicado. Implica também, conquistar sua autonomia por meio de troca de experiências com outros professores, aliada à busca de teorias que fundamentem sua prática cotidiana.

Assim, trabalhei com excertos das entrevistas para evidenciar o processo de formação nos diferentes períodos encontrados. Faço a seleção das falas dos sujeitos com base nas recorrências e singularidades que emergem do material empírico, considerado importantes em suas falas: a organização de espaços e tempos escolares e as ações formativas na escola, considerando os seguintes aspectos: o trabalho coletivo, a produção de materiais didáticos, o envolvimento político-social e as atividades realizadas no/com o bairro.

#### **IV – CONVERSANDO COM PROFESSORAS SOBRE FORMAÇÃO: as vozes de professoras de 1ª à 4ª série do ensino fundamental.**

"Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz que cansa mas não desiste".

Paulo Freire

A Escola de Emaús iniciou suas atividades nos anos oitenta. As primeiras discussões com as famílias acerca do que se pretendia com essa escola e com seus professores era o mote para as primeiras formações (SWIFT, 1998), que foram articuladas pelos militantes do Movimento República de Emaús e por uma professora da Universidade Federal do Pará, Ana Maria Orlandina Tancredi de Carvalho que, levada por uma aluna militante do Movimento de Emaús, foi discutir a escola dentro da Organização, a partir de sua experiência em uma escola montessoriana<sup>22</sup>. A escolha da vertente montessoriana para o trabalho pedagógico na Escola de Emaús tem, em sua gênese, a presença dessa professora como formadora.

Assim, pais, mães e comunidade reunida dizem como querem essa escola, seus professores, apontando os caminhos para sua construção e concepção de formação. Como diz Freire (1991), uma escola que se deseja democrática respeita a real participação de todos.

Todas as pessoas têm suas histórias. Para algumas, isso constitui o próprio viver, não só para relembrar, mas também para avaliar o dia-a-dia. Percebo, claramente, que nesse avaliar reside a vontade de reencontrar ideais e reinventar ações que se tornam a cada dia uma necessidade diante de novos fatos sociais, como o desemprego e a violência.

---

<sup>22</sup> Centro Educacional Arapitanga.

A concepção de uma escola em que o aluno participasse do processo; que tivesse liberdade de escolha, a partir dos materiais que lhes iam sendo apresentados, e inserida na vida da comunidade, encontra raízes na perspectiva de Maria Montessori.<sup>23</sup> Márcia, professora chegada à escola em 1984, vinda de uma escola de formação de professores (Instituto de Educação do Pará) se entusiasma com os materiais montessorianos utilizados, também, no trabalho de formação dos professores, além da aprendizagem das crianças e adolescentes da recém implantada Escola de Emaús.

(...) E quando eu cheguei aqui foi que eu comecei a buscar [superar] aquela coisa [antipatia] que eu tinha com a matemática, eu comecei a perder aqui, através dos jogos, (...) quando eu comecei aqui, tinham muitos jogos. Quando eu comecei ainda estava naquela época que ainda tinha muitos jogos montessorianos, aí eu fui simpatizando [com a matemática]. (Profª Márcia, entrevista, 2003).

Com a Escola em funcionamento, foi oferecido aos docentes um curso de 150 horas no Método Montessori, orientado por professores do Rio de Janeiro, financiado pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa – FADESP/UFPA. Além desse curso, foi garantido um ciclo de estudos em Língua Portuguesa e Matemática, sob a supervisão e orientação do Centro Arapitanga, de Belém do Pará (HORA, 1994).

A formação destacada acima, envolveu tanto os novos professores da Escola quanto outros profissionais da comunidade, como é lembrado pela Profª Alice.

Antes de vir pra cá, transferida, uma das coisas que mais me chamou a atenção quando eu cheguei aqui no bairro do Benguí(...) não queria trabalhar na educação. Então uma coisa que marcou muito, quando eu cheguei aqui, vim participar de um treinamento na escola de Emaús de 15 dias. Isso foi em 1984, logo no início do ano aqui na escola de Emaús, por disciplina. Foi bom pro bairro. (Profª Alice, entrevista, 2003).

Vários cursos foram oferecidos pela escola, ao seu corpo docente (HAGE, 1995), com a finalidade de promover sua atualização, no todo ou em parte; somente no ano de 1984, as seguintes atividades de formação:

---

<sup>23</sup> Médica italiana que desenvolveu o método pedagógico – que leva seu nome-, trabalhando com crianças com necessidades especiais.

- **Alfabetização: uma experiência utilizando o corpo** - curso orientado pelo prof. Antonio Leal (UFRN).
- **Estudos Sociais, Matemática, Linguagem, Ciências e o Pré-Escolar** - cursos que visavam a reflexão, tinham a finalidade de promover uma reflexão e um repensar sobre a questão dos conteúdos e sua necessária adequação à realidade social do bairro do Benguí com a participação dos Pais e Amigos do Covão e do Centro Comunitário Cristão do Benguí. Cursos ministrados por diferentes professores da Cidade de Belém.
- **Projeto Integração e a Proposta de Trabalho da Escola** - Curso orientado pela prof<sup>a</sup> Raimunda das Graças Borges Trapasso.
- **Mini-curso: Estudos Sociais, Ciências, Pré-escolar, sua dinâmica no Método Montessori** - Promovido pelo Centro Infantil de Belém.
- **Educação no Contexto Social** - Orientado pelos professores Aldalice Moura da Cruz Otterloo e Adelino Ferrante.
- **Encontros sobre Alternativas de Atendimento para Meninos de Rua** - Promovido pelo Ministério da Previdência Social – FUNABEM – UNICEF, em Olinda (1) e Brasília (2).
- **Seminário sobre Educação Popular**. Dirigido pelo prof<sup>o</sup> Paulo Freire.
- **Encontro Regional do Projeto Integração** - Promovido pelo MEC – Secretaria da Cultura – Projeto Integração.
- **Método Montessori: Teoria e Prática** - Promovido pelo Centro Educacional Arapitanga, envolvendo Educação Sensorial, Linguagem, Matemática e Estudos Sociais.
- **Organização Política das Classes Trabalhadoras** - Promovido pela FASE<sup>24</sup> e tendo como conferencistas os professores: Afonso Almeida, Hecilda Veiga, Humberto Cunha, Jean Hébette e Romero Ximenes.
- **Educação, Poder e Política** - Ministrado pelo prof<sup>o</sup> Moacir Gadotti e promovido pelas Faculdades Integradas do Colégio Moderno – FICOM.
- **Curso Montessoriano: Linguagem e Matemática** - Ministrado pelas professoras Maria Elizabeth Andrade e Zilma Sales dos Santos, do Instituto Pedagógico Maria Montessori de São Paulo.

Parece-me possível depreender que a formação continuada de professores

---

<sup>24</sup> Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional.

realizada no espaço da escola nesse período caracterizou-se por favorecer a reflexão sobre a própria prática, possibilitar o aprofundamento dos fundamentos teóricos, a correção de distorções e a diminuição das defasagens em relação às finalidades, o encaminhamento coletivo das soluções para problemas emergentes, sendo um processo contínuo de ação-reflexão-ação, levando a um crescimento pessoal e profissional dos professores, ao êxito do trabalho ensino-aprendizagem e fundamentado na concepção dialética da educação (SILVA, 2002).

A formação continuada de professores na Escola de Emaús é discutida neste trabalho a partir de dois eixos de análise: A Organização de Espaços e Tempos Escolares e As Ações Formativas na Escola, tendo como pontos a considerar o trabalho coletivo, a produção de materiais didáticos, o envolvimento político-social e as atividades realizadas no/com o bairro.

Quando analiso os temas abordados, apontados no estudo feito por Hage, vejo claramente duas preocupações apresentadas na Filosofia da Escola. A primeira, logo no primeiro curso citado “Alfabetização: uma experiência utilizando o corpo”. Há uma preocupação com a qualificação técnica das educadoras que possam assumir um trabalho com uma população pobre, de uma área periférica, cuja maioria havia chegado como fruto do êxodo rural. Além desse curso, a preocupação com a linguagem, o domínio de conteúdos específicos de estudos sociais, matemáticas e ciências vão fazer parte dessa necessidade de qualificação técnica. Podemos citar, ainda, neste contexto de formação de habilidades, os *treinamentos* sobre a utilização dos materiais montessorianos.

A segunda – e não menos importante – diz respeito à necessidade de aliar a esse fazer técnico-competente um fazer político. A dimensão do político se estende desde o compromisso – o estar presente e querer estar presente – até a compreensão das diversas formas de organização social, da importância dessas manifestações na vida de cada pessoa

envolvida, da realidade econômica das crianças, jovens e adultos atendidos diretamente no espaço escolar e todas as possíveis contradições que impõem ao educador popular uma forma de execução da atividade educativa que vai bem além da competência técnica, que talvez (apenas para ilustrar este comentário) seja suficiente quando estamos diante de um público satisfeito materialmente, que precisa apenas apropriar-se de certos saberes para ingressar em uma universidade, mas, que jamais tornar-se-á suficiente diante de uma realidade socioeconômica que reflita tantas desigualdades.

Esse aspecto político é, também, ideológico nas duas realidades que mencionei. Não pretendo aprofundar aqui os dois conceitos, cujo papel do educador está presente e definido, mas, é necessário para entender o fazer coletivo que se instala na realidade social adversa - aquela em que a escola Cidade de Emaús está inserida - a importância desse fazer fundamentado em uma prática. Paulo Freire (1982, p. 145), referindo-se à conscientização, manifesta-se a favor de uma leitura da realidade que “*seja apreendida não como algo que é, mas como devir, como algo que está sendo*”. Assim, a ação partindo desse trabalho coletivo que se instala na Cidade de Emaús, obriga-se a entender o papel que a escola deveria possuir e a buscar soluções que possam oferecer um ensino de qualidade. Não bastava apenas saber da pobreza dos alunos, mas, interferir de forma a ajudar a mudar essa realidade.

Impõem-se, então, discernir a razão de ser desta prática - as finalidades, os objetivos, os métodos, os interesses dos que a comandam; a quem serve, a quem desserve, com o que se percebe, afinal, que esta é apenas uma *certa prática*, mas não a prática, tomada como destino dado. Desta maneira, na prática teórica, desveladora da realidade social, a apreensão desta implica na sua compreensão como realidade sofrendo sempre uma certa prática dos seres humanos. Sua transformação, qualquer que seja ela, não pode verificar-se a não ser pela prática também. (FREIRE, 1982, p. 145).

Essa prática do fazer coletivizado vai assegurar uma forma diferenciada da estruturação do próprio espaço da escola, bem como das dimensões temporais tanto para professores, quanto para os alunos, como veremos logo a seguir.

Destaco, neste capítulo, duas grandes categorias de análise, estabelecidas a partir

das falas dos sujeitos investigados: A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES e AS AÇÕES FORMATIVAS NA ESCOLA. Considero dois elementos intimamente relacionados ao projeto político pedagógico da escola, que os documentos existentes e as falas dos sujeitos revelam como necessários para a unidade desejada a uma instituição escolar, na diversidade que a caracteriza como tal. Dialogo com vários autores, a partir das vozes consideradas. Entre esses autores, de certa forma privilegio HAGE (1995), cujo trabalho foi realizado sobre a própria Escola Cidade de Emaús.

Ao final do capítulo, realizo um balanço, embora não exaustivo, sobre os avanços e limitações do processo de formação de professores centrado na escola.

## A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES

A Escola Cidade de Emaús desde os primeiros anos, estabeleceu suas diretrizes pedagógicas e administrativas, considerando a partir daí que o administrativo deveria “concorrer para a organização de um ambiente para o estudo de professores (formação) e alunos, na perspectiva de que vários são (...) os espaços através dos quais professores e professoras vão incorporando idéias, conhecimentos e práticas” (LELIS, 1997, p. 128-129).

Esta é a organização dos tempos escolares na Escola de Emaús como é descrito, por exemplo, no trecho de um documento e testemunhado por uma das entrevistadas:

Durante o ano de 1984, utilizamos uma série de **medidas pedagógicas** [como a presença de dois professores regentes por turma] que colaboraram para aumentar sensivelmente a qualidade do ensino, aqui considerado como melhor preparo e desempenho dos professores (...) (MRE, doc.2, 1984). (grifo meu).

Às vezes a gente dividia [dois professores por turma], quando dava a gente ficava um bom tempo por turma. Nós ficávamos cada uma com 2 disciplinas. Quando a gente pegava uma turma só, a gente trabalhava as 4 disciplinas. (Profª Alice, entrevista, 2003).

Quando parto da afirmação declarada acima pela Prof<sup>a</sup> Alice, pretendendo enfatizar a compreensão e análise de fazer a elaboração do projeto político-pedagógico, percebo que um projeto pedagógico com essa perspectiva requer a gestão de uma nova organização, numa nova perspectiva de espaços e tempos escolares em que o administrativo está a serviço do pedagógico, como é proposto no relatório de 1984.

Durante o ano de 1984, utilizamos uma série de **medidas pedagógicas** que colaboraram para aumentar sensivelmente a qualidade do ensino, aqui considerado como melhor preparo e desempenho dos professores e dos alunos, maior acompanhamento do aluno e promovendo atividades do real interesse do nosso alunado. Entre essas medidas destacamos:

- a) **Preparação do ambiente: organizamos salas ambientes por área de estudo (...)**
- b) **Adotamos o sistema de rodízio: organizamos um horário, de tal modo que um dia o aluno tenha duas atividades diferentes**, por exemplo, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais. Em cada atividade, duas horas de trabalho contínuo. Dessa forma, o aluno circula, mas o **professor permanece em seu ambiente de trabalho**.
- c) **Estudo orientado** individual do professor: o professor tem desse modo, semanalmente um horário disponível na escola para estudar, elaborar as propostas de atividades e receber orientação individualizada sobre seu trabalho, planejar e avaliar em função dos seus alunos.
- d) Reuniões mensais de avaliação: na última sexta-feira de cada mês, reunimos o corpo docente, técnico e administração da escola e fazemos uma avaliação conjunta de todo trabalho da escola.
- e) Visitas domiciliares: (...)
- f) Artes Práticas: implantamos a oficina de marcenaria e eletricidade e demos continuidade às atividades agrícolas, corte-costura, crochê (...), arranjo floral, (...), tapeçaria (...)

(MRE, doc.2, 1984). (grifos meus).

Para isso busco o reforço de Veiga (1995, p. 14) quando ela afirma que “é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho do pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula”, assim, as “medidas pedagógicas” adotadas que se consolidavam em 1984, nada mais eram que essa organização de espaços e tempos escolares vivenciados na prática.

Veiga (1995, p. 22) ainda elenca sete elementos básicos para a constituição do projeto político-pedagógico, que são os seguintes: "as finalidades da escola, **a estrutura organizacional**, o currículo, **o tempo escolar**, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação". Levando em conta a discussão do tempo escolar nas medidas adotadas pela

Escola de Emaús, as disciplinas distribuídas de maneira mais ou menos equivalentes teriam na minha visão o seu valor também distribuído por igual, sem o desprestígio de uma ou de outra.

O caráter elucidativo que esses elementos apresentam, ajuda na construção do projeto político-pedagógico das unidades educacionais, mostrando o aspecto formador da dinâmica apontada pela autora, contra toda e qualquer feição de um projeto descompromissado com a comunidade escolar, porque parte de questionamentos variados nos mais diversos momentos dessa construção.

O esforço para manter uma organização pedagógica coerente com a proposta pedagógica, o tempo escolar (hora atividade) - quando cheguei na escola em 1989 recebia 15 horas aulas às terças-feiras - para formação desenvolvida através de encontros semanais, reuniões e estudos coletivos, pode ser considerada uma conquista a partir de negociações conjuntas (Escola de Emaús e Escola Cristã do Benguí) junto à Secretaria de Educação. Essa prática atendia ao conjunto da escola. Tanto as professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental, quanto os professores do Curso de Magistério, recebiam essa “hora atividade”, como é denominada pela Secretaria Municipal de Educação em Belém. Nas entrevistas, embora tal conquista já tivesse sido perdida há tempos, a professora Alice relembra, de forma bastante enfática, a lembrança e a importância dessa conquista.

(...) sempre em todas as áreas, essa formação era constante. A hora-atividade foi uma grande conquista para a Escola de Emaús e também para a Escola Cristã do Benguí. A gente negociava junto com a direção de Emaús, a coordenação pedagógica da escola. Nós íamos às secretarias e negociávamos juntos e conseguíamos realmente as mesmas conquistas para a Escola de Emaús e para a Escola Cristã do Benguí. (Profª Alice, entrevista, 2003).

A formação, durante esses horários para estudo, era desenvolvida de vários modos. Os mediadores dessa formação pertenciam ao quadro da Escola de Emaús, sendo professoras e professores que eram valorizados no seu fazer pedagógico e como referência na sua área. Eu mesma tive oportunidade de participar como formadora. A preocupação não era apenas possibilitar o estudo teórico, mas fazer desses estudos o suporte para a produção dos

recursos didáticos necessários, assegurando o domínio de concepções que embasam a visão sobre o aluno que se desejava formar, suas condições objetivas e subjetivas de vida e a própria interação entre o contexto do aluno, a escola e as professoras. Esse estudar constante fazia da escola um espaço de produção e não somente de reprodução do saber.

(...) no caso da fração. Tivemos contigo, aulas de ciências, que eu gostei muito lá naquela sala B, uma experiência (...) como trabalhar com os meninos? E foi uma formação muito boa. Uma vez eu estava até conversando com a colega (...) dizendo quem dera se voltasse de novo, (...) a professora G deu português. Cada um deu a .... [disciplina] (Prof<sup>a</sup> Verônica, entrevista, 2003).

Verônica, na fala acima, demonstra uma certa saudade daquele tempo em que a formação docente na Escola acontecia de fato. Parece-me possível dizer, como um dos sujeitos que viveu o processo, que esse fazer formativo dentro da escola facilitava o trabalho com os educandos, não apenas pelos estudos realizados, mas também pela forma como era organizada a divisão de tarefas dentro da escola, numa perspectiva de colaboração com o coletivo da instituição.

Com respeito a essa formação profissional permanente no interior da escola, a professora Graziela afirma: *“Naquela época eu achava mais fácil porque tu tinhas mais tempo de te dedicar a estudar mais, pra poder dar [ensinar] pros meninos”*.

Nessa fala, a formação parece ser compreendida como condição fundamental para assegurar qualidade aos trabalhos que deviam ser desenvolvidos. Não há como negar a importância da formação para o desenvolvimento profissional e a qualificação das ações docentes, muito embora não seja possível esperar uma relação direta entre formação e qualidade do trabalho docente, uma vez que se precisa considerar as condições subjetivas de ensino e de aprendizagem. As ações muitas vezes extrapolam à prática docente de sala de aula. Aliás, o período em que este processo formativo acontece, coincide com o eferescente tempo de discussão e revisão dos próprios tempos e espaços escolares. Paulo Freire, que foi um dos maiores autores da década de 80, nos apresenta a seguinte idéia sobre o ato de estudar:

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o conhecimento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim a sua atitude crítica em face dele. (FREIRE, 1982, p. 10).

Reverendo neste trabalho as várias manifestações de referências a uma época em que nós professoras podíamos planejar e estudar, de forma remunerada, os conteúdos e as estratégias de ações que executaríamos em nossas atividades docentes, posso dizer que tal gesto é o reflexo de uma prática que marcou, pela aprendizagem, essas profissionais e suas atividades como educadoras. As leituras, as conversas, as trocas de experiências e a produção dos materiais que seriam usados em sala de aula, certamente, quando mencionados nas entrevistas, dão a dimensão real da importância da formação no seio de uma escola. O fazer para essas educadoras precisa ser o fazer correto, o “dar de si para o outro”. É o que a Prof.<sup>a</sup> Graziela parece deixar claro na fala acima, quando diz “...estudar mais, pra poder dar pros meninos”. (Prof.<sup>a</sup> Graziela, entrevista, 2003).

O problema que os docentes da escola pública em geral têm que enfrentar para assegurar o estudo (formação continuada) não apenas dos conteúdos, mas, também, de técnicas e métodos adequados, e o planejamento de atividades e avaliações desnuda a contradição existente entre os discursos dos programas governamentais, que afirmam o interesse por uma escola pública de qualidade, e a realidade de uma escola que teve ao longo de sua existência uma preocupação com a formação e toda uma ação voltada à busca da qualidade na educação em uma área periférica, trabalhando com crianças oriundas de famílias pobres, algumas delas já exercendo atividades que visam gerar renda para o sustento da família. Não vou analisar o discurso do Estado, pois não é esse o meu objetivo, porém, quando faço referência à formação centrada na escola, percebo essa preparação como sendo parte integrante do ato de educar. É por isso que vejo a contradição entre o discurso que defende a autonomia das escolas, mas, não permite uma contrapartida capaz de ofertar suporte

material e financeiro à concretização dessa autonomia, aqui analisada somente sobre o aspecto da formação continuada dos educadores e educadoras. Por outro lado, no meu modo de ver, essa formação centrada na escola está diretamente relacionada ao projeto pedagógico de cada instituição escolar, cujos coordenadores “cuidam” de sua concretização, para o que organizam estratégias formativas para o alcance de seus objetivos e metas.

A experiência vivida pessoalmente na Cidade de Emaús, me fez acompanhar passo a passo essa perda de autonomia da escola, o declínio dessa permanente preocupação com a qualidade das atividades desenvolvidas e a paulatina substituição de um projeto político pedagógico – de forma mais involuntária que voluntária – por um fazer que não me permite hoje afirmar que seja “ideologizado” no sentido de possuir um pensamento centrado em um ideal, com clareza das ações que precisam ser desenvolvidas. Claro que isoladamente, algumas das professoras entrevistadas, por ligações históricas com a proposta inicial, fazem referência a essa ação de compromisso com a população pobre, que tinha como ideal trabalhar a educação voltada à formação crítica, que permitisse transformar a realidade, “objetivando a construção de uma sociedade justa, humana, fraterna e igualitária” (MRE, doc. 1, [198\_]).

Imbernón (2000), abordando a questão da formação centrada na escola, mostra que esse modelo de preparação institucionalizada surgiu no Reino Unido, em meados de 1970, por meio do “Advisory Council for the Supply and Training of Teachers”, nascido exatamente pela falta de recursos educacionais que assegurassem a formação continuada dos educadores das escolas.

Minhas análises sobre a formação centrada na escola, têm abordado a importância dessa formação para atender aos interesses da comunidade sobre as propostas dessa escola, as suas possibilidades de auxiliar com atitudes o desenvolvimento dos anseios dos que procuram esse espaço de formação. Por outro lado, a especificidade no tocante à formação dos profissionais da educação que estão a serviço da comunidade, quando analisada, me permite

perceber o quanto na Escola Cidade de Emaús a preocupação com a realidade da comunidade está presente. Seria, de certo modo, a materialização da idéia apresentada por Imbernón, quando aborda a formação desenvolvida dentro da escola.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação. (IMBERNÓN, 2000, p. 80).

A construção desse novo paradigma sobre a formação continuada de professores, na experiência que apresento, firma-se como sendo realmente um novo modelo de ação, de concepção sobre a prática desses professores diante do desafio de educar, por não se constituir um momento de mero aperfeiçoamento de técnicas e procedimentos. Há, como pude perceber nas entrevistas e tenho identificado ao longo deste estudo, um comprometimento político, impossível de existir sem a presença forte do caráter ideológico, que é o elemento propulsor de todo esse processo, de todo esse projeto em sua raiz, fortemente presente nos documentos que expressam a filosofia de trabalho da Escola, mesmo num período em que a expressão projeto político-pedagógico não existia ou estava apenas sendo introduzida no meio educacional.

Ao estudar os sete pressupostos embaixadores do que Imbernón (2000) chama de “paradigma colaborativo”, percebi que a experiência da escola do Benguí viveu desde o seu início essa busca incessante pela integração não apenas entre a escola e a comunidade, mas entre o seu próprio corpo de profissionais.

(...) a escola deve refletir em seu interior a vida do bairro, seus valores, seus costumes, devendo ser um apoio nas suas lutas e reivindicações. (...) a integração será levada a efeito em forma de estudos e discussões conjuntas sobre o processo pedagógico tanto no que concerne ao conteúdo, sua adequação e importância, como na execução do estágio. Esta integração deverá concretizar-se como uma troca permanente entre o corpo docente do 1º e 2º graus. (MRE, doc. 1, [198\_])

Percebo que essa integração já vinha se apresentando fragilizada, como é destacado num documento do professor Salomão Hage em 1992<sup>25</sup> para a direção da escola e que serviu de subsídio para discussões nas reuniões coletivas daquele ano.

Existe um grande isolamento entre o 1º e o 2º grau. Esta fragmentação advém principalmente do fato da maioria dos professores e servidores trabalharem no período diurno e alguns somente atuarem no turno da noite. Esta situação tem provocado um afastamento entre o 1º e 2º grau, fazendo com que desde o processo de planejamento até avaliação, as atividades ocorram isoladamente prejudicando o desenvolvimento de um processo educativo coletivo e totalizante na Escola.

O propósito de se fazer mudanças na ação demonstrava uma reflexão sentida por todos na Escola, como é apresentado na fala de Graziela quando ela explicita que é necessário o retorno às origens, desse ir e vir e avaliar para avançar, como tantas vezes fizemos.

Na época logo da escola quando ela iniciou, nós trabalhávamos nos dividindo por áreas. (...) eu na época trabalhava só com português e estudos sociais e tinham professoras que trabalhavam ciências e matemática. A nossa formação era justamente essa área. Hoje, (...) sinto essa dificuldade porque eu fiquei responsável pelas 4 matérias. Naquela época eu achava mais fácil porque tu tinhas mais tempo de te dedicar a estudar mais pra poder dar pros meninos. Hoje tem horas que eu me sinto embananada. Eu fico... na matemática eu me sinto segura, no português eu me sinto segura de dar pros meninos. Mas já na área das ciências, na área de estudos sociais eu me sinto um pouco amarrada, até mesmo porque às vezes eu me perco porque eu (...) tenho que sempre olhar no planejamento, ver se realmente já dei ou se estou atrasada. Então, naquela época da formação eu via que a gente tinha como é que se diz, a gente criava mais, tinha mais condições do que hoje, porque tu te dedicava a duas áreas de formação (...). Então, isso também eu vejo que a gente precisa retomar. (...) eu vejo que nós temos formação, mas eu acho que nós precisamos mais! Ver (...) essa formação de dentro de sala de aula pros meninos [nas áreas específicas]. (Profª Graziela, entrevista, 2003).

A partir da organização dos espaços e tempos escolares, como a permanência de estudos dos professores, de maneira individual ou coletiva, é considerado bom na fala da professora Graziela, acima, expressando saudades de um tempo em que o processo era intenso e organizado no sentido de atender uma dinâmica do próprio espaço escolar, como por exemplo, a organização dos professores por áreas do conhecimento. A professora Júlia (abaixo) também se refere à organização dos tempos escolares, considerando medida

---

<sup>25</sup> Comunicação pessoal de 8 de fevereiro de 1992.

importante para organização do seu tempo individual, para refletir o seu trabalho com os alunos, reforçando a idéia da escola como espaço de formação. (VEIGA, 1995).

Assim ele [o aluno] já acostuma pelo menos com dois professores. E a gente pode [estudar mais] (...) eu fico só com duas disciplinas eu tenho mais tempo pra, organizar melhor a aula. Porque ela já fica com duas eu com duas e ... a gente organiza melhor a atividade que a gente vai passar pra eles. (Profª Júlia, entrevista, 2003).

Em muitas situações, o processo de entrada na Escola passava por um “ritual” de conhecimento da filosofia da Escola e tempo de adaptação ao novo ambiente. Júlia passou por isso quando da sua chegada e, embora relutasse em permanecer na Escola pela distância de sua residência – chegou a retornar à divisão de lotação da Secretaria de Educação duas vezes para tentar conseguir outra escola – acabou permanecendo e se engajando na proposta. Essa preparação consistia em uma conversa com a diretora ou outro membro mais experiente da equipe sobre a filosofia da Escola; a professora recém-chegada não assumia de imediato uma turma, mas passava pela experiência de compartilhar uma turma junto com outra professora, na qual ficava mais ou menos dois meses e só então ficava sozinha, assumindo a turma como sua, de fato.

Esse ritual me faz lembrar o que Schön (1992) denomina de aprendizagem com um parceiro mais experiente. O mesmo procedimento é relatado por Gonçalves (2000), ao tratar da formação inicial de professores no Clube de Ciências da UFPA, atribuindo valor formativo a essa parceria com um sujeito já iniciado na filosofia de trabalho e a um tempo inicial de leituras e estudos preparatórios para a assunção de um trabalho diferenciado.

Entrar em um grupo novo, contudo, parece ser um desafio a ser enfrentado pelo sujeito que se propõe a esse novo pertencimento. Júlia, assim como Graziela, titubeara. Diz ela:

Voltei e tornei a conversar com a Gabriela, ela me colocou a filosofia da escola e tudo e eu disse: Eu tenho que encarar essa e logo que eu já que eu peguei uma sala de aula fiquei junto com uma outra professora. (Profª Júlia, entrevista, 2003).

Essa organização do trabalho pedagógico criava, enfim, uma outra forma de relações de trabalho que fazia a diferença na opção da professora em permanecer na escola.

(...) outra coisa que era marcante aqui na escola pra mim era a forma como a escola era administrada. Ainda é, mas naquela época era mais marcante, talvez porque fosse novo. (...) a gente passou a fazer o mesmo na Escola Cristã porque também por orientação das pessoas daqui, com o apoio e orientação pedagógica daqui, da direção da escola (de Emaús) lá na Escola Cristã do Benguí. (Prof<sup>a</sup> Alice, entrevista, 2003).

## AS AÇÕES FORMATIVAS NA ESCOLA

Analisando os vários temas tratados durante os estudos coletivos realizados nos mais de vinte anos de experiência com educação formal, percebo que a ênfase na ação crítica apresentada de início, não obscureceu a visualização da necessidade de formação técnica, que ganha contornos de integralidade no processo pedagógico da Escola. Tudo, entretanto, era decidido em conjunto, nas assembléias.

Que eu me lembre, ... eram discutidos até então nessas assembléias (...) a formação, que formação a gente queria, qual o tipo (...) na semana era discutido e terminava sendo, chegando ao consenso, o período que ia ser e qual o tipo de formação. (Prof<sup>a</sup> Alice, entrevista, 2003).

Entretanto, aliadas a questões técnicas, encontram-se também, e talvez de modo preponderante, questões de ordem humano-social e política, tendo em vista a organização social para o trabalho e produção de renda das famílias e a conseqüente formação de sujeitos cidadãos.

Assim, destaco sub-categorias no processo de formação docente, muito embora permaneça um caráter de interatividade entre elas, a saber: **o trabalho coletivo; a produção de materiais didáticos; o envolvimento político-social; as atividades realizadas no/com o bairro.**

## O trabalho coletivo

Ao citar a filosofia da escola, nos capítulos anteriores, verifico que a formação técnica e política são exigidas do conjunto de trabalhadores que passam a desenvolver suas atividades com crianças, jovens e adultos. Para tanto, vai se fazer necessário qualificar esses profissionais, aprofundando seus conteúdos acerca do método que seria desenvolvido e do domínio de conceitos relativos à realidade social, econômica e cultural dos alunos, o que favorecia uma visão política e opção ideológica, como pode ser verificada na fala da professora Alice:

(...) houve uma greve, uma grande greve - com mais de três meses, aproximadamente 3 meses e alguns dias em 87. E aí então nessa época é que 62 diretoras apoiaram abertamente a greve, com todo tipo de incentivo. No dia da reunião [no IEP] foram e foram punidas. Entre elas eu e a professora X. (Profª Alice, entrevista, 2003).

A identidade na ação reflete o trabalho coletivo que também era desenvolvido, visando inserir a escola nas questões de interesse coletivo do bairro. Os problemas sociais, portanto, eram problemas que deveriam estar presentes no cotidiano dos profissionais da escola.

A idéia de formação não incluía apenas os professores e professoras, mas, todo o corpo funcional da escola. Além do contato direto nos cursos de formação, técnicos ou políticos, havia uma concepção de que a formação se devia concretizar também no processo de organização e de decisão das ações coletivas. Parece estar aqui implícito um propósito de formação para a cidadania, em que os sujeitos conhecem os problemas, se organizam e tomam decisões para contribuir para a transformação social, como nos ensinam Santos e Schnetzler (1998), ao tratar da importância da educação em ciência para a formação cidadã de nossas crianças e jovens, pressupondo discussão ampla dos problemas coletivos para a tomada de decisões. Nesse sentido, Alice fala:

(...) para as assembléias ia todo mundo (...) do vigia à merendeira, as professoras, todo mundo sentado numa maloca, ficava cheia (...) ou no salão, e todo mundo discutia a proposta pedagógica da escola, isso era bom (...) (Profª Alice, entrevista, 2003).

Esta é, sem dúvida, uma prática perseguida por muitos pensadores. Freire (1998, p.142), por exemplo, defende que a educação vai muito além da formação técnico-científica.

Não a nega, pelo contrário, afirma que:

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai além dela. (FREIRE, 1998, p. 142).

A formação técnica, porém, vai fazer parte da preocupação de quem, pensando o projeto para uma classe social de certa forma excluída, precisava assegurar uma formação qualificada daqueles que vinham ser alunos de uma escola “diferente”. Diferente daquilo que estava sendo – e em grande medida ainda o é – ofertado aos mais pobres. Um espaço que forma em cursos, reuniões, congressos, seminários e nas próprias atividades de elaboração dos recursos didáticos. Aliás, esta última forma de qualificação ou instrumentalização para a ação pedagógica acaba por destacar-se e tornar-se imprescindível, permitindo que se identifique um certo saudosismo do “material didático”, que inibe o fazer pedagógico nos dias atuais, pelo menos no modo de ver de algumas das professoras entrevistadas.

Os jogos fazem muita falta, esse material todo. Quando eu comecei era riquíssimo para trabalhar com eles; hoje tu sentes uma diferença dos alunos da década de 90 de 80 (...) agora eles têm muita dificuldade pra entender, pra compreender, pra interpretar (...) (Profª Márcia, entrevista, 2003).

Um momento de encontro para formação e elaboração coletiva acontece durante o planejamento do ano letivo. Ao início de ano, há uma semana, às vezes duas, destinadas à formação e definição das ações coletivas que acontecerão durante o ano letivo. A escola discute desde a organização do calendário, passando pelas datas comemorativas e temas que possam assegurar formação coletiva dos educadores.

Esse discutir caracteriza-se pelo ouvir, debater e definir as propostas coletivamente. Cada ação, desse modo, pode e deve ser pensada pelo grupo. A professora Jaqueline, em sua entrevista, apresentou em certa medida a síntese do que seria essa experiência:

De uma coisa estou certa (...) eu aposto que qualquer outra escola tenha capacidade de transmitir pra qualquer funcionário, quando eu falo em funcionário eu não estou me referindo só a professor (...) porque pra mim educador é todo mundo que trabalha numa escola. Do vigia à direção de escola, porque se não estiver trabalhando em conjunto, do porteiro à direção, alguma coisa dá errado. Claro que cada um dentro da sua função, mas cada um desempenha um papel de educador dentro de um estabelecimento de ensino então eu levo muito a sério isso, entendeu? (...) (Prof<sup>a</sup> Jacqueline, entrevista, 2003).

É este sentido de grupo, expresso por uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, que faz a identidade de uma escola ser um tanto diferenciada das demais. Esta idéia de que todos somos educadores, está presente em muitas literaturas. Porém, para ilustrar essa fala da professora Jaqueline, ocorreu-me citar Alencar (2001).

Educação existe desde que o ser humano surgiu na face da Terra. Revelar ao outro a produção e conservação do fogo, fundamental para a sobrevivência da espécie, era educação. Ensinar o manejo de um porrete para controlar uma mina d'água, expulsando outros grupos do acesso a esse bem comum, e inaugurando a apropriação privada, também era educação. Dominadora e classista, mas educação.

Por isso, educação é cultura e ideologia, e pode servir para aproximar e afastar pessoas e classes sociais. Plagiando Antonio Gramsci (1891-1937), que afirma que “somos todos filósofos”, podemos afirmar que somos todos educadores! (ALENCAR, 2001, p. 47).

Em 1982, Graziela não atuava como professora ainda, mas participava do programa de formação com o grupo de professoras, pois era a proposta de interação de todos nas ações do espaço escolar que não consistia apenas a educação formal como foi relatado no capítulo I deste trabalho.

Em 82, (...) mesmo não trabalhando na função de professora na escola, sempre que tinha aquelas formações de professora aqui, eu fazia... (...) (Prof<sup>a</sup> Graziela, entrevista, 2003).

A ação coletiva acontece para que as atividades sejam executadas de forma planejada. A identificação da importância desse fazer coletivo é apresentada pela professora

Verônica, que deixa transparecer os limites de sua atuação, pois, ao deixar de realizar esse trabalho coletivo, acaba se defrontando com problemas na classe em que trabalha. Por outro lado, o significado que imprime ao grupo, demonstra o quanto essa prática marca a atividade da escola.

(...) a gente participava mais, por exemplo, do planejamento. Olha! Como esse ano eu não participei, eu fiquei com esse problema da minha turma (...) antes quando a gente planejava o **nosso grupo**, a gente estudava, **fazia** o **nosso planejamento** de matemática, de ciências, nossos trabalhos em sala de aula com os alunos...(Profª Verônica, entrevista, 2003). (grifos meus).

A identidade do indivíduo no grupo permite maior segurança para o desenvolvimento do trabalho. De certa forma, é apropriação lúcida do papel do planejamento, que impõe às professoras que entrevistei uma constante referência a essa ação planejada, sabendo da importância desse fazer na própria qualificação (formação) dos docentes.

Eu tenho que encarar essa. E logo que eu peguei uma sala de aula, fiquei junto com uma outra professora. (Profª Júlia, entrevista, 2003).

... geralmente era um conjunto, tudo era feito em conjunto, não tinha aquele negócio de direção mandar jogar pra gente tudo pronto, não. A gente se reunia, tinha assembleia, se reunia todo o corpo docente, a gente escolhia... colocava vários temas e a gente escolhia com votação (...). (Profª Jacqueline, entrevista, 2003).

É muito importante porque a gente vai descobrindo ... A gente está assim, a gente está no momento pra fazer a formação, cada momento que a gente está é um aprendizado, é um conhecimento que a gente aprende, trocas de idéias com o colega. E antes, a gente não tinha esse tempo pra estudar e quando a gente pára, lá vem (...) quanto pra gente, como profissional, como para as crianças. Que vai ajudar na formação deles também, que a gente vai ter mais embasamento pra passar atividade pra eles, ter mais segurança pra estar falando de um determinado assunto pra eles. (Profª Júlia, entrevista, 2003).

Também é possível identificar a preocupação com o conjunto de pessoas que atuam na escola, apontando cada um como sendo responsável pelo processo formativo, não distinguindo ou excluindo qualquer profissional da ação educativa.

Que eu me lembre, que eu me lembre eram discutidos até então em assembleias (...) a formação. Então, que formação a gente queria, qual o tipo (...) na semana era discutido e aí terminava sendo, chegando ao consenso o período que ia ser quando e qual o tipo de formação. (Profª Alice, entrevista, 2003).

As ações de formação acabam por permitir o afloramento de valores muitas vezes intrínsecos, que chegam a redimensionar as perspectivas de alguns, dando novo rumos à vida das pessoas, como a solidariedade, compartilhar saberes (GONÇALVES, T.V.O 2000). Júlia percebe o quanto essa prática coletiva na escola está influenciando na sua vida atual de estudante universitária.

Tu sabes como é o ensino lá na (...) [universidade], as dificuldades das pessoas de falarem ou de fazer uma atividade, porque nas escolas delas, não tem esse tipo de atividade, elas não pagam assim pra fazer uma formação (...), as reuniões são aquelas que a diretora só fala. E passa o que tem que passar pra elas, ela não passa (...). A gente sempre faz grupos, ai um dá uma opinião, outros dão outra opinião, todos vêm e apresentam, já está nosso (...) com isso, então, já não tenho muita dificuldade (...) tantos trabalhos pra fazer, trabalho pra apresentar e eu vejo a dificuldade nelas, sabe. (Profª Júlia, entrevista, 2003).

Uma fala que chamou atenção pela forma como ficou exposta a possibilidade que uma das professoras tinha diante do mundo, tendo sua experiência sido marcada pela vida no interior nordestino, eu apresento aqui como exemplo de que uma boa formação pode tocar fundo uma pessoa e possibilitar o surgimento de um profissional competente e capaz de assumir desafios.

...então esse curso me marcou profundamente, porque foi a partir daí que eu comecei mesmo a gostar da educação. Eu trabalhava com amor com dedicação, mas [pensava] qualquer hora eu saio, vou cuidar da minha vida, vou pra construção civil, vou não sei pra onde, mas não, a partir daí foi que eu realmente fiquei [na profissão]. (Profª Alice, entrevista, 2003).

Toda essa vontade de estar fazendo algo relacionado à educação, extraindo prazer do ato de ensinar, esbarrava em contradições que podem servir de estímulo a quem pretende viabilizar a formação de jovens e adultos. Além do mais, essa prática havia de vir precedida de uma intervenção político-profissional. Assim, as atividades de formação iniciaram com demandas próprias locais (PERRENOUD, 2000) para a implantação da proposta, passando em seguida a serem exigidas a partir da participação em congressos, cuja participação fazia com que as professoras fossem sendo despertadas para conteúdos formativos. É importante frisar que essas ações não eram impostas, o que levou a experiências ricas, segundo a fala de uma das entrevistadas:

(...) logo no início (...), a gente era chamado pra fazer treinamento, a gente precisava começar a trabalhar com material montessoriano (...) quando eu entrei, a gente precisava trabalhar [com esses materiais]. Precisava aprender. Depois não, depois a gente foi vendo as necessidades. Aí começou a pedir o que a gente queria, por exemplo eu comecei a participar dos Congressos, a ver as necessidades, aí a gente começou a verificar as [próprias] necessidades. Uma vez, eu fiz um treinamento com o Otávio. Sentimos dificuldade de trabalhar. Ele sentiu também, quando ele pegava os meninos na 5ª série; sentou com a gente, conversou com a gente, como é que a gente deveria trabalhar matemática para que os meninos chegassem na 5ª série e estivessem preparados para ele dar as matérias que ele teria que dar. (Profª Márcia, entrevista, 2003).

A discussão do trabalho por disciplinas e a socialização entre os professores, procurando mostrar como estavam fazendo com suas turmas, caracterizava-se como momentos importantes para o redirecionamento do trabalho individual, para a posterior preparação de materiais e para a formação dos profissionais da escola. Lembro que fazíamos sempre isso, mesmo na perspectiva da mudança coletiva durante as reuniões mais formais, ou nos momentos informais durante o recreio. Essas experiências, percebi nas falas, estão um tanto abandonadas no tempo.

... até mesmo quando a gente participava das feiras de matemática, tinha pesquisa para a gente ver. Era uma troca de experiências com o colega que trabalhava em outras escolas. Esse intercâmbio que a gente tinha, na verdade, de uns 5 a 8 anos pra trás. Eu não tenho participado de mais nada, só mesmo quando eu vou fazer os seminários lá da universidade e pronto (Profª Graziela, entrevista 2004).

Outros exemplos interessantes já aconteceram. Lembro-me de uma oficina sobre luz, orientada pelo fotógrafo Miguel Chikaoka, em que o conjunto de professores e técnicos da escola teve a oportunidade de conhecer o processo de elaboração da fotografia. Construímos câmaras escuras com cartolinas pretas e lupas. O fazer da Escola de Emaús, como apontam os estudos realizados por outros pesquisadores, era isso, um fazer novo, permanentemente inovador, que levava a construir o saber, partindo de experiências próprias de educadores e educandos.

**Figura 5 - Oficina “Brincando com a Luz” (1998)**

### **A produção de materiais didáticos**

Produzir o próprio material didático é estar diretamente realizando não apenas a simples confecção de recursos, que serão utilizados por crianças durante as atividades em sala de aula. Na proposta da Escola Cidade de Emaús, esta ação insere-se na formação permanente das professoras. Então, ao participar da seleção e da confecção de cada um dos recursos, torna-se um momento de estudo, de aprendizagem, que aprofundará o saber de cada educadora, possibilitando, ainda, a reelaboração desse saber. Há, nas entrevistas com as professoras, esta referência e até, como já disse, este apego à elaboração do “material didático”. É até possível que haja um certo sentimento de saudade das práticas sistemáticas de elaboração do material que era utilizado nas atividades. Entretanto, o ato de produzir o material é apresentado na proposta da Escola, surgindo nos primeiros anos de sua existência como sendo o reflexo da influência montessoriana, metodologia até então adotada.

organizamos salas ambientes por área de estudo ou seja: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática e Educação da Fé. Dessa forma, economizamos recursos, visto que ao invés de equipar didaticamente todas as salas, montamos uma ou duas [por área], com **materiais** (...) cientificamente **elaborados, adaptados** ao período de desenvolvimento dos alunos. (...) (MRE, doc. 2, 1984 - grifos meus).

**Figura 6 - VIII Feira de Ciências da Cidade de Belém (1991) - materiais didáticos**

Essa atividade de preparação de materiais didáticos é reforçada por Alice, valorizando esta atividade e outras de uma dinâmica do grupo de professoras.

(...) na época (...) a forma como foi trabalhado, tratamento individual para essas crianças, construção de materiais com os educadores, tempo para estudo, para os educadores prepararem o material, preparar a aula (...). (Prof<sup>a</sup> Alice, entrevista, 2003).

Algumas das falas apresentadas durante a entrevista com as professoras, não identificam que o trabalho de elaboração dos recursos didáticos, já na década de noventa, não

estará mais fundamentado nas concepções de Maria Montessori. Este fazer pedagógico, que acontecia principalmente no laboratório de ciências e matemática da escola, continuará sendo citado e entendido como necessário para um melhor desempenho das atividades docentes. Quando pergunto a uma das entrevistadas sobre o que mais a marcou na escola, visto que ela possuía experiência de outra unidade, posso perceber que ela valoriza o tempo disponível para estudos, evidenciando que a preocupação com a formação está presente na Escola.

(...) antes, a gente tinha esse tempo para estudar (...) a gente vai ter mais embasamento para passar atividades pra eles, ter mais segurança para falar de um determinado assunto (...). (Profª Júlia, entrevista, 2003).

Hage (1995) identifica, em trabalho realizado sobre a escola, que em certo momento houve necessidade de rever a proposta montessoriana, sobretudo face às próprias contradições inerentes à realidade da escola. Dessa forma, a produção dos recursos didáticos, para atender alunos que agora cursavam, no final dos anos oitenta, início de noventa, da 5ª à 8ª séries, além dos alunos do curso de magistério, passou por essa necessidade de adaptação.

(...) apesar da tentativa inicial de orientar a prática da Escola Cidade de Emaús pelas diretrizes da Metodologia Montessoriana, o desenvolvimento do processo pedagógico no interior da mesma, até então, tem revelado a necessidade de orientar a condução do processo de ensino-aprendizagem não por determinadas concepções metodológicas, mas, ao contrário, pautado por um conjunto de pressupostos metodológicos, definidos no processo e diretamente articulados com todo o projeto político-pedagógico da Escola. (HAGE, 1995, p.217)

A isso, impõe-se a necessidade de produzir o próprio e específico material didático e pedagógico da escola, inclusive, utilizando como recurso a própria e privilegiada área livre da instituição. Essa concepção que, certamente, é afeita a outras experiências educativas, encontra no livro didático um apoio, uma diretriz e jamais o fim em si mesmo (GONÇALVES, T.V.O, 2000). Por que digo isso? Primeiro pela realidade que obrigou a Escola Cidade de Emaús a ter que se adaptar à convivência com um outro nível do ensino, ou com outros níveis, incluindo-se aqui o curso de magistério no horário noturno. Não posso dizer que foi uma superação do método montessoriano, mas, aos poucos vai haver uma

necessidade de confeccionar materiais e definir práticas tais que possam ser usados na formação dos educandos.

Para essa produção, agora já não mais centrada em Maria Montessori, o tempo de estudo exigia encontros até mesmo em dias de feriados, ou aos sábados. Exigia, ainda, que as aulas de educação física, quando os alunos saem para atividades externas, tivesse o tempo ocupado pelas professoras para a confecção desses recursos didáticos. Permitiu, também, experiências ricas com alunos do então chamado “1º grau maior” (alunos da 5ª à 8ª séries), que tiveram na prática, utilizando o terreno da escola, aulas de geometria, por exemplo, com demarcação de terrenos e cálculo de áreas para plantação de pequenas hortas.

Estudar um pouco mais para poder não ser só livro didático.(...) nós nunca usamos livro didático assim como algo regular na escola. Mas, a gente sempre usa para pesquisa (...) procuro pesquisar numa gramática por exemplo. (...) aquele conteúdo para 3ª, para 4ª [série]... a matéria é muito resumida, muito resumida mesmo, **muito pobre e então a gente elaborava o recurso didático (...) no feriado** (...) de ciências tem várias experiências com os meninos. (Profª Alice, entrevista, 2003). (grifo meu).

As experiências desenvolvidas nesse campo de produção de material não se restringem apenas aos professores e professoras, pois, em certos momentos esse fazer estende-se aos próprios educandos e educandas, que desenvolvem suas atividades de sala de aula, ou extra-classe, como ocorre com a organização da festa junina, mais especificamente a montagem do “Boi Estrela de Emaús”, que reflete a influência de algumas professoras maranhenses no contexto escolar. Na produção do “boi”, além da integração dos professores de diversas disciplinas, os meninos e meninas assumem um papel importante na confecção dos materiais, além de protagonizarem a própria peça nos dias de apresentação. A frase de uma das toadas – “Eu vou reunir meu batalhão” – dá a exata dimensão desse fazer coletivo.

**Figura 7 - Boi Estrela de Emaús**

A educação escolar precisa dessa dimensão cultural (FREIRE, 1998) para se fazer educação integral. Essa produção, então, passa a ser considerada como parte integrante do processo de formação, que pode estender-se a ponto de atender todas as exigências do processo educativo, desenvolvendo não apenas as aprendizagens cognitivas e motoras, mas, permitindo o crescimento de aspectos positivos da aprendizagem afetiva. As professoras, na Escola Cidade de Emaús, ganham um papel relevante, à medida em que se reconhecem como ser cultural.

(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser presente, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

(...) A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos professores cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. É isso que o puro treinamento do professor não faz, preparando-se e preparando-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1998, p.46).

Retomando a abordagem exclusiva da produção de materiais pelos professores, vou de encontro à preocupação também centrada na falta de condições da própria escola. Certamente essa falta de condições é imposta pela falta de recursos financeiros. Entretanto, não há uma explicitação na fala da professora Graziela, que identifica o problema.

Superar as dificuldades porque a gente sabia que a escola não tinha condições de nos dar, vamos dizer, materiais concretos para trabalhar. Mas se a gente criar? (...) Era geralmente formações para a gente poder criar o nosso próprio material. (...) para também enfrentar essas necessidades, essas dificuldades encontradas em sala de aula. (Profª Graziela, entrevista, 2003).

Mais uma vez, a necessidade de responder aos problemas presentes em sala está visível na fala da professora Graziela. Vejo como sendo uma preocupação coletiva, pois, foram muitas as tentativas de superar as limitações, inclusive de conteúdos, das professoras e professores que assumiam a tarefa de desenvolver o trabalho educativo na escola. Esse esforço coletivo, posso dizer, demandava tarefas que eram assumidas durante o período de planejamento no início de ano. Tal preocupação transparece nas palavras da professora Márcia:

Uma vez, eu fiz um treinamento com o Otávio. Sentimos dificuldade de trabalhar. Ele sentiu também, quando ele pegava os meninos na 5ª série. **Sentou** com a gente, **conversou** com a gente, como é que a gente deveria trabalhar matemática para que os meninos chegassem na 5ª série e estivessem preparados para ele dar as matérias que ele teria que dar. (Profª márcia, entrevista 2003).

Uma outra abordagem que vai demonstrar a preocupação coletiva com o trabalho da escola reside nas atividades desenvolvidas a partir de temas geradores. Esta é uma experiência que também vivenciei quando trabalhei na escola e que está presente na lembrança das professoras entrevistadas. No entanto, a definição dos temas geradores; era precedida de muita discussão sobre o modo como seria desenvolvida a formação.

(...) no final da década de 80 pra cá a gente também começou a trabalhar por temas, o Estatuto da Criança e Adolescente, violência doméstica ... (profª Alice, entrevista 2003).

A idéia do tema gerador é envolver todos os professores da instituição, procurando assegurar uma interdisciplinaridade, que propicie a integração e a produção dos recursos voltados para essa finalidade. Este é um passo importante para transpor a concepção tecnicista, voltando atenção à formação crítica dos educadores e educadoras da escola, concorrendo para a formação da cidadania, pretendida.

Os temas, os temas não, eu não lembro (...) só depois agora, já mais no final da década de 80 pra cá, foi uns dos temas que eram mais ligados, a gente também começou a trabalhar por temas, o Estatuto da Criança e Adolescente, violência doméstica, essas coisas ... (Profª Alice, entrevista, 2003).

### **O envolvimento político-social**

O intercâmbio com a comunidade, tendo à frente a Associação de Moradores, mas procurando envolver outras associações, centros comunitários e escolas, fazia com que a Escola Cidade de Emaús fosse um espaço de formação para as lideranças comunitárias e para seus próprios educadores e educadoras. Sem dúvida, a politização presente e mais efetiva na década de oitenta, contribuía para a formação de uma concepção crítica sobre o papel dos educadores e da escola - a hoje denominada responsabilidade social - fazendo com que o

compromisso político de cada pessoa envolvida no projeto Emaús, transcendesse à mera relação funcional e à execução de atividades pedagógicas, para assumir parâmetros que visavam tratar dos temas sociais, econômicos e políticos. A seleção de professores, como já havia dito antes, passava também pelo engajamento político-social no Movimento e em outros espaços de movimentos sociais.

(...) E foi que eu fiz uma prova seletiva para estudar no IEP em 1973. Eu me formei pelo IEP e depois eu me engajei também. Quando eu era estudante do IEP em 1975, 76 que eu estava formando, foi quando foram fazer a Campanha de Emaús. (...) A Grande Coleta de Emaús ... mas, nesse primeiro momento eu não me interessei ... E aí logo depois tive a perda da minha avó, fui morar com outras famílias. E a partir disso eu conheci uma pessoa que era rotariana, fui trabalhar no Rotary Clube Belém. Trabalhei lá como secretária e eu conheci um outro rotariano que me convidou pra trabalhar como telefonista na Aliança Industrial e aí eu fui. Conheci um rapaz que era do Movimento de Emaús, isso em 1976 para 77 e ele sempre me falava de Emaús ele me convidava, essa pessoa era o Ivã<sup>26</sup>. E um dia, na hora do almoço, ele me convidou para a gente ir lá conhecer o Emaús. Logo chegando no Emaús, ele me apresentou o Padre Bruno, (...) eu conheci, eu fui, era uma quarta ou quinta-feira. E logo no final de semana após, ia ter um treinamento pra voluntário, o Padre Bruno me convidou, ... fiz. Era um final de semana, a gente chegava na sexta à noite, já à tardinha e passávamos o sábado e o domingo fazendo esse treinamento, eu gostei tanto. Via o trabalho. Nesse momento eu só conhecia assim pela televisão, o Emaús ou então quando alguém me falava, eu sou do Emaús. Fiz o treinamento e comecei nas folgas que eu tinha no almoço (...) eu comecei a ir para o Emaús. Comecei a ajudar as cozinheiras. Sempre tive na cozinha, envolvida com a cozinha no Emaús. E eu passei esses 3 meses logo após esse treinamento que a gente fazia; a gente tinha 3 meses, tipo um estágio, vendo onde a gente queria ficar e eu fiquei na parte da cozinha, ajudando nos momentos da hora de almoço e nos finais de semana (...) no galpão [separando material da Grande Coleta], era para as vendas de feiras e na periferia. (Profª Graziela, entrevista, 2003).

A escola, dessa forma, somava esforços junto a outros agentes sociais, sobretudo da sociedade civil, caracterizando desde o seu nascimento (1982) a prática que pretendia fosse desenvolvida. Hage (1991), em sua abordagem sobre o trabalho de educação popular no Benguí, apresenta de forma bastante clara o nível de envolvimento do movimento social e a concepção que norteia a prática educativa desse fazer político popular.

---

<sup>26</sup> Ivã com 12 anos de idade era vendedor de picolé na feira de um bairro periférico da cidade de Belém - Sacramenta - quando foi contatado por voluntários da República do Pequeno Vendedor (Movimento de Emaús), passando a entregar correspondência pelas ruas da cidade. A partir dos 18 anos engajou-se em várias experiências do movimento sindical (1980-1983), do movimento social e como voluntário no Movimento de Emaús, inclusive foi um dos primeiros moradores da Cidade de Emaús. No Benguí, onde mora até hoje, engajou-se nas lutas do bairro (por terra, transporte, saúde, saneamento e segurança), participando na CBB, AMOB, Conselho Tutelar e na FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional) .

Os movimentos sociais e populares desenvolvem um processo educativo importante, tendo a Educação Popular um espaço especial de atuação nos referidos movimentos. Essa prática educacional não se define apenas por trabalhar com as classes populares, embora isso seja fundamental. Ela se define, sobretudo, pelo seu projeto político de resistência à discriminação, à opressão, enfim, por um projeto para que os direitos do povo sejam respeitados (...)

No interior dos movimentos sociais é bastante significativa a contribuição da educação popular no que diz respeito à compreensão, por parte das classes populares, dos processos organizativos da sociedade em uma perspectiva globalizante. (HAGE 1991, p. 38 - 39).

A visão desse conceito de popular, presente na própria filosofia da escola Cidade de Emaús quando se refere à formação para os “*trabalhadores e filhos de trabalhadores*”, permeados por uma visão de si, não apenas como o professor ou o funcionário, mas sim o sujeito que é igual, principalmente na condição econômica, sustentará a concepção de que o ato de educar, como afirma Freire (1998), é um ato ideológico. Por isso, requer um compromisso que segue para além do profissional, um compromisso político. Mas, em nenhum momento deve separar-se do profissional, que exige qualificação pedagógica, domínio técnico e permanente revisão da prática que cada um de nós temos como educadores.

Tendo apreendido a idéia da necessidade de interação com os movimentos sociais, a Escola, através de seus membros, esteve presente nas diversas manifestações sociais que se organizaram em Belém na década de 80, não apenas nas que lutavam por educação para todos, mas, em muitas caminhadas pela posse da terra no Benguí ou em outros bairros da cidade, na luta por melhorias no sistema de saúde e na denúncia contra os crimes de desrespeito aos direitos humanos. Essa relação direta do corpo docente e funcional da Escola com as causas sociais, reafirmada pela decisão de criar no curso de Magistério a disciplina “Educação Popular”, fazia parte da concepção curricular que fora escrita desde a fundação da Escola. No documento sobre a “Filosofia da Escola”, que ganhou um título específico no trabalho de Hage (1995) sobre a Escola de Emaús, vamos encontrar:

A Educação é política. Não pode se educar sem uma proposta política. Educar a favor de que? Contra que? Contra quem? Pretender que o aluno

conheça o que? Conheça como? Conheça Pra que? Esta é a primeira grande preocupação de quem quer educar para transformar: procurar saber o que pretende com o processo ensino-aprendizagem. E numa escola pública essa preocupação não deve ser só de um ou dois professores, mas de todos aqueles que participam da construção da Escola. (HAGE, 1995, p. 94).

É interessante perceber que há uma preocupação curricular da Escola com as questões sociais e com a formação para fins de envolvimento de todos - educadores e educandos - nas questões que são do interesse coletivo. Mas, não apenas isso. Posso identificar nessa formação a preocupação com uma educação crítica, que além de dizer “para que, como e por quê?”, precisa formar para a solidariedade, integrando a essa formação a participação nas lutas da comunidade. Formar para a cidadania. Aliás, esta concepção de formação vem ancorar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996. O Artigo 1º, ao definir o conceito de educação, diz claramente que esta ocorre, também, “*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem (...) nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*” (BRASIL, 1996). Mais adiante, o Art. 3º em seu inciso XI, definirá como princípio: “*vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*”. Vê-se logo, que a Escola de Emaús havia tomado a dianteira em termos políticos.

(...) Dentro da República já se trabalhava nessa época com os meninos. A palavra que se usava era carente e, entre esses meninos, carente dos carentes realmente quando foi feito um levantamento (...), feita uma relação dessas famílias que vieram pra cá [no Benguí] e dentro disso já se tinha, já se via que o maior índice dentro dos garotos na República os garotos que estavam fora da área, fora da faixa (...) e fora da escola também. E aí os primeiros pensamentos dentro da Cidade de Emaús. Sabíamos que íamos ter uma escola, íamos trabalhar nessa linha da educação, mas não sabíamos que tipo de escola, como e que escola seria essa. Portanto, a escola quando começou; começou pelos adultos; fomos formados e de repente. Em 78 e 79 ganhamos o terreno. Em 80 começamos a pensar a escola que era lá do outro lado [área atual da produção da Cidade de Emaús] (Profª Graziela, entrevista 2003).

Nesta fala da professora Graziela, também identifico que a preocupação no MRE com a educação nasce desde a década de 70, pouco antes da instalação da Cidade de Emaús. É interessante verificar que a atuação do MRE já se apresentava à sociedade em quase uma década, cobrando ações pela melhoria das condições de vida das crianças trabalhadoras,

denunciando o descaso das autoridades e da própria sociedade para com os meninos e meninas, que até então não moravam, mas faziam da rua seus espaços de sobrevivência. O nascer dessa experiência – a Expressão Cidade de Emaús e com ela a Escola – traz, conjugadas a si, todas as reivindicações do próprio MRE, somadas às experiências vivenciadas no próprio bairro, por meio de entidades populares que lutavam por mais escolas e por terra para morar.

Uma experiência relevante aconteceu com a professora Alice, que desenvolveu sua prática política-pedagógica inicialmente no seio da igreja, como missionária, engajada na luta para a organização de operários da construção civil.

(...) na verdade, eu não queria trabalhar como professora apesar da minha formação ser de professora. Eu queria trabalhar na construção civil, emprego formal, carteira assinada, eu e outra irmã. (...) comecei trabalhando como professora em agosto, no final de julho e no início de agosto fui eleita pra ser diretora da escola pela comunidade (...) nós ficamos 84, 85 e 86 com aquela greve - houve uma greve, uma grande greve - com mais de três meses, aproximadamente três meses e alguns dias em 87. E aí então nessa época é que 62 diretoras apoiaram abertamente a greve, com todo tipo de incentivo. No dia da reunião [no IEP] foram e foram punidas. Entre elas eu e a professora X. (Profª Alice, entrevista, 2003).

A presença de Alice na Cidade de Emaús vai reafirmar uma proposta que fora iniciada com a intenção de trabalhar com crianças trabalhadoras, que nas ruas buscavam o sustento, chegando a consolidar-se como proposta formal de ensino. Uma experiência de marcante influência religiosa.

Paulo Freire, ao referir-se às lutas da população na América Latina, faz referência ao papel da Igreja Católica no processo de libertação do povo. Para ele, as igrejas não existiam como realidade abstrata, mas eram condicionadas a uma realidade concreta (FREIRE, 1982). O MRE, então de inspiração religiosa e católica, pertencente à época Congregação Salesiana, compreendeu o papel que poderia desempenhar naquele contexto adverso para o conjunto da sociedade, mas bem mais adverso para aquela parcela da população excluída não apenas dos direitos políticos, mas também do social e econômico.

Queremos ajudar os meninos e meninas a não terem vergonha de se considerarem ‘meninos e meninas de rua’ ... que como ‘pobres’, ‘índios’, ‘negros’, ‘caboclos’, ‘desempregados’, ‘empregadas domésticas’, ‘mulheres’ ... para uma sociedade injusta, classista e discriminadora são sinônimos de fraqueza, ameaça, ignorância e inferioridade, na verdade hoje descobrem sempre mais na sua dignidade e semente de libertação. (MRE, doc. 4, [199?]).

A força desse envolvimento político e social pode ser avaliada a partir dessa citação. Minha própria experiência vai se desenvolver a partir da atividade religiosa. Essa influência era, portanto, presente em todas as ações políticas do MRE.

Em um outro documento do Movimento de Emaús (MRE, doc. 5, 1991), aparecem citados “*alguns elementos a serem aprofundados*”. Elementos que também me ajudaram a compreender o papel político do ato de educar, desenvolvendo uma prática social que julgo comprometida com as camadas populares. A escola, assim, deveria submeter-se (na realidade, seguir após todo um processo de amplo debate) a essas diretrizes: “*relação entre teoria e prática; proclamar sem proclamar-se; ser sem comparar-se; mais exigência consigo mesmo do que com os outros; construir a partir dos valores e não das carências e conquistar mais do que rejeitar*”.

Esse trabalho, a partir desses fundamentos, ganha um caráter político não pela mera crítica e identificação dos problemas sociais, mas pelo compromisso que deveriam possuir os membros do MRE. Esse compromisso perpassa as relações sociais dentro da escola, ultrapassando os educadores que eram vinculados direta e historicamente ao Movimento e absorve de maneira direta os profissionais ali lotados pela Secretaria de Educação, mesmo aqueles que não haviam sido indicados diretamente pela direção do MRE. Na fala de uma das professoras entrevistadas, que somente assumiu atividades a partir da década de 90, essa preocupação vai ser apresentada:

Aqui a gente não trabalhava muito com que acho, com o ficar muito tempo no quadro, tinha que conhecer as crianças a partir da vivência delas. (Prof<sup>a</sup> Júlia, entrevista, 2003).

A preocupação em partir da realidade do aluno, conhecendo-o para poder

desenvolver ações capazes de assegurar a aprendizagem de conteúdo, é um outro aspecto que denota, como tenho afirmado, a presença viva do componente político e que tem importante papel nos aspectos pedagógicos da aprendizagem dos conteúdos. Essa conquista, quando analiso o contexto da fala de Júlia, é atribuída à preocupação com a formação. Rompem-se, então, as idéias vagas, centradas no “acho” ou no uso restrito do “quadro” e surge a preocupação com o conhecer real, para poder fazer inferências sobre o comportamento dos alunos, ou definir os próprios conteúdos e atividades que precisam ser desenvolvidos. Essa é uma preocupação que encontro em Zeichner (1993), quando analisa a prática reflexiva no ensino e na formação dos professores. É preciso, no entanto, para não incorrer em comparações forçadas, guardar distância entre a realidade estudada por ele – os Estados Unidos da América – e a América Latina, mais especificamente com a Amazônia e a Cidade de Belém. Em ambos os casos, contudo, a preocupação com a reconstrução social está presente.

A citação que vou fazer, ainda que tenha suporte na realidade dos EUA, como princípio à reflexão dos educadores e presentes na formação daqueles professores, penso que vale para todas as realidades, uma vez que a educação é até hoje defendida como fator capaz de ajudar a melhorar os índices de desenvolvimento humano. Zeichner (1993, p. 42) afirma que *“o empenho na alteração das desigualdades sociais, traduzido na tentativa da melhoria das condições educacionais das crianças pobres”*, é mais um aspecto na tradição de reconstrução social na formação de professores naquele país. Adiante, vai referir-se às ligações dos professores e seus alunos, dos formadores de professores e seus estudantes, além da *formação de professores e outros projetos políticos (...)*

(...) que procuram abranger as muitas instâncias de sofrimento e injustiça da sociedade. O que liga todos esses esforços, uns aos outros, apesar dos diferentes graus de importância atribuídos a um ou a outro fator, é a preocupação comum em ajudar os futuros professores a verem as implicações sociais e políticas de suas ações e dos contextos nos quais trabalham e a compreenderem como as suas ações diárias de professores estão necessariamente associadas às questões da continuidade e mudança social (ZEICHNER, 1992, p. 42).

A conceituação de que a educação permite mobilidade social, ainda que contestada por autores que preferem fechar os olhos à realidade social, ganha em Zeichner (1993) uma dimensão real, que se é verdadeira nos EUA, é ainda mais transparente sob os nossos olhos.

Fui me empregar na casa de uma senhora (...) e lá eu disse para ela que eu queria aprender a assinar meu nome. Aí ela me incentivou que eu aprendesse, mas o que ela queria era que eu aprendesse só para poder ler receita, para fazer comida gostosa. Só que depois que eu aprendi a assinar o meu nome, eu achei que eu não deveria parar por aí não. Eu sempre fui uma pessoa que eu sonhei alto. Aí eu continuei os meus estudos (...) Quando eu cheguei na 4ª série primária ela começou a implicar para eu parar, que eu já sabia o suficiente para ler uma receita, para ler um documento, então eu tinha que parar porque ela não queria uma pessoa que estudasse. Eu insisti, eu queria continuar os meus estudos e ela mandou eu escolher ou a casa dela ou os meus estudos. Aí eu disse, bem já que é assim, então eu prefiro sair da sua casa e ficar com meus estudos, porque o dia que a senhora não tiver mais satisfeita comigo, a senhora vai me jogar na rua e eu vou ficar sem a sua casa e sem os meus estudos, se é assim então eu prefiro os meus estudos. Dei um tempo pra ela arranjar alguém pra trabalhar (...) (Profª Jacqueline, entrevista, 2003).

Uma outra abordagem, agora voltada à realidade específica dos professores no Brasil, apresentada por Paulo Freire, quando faz referência aos educadores e sua obrigação de lutar por melhores salários, também vai ser identificada na fala das professoras da escola. Citei anteriormente, quando fiz referência à professora Alice, a fala que demonstrou toda uma relação de compromisso das diretoras de algumas escolas públicas com o movimento dos educadores por melhores condições de trabalho em 1987. A luta dos professores em defesa dos seus direitos e por respeito e dignidade como profissionais, é um momento importante da prática de cada educador. Para Freire, a educação inclui a briga por salários menos imorais, devendo ser entendida como um dever irrecusável e não apenas um direito (FREIRE, 1995, p. 74). Há dez anos, como podemos ver mais uma vez na fala da professora Alice, essa prática já era concretizada.

Bom, quando eu saí, primeiro eu participei de tudo. Eu participei da AMOB e trabalhava no meu horário normal, nas comissões, eu participava do Centro Comunitário [Associação] de Pais e Amigos do Covão, eu fui eleita coordenadora de lá. Participava do SINTEPP, que na época o sindicato não

era SINTEPP era [FEPPEP]<sup>27</sup>, participava de uma diretoria, fui eleita no Congresso de 86 (...) (Profª Alice, entrevista, 2003).

Temos, assim, alguns fatores capazes de mostrar o compromisso coletivo e individual de instituições e educadores, respectivamente.

Com certeza, essas experiências estavam intrinsecamente relacionadas a outras práticas desenvolvidas por lideranças e entidades do bairro, entre elas as igrejas, a AMOB e escolas comunitárias. Eram práticas políticas de importância realmente relevantes, sobretudo quando se davam articuladas, unificadas. E, como se dá essa “atuação conjunta”? É que o vamos ver a seguir.

#### **As atividades realizadas no/com o bairro**

O principal fator da força que a comunidade do Benguí demonstrava, ou demonstra, reside na organização. A Escola Cidade de Emaús, por muito tempo, esteve presente nas discussões sobre os vários problemas sociais do bairro, extrapolando a mera ação educativa. Também, no decorrer do ano letivo, eram comuns os encontros e debates sobre temas relevantes, seminários e cursos de formação política abertos à comunidade.

- **Seminário Internacional “As Crianças da Amazônia”** – oficinas, seminários, palestras e mostras de vídeos, promovido em 1989 pela Secretaria de Cultura, UNICEF, Movimento de Emaús e Escola Cidade de Emaús.
- **I Encontro de Educadores do Benguí** - promoção do Núcleo de Educação Popular “Raimundo Reis” - NEP, realizado em agosto de 1992.
- **Semana da Consciência Negra** – mostra de vídeo, debate, show cultural e venda de comidas típicas, promoção do Núcleo de Educação Popular “Raimundo Reis” - NEP, realizado em novembro de 1992.
- **II Encontro de Educadores do Benguí** – promoção do Núcleo de Educação Popular “Raimundo Reis” - NEP, realizado em outubro de 1993.

---

<sup>27</sup> Federação dos Professores das Escolas Públicas do Estado do Pará.

- **Revolte-se e Lute** – passeata em direção a Secretaria Municipal de Saneamento para reivindicar a pavimentação das principais ruas do bairro do Benguí, em 11 de setembro de 1993.
- **Benguí: na Luta pela Educação** – audiência pública com entrega de documento reivindicatório aos Secretários de Educação do Estado e do Município e posse do Conselho de Educação do Bairro, em 16 de dezembro de 1993.

Atividades formativas relacionadas acima por Hage (1995, p.113-114), caracterizam o envolvimento da comunidade escolar nas ações do bairro, nas quais as participações dos educadores têm se dado de diversas maneiras: fazendo relato da experiência pedagógica da Escola; realizando assessoria e coordenação das atividades; ajudando na mobilização das entidades envolvidas ou ministrando cursos e oficinas, como por exemplo, o que ministrei no I Encontro de Educadores do bairro sobre alimentação.

O intercâmbio permite que os professores e professoras saiam de seus espaços de trabalho, troquem experiências e possam lançar-se a maiores desafios. Muitas experiências foram se desenvolvendo com o apoio de projetos vinculados a instituições de ensino superior. No início dos anos 90, por exemplo, partindo de uma relação anterior com o Clube de Ciências da UFPa, a Escola passa a participar ativamente dos eventos (cursos, palestras, seminários, etc) e feiras de ciências. Concomitante ao trabalho de docência, desenvolvi, a partir de 1998, atividade no Laboratório de Ciências da Escola "Cidade de Emaús". Essa experiência já fora desenvolvida, no período de 1990 a 1993, com orientação de trabalhos dos educandos de magistério e professores da Escola, na área de Ciências. Posso voltar a dizer, se é que já disse, que este é um trabalho apaixonante. Não enriquecedor, do ponto de vista material, mas, com plena certeza, enriquecedor no campo cultural. Aqui, então, permitam-me outra vez, dizer da experiência nas “feiras de ciências”, com alunos do Ensino Fundamental ou do Médio, deixando um pouco de lado a formação nos seminários e simpósios.

Falar das “feiras”, não poderia ser falar apenas dos trabalhos apresentados, como

forma de demonstração da capacidade de decorar o que o ser humano possui. Procurei, junto com professores de outras disciplinas e técnicos da Escola de Emaús, apoiados em uma nova visão sobre a apresentação desse tipo de trabalho, transformar essas experiências de elaboração de trabalho para apresentação em feiras de ciências, em uma culminância dos trabalhos que foram realizados dentro do espaço de sala de aula. Assim, não bastava elaborar um trabalho e apresentá-lo na feira, este deveria ser fruto de um conhecimento desenvolvido em sala de aula, durante todo um ano letivo, ou parte deste ano letivo. Aliás, deveria ser objeto do aluno ou da aluna em toda sua vida discente, seria bem melhor. Estou fazendo essa abordagem para reafirmar meu envolvimento com a causa da educação, mas, também, para fundamentar a idéia de que a produção do saber científico (ou mesmo o comum, ou o filosófico e, até quem sabe o religioso) não pode ser artificializada, mas construída e reconstruída no cotidiano da prática docente e discente que, por sinal, precisam se completar.

A presença nas feiras de iniciação científica, vai assegurar a reafirmação de nossa condição de espaço formal de educação. Orientei um trabalho que fora apresentado na *VII Feira de Ciência da Cidade de Belém* (1990), da qual o Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – NPADC foi uma das instituições organizadoras. Participamos, ainda, da VIII e da IX feiras nos anos subseqüentes.

O relato dessas atividades demonstra que a escola não permanecia presa apenas aos fatores sócio-políticos, que refletiam as condições econômicas dos educandos e suas famílias. Procurei estar, junto com eles, presente em muitas dessas experiências. Após a participação na *VII Feira de Ciência da Cidade de Belém*, em 90, uma das professoras da escola viajou com um grupo de alunos para participar de uma Feira Estadual no Município de Breves, na Ilha do Marajó.

Aconteceram outras participações, porém sem a presença dos educandos. A Escola apresentou trabalhos em diversas áreas, embora houvesse a predominância das

disciplinas de ciências e de matemática. Procurava sempre voltar a atividade desenvolvida às questões sociais, como faziam também as outras educadoras que acompanhavam outras equipes da Cidade de Emaús. Lembro-me bem que em uma das experiências em matemática, a professora da disciplina procurava mostrar que crianças, quando se encontravam diante da realidade a que estavam constantemente submetidas, conseguiam realizar operações até mais complexas do que as que lhes apresentavam em sala de aula. Conseguiam, por exemplo, dividir diante de um tabuleiro com diversos produtos; passar troco com agilidade de quem sabia contar, de fato, ainda que de direito não pudesse ser “diplomada”, pois não conseguia fazer a representação simbólica daquilo que conseguiam executar na vida real.

Quando os alunos acompanhavam os trabalhos, algumas vezes, inclusive, para fora da cidade de Belém, em viagens que chegavam a durar uma semana (como a de Breves), viviam experiências riquíssimas não apenas como educandos de um projeto que buscava formá-los, mas, mais uma vez percebe-se claramente a dimensão de uma ação que possui um alcance muito maior, que de novo extrapola o mero saber ler, escrever e contar e vai permitir a expressão, que surge nas explicações de cada trabalho e na discussão sobre o saber real e o saber abstrato. Formamos assim, cidadãos e cidadãs capazes não apenas de reproduzir, mas, de pensar naquilo que estão produzindo e recriar, à medida que tinham liberdade de pensar. É interessante perceber como uma proposta filosófica perpassa os integrantes de um projeto, atingindo na prática os efeitos daquilo que fora pensado e elaborado enquanto discurso, enquanto concepção teórica. Estava eu ali, junto com outros educadores, ajudando a formar e consolidar uma proposta para a cidadania. Hoje, quando vejo alguns desses ex-alunos em atividade, procurando elaborar projetos para realizar suas ações como docentes, sinto-me gratificada.

Os relatos das professoras entrevistadas vão deixar transparecer esse envolvimento da escola com a formação docente. Essa formação fora marcada por

participações em eventos dentro e fora da cidade de Belém, bem como no próprio bairro, em conjunto com profissionais de outras escolas.

A UFPA sempre quando tinha aqueles encontros de feiras de matemática; Clube de ciências (...) tinha pesquisa pra gente ver; era uma maneira, assim, uma troca de experiência do meu [conhecimento] com o colega (Profª Graziela, entrevista, 2003).

Nós fizemos desde aquela época um trabalho. Tivemos aquele congresso de matemática e ciência para o norte e nordeste; nos fomos para o Piauí. Foi uma experiência muito boa (Profª Verônica, entrevista, 2003).

Essas atividades, porém, ganhavam o apoio das próprias instituições superiores. Foi o caso do Projeto PIRACEMA – Rede Pedagógica de Apoio ao Desenvolvimento Científico, que tinha o MRE (Escola Cidade de Emaús) em seu comitê coordenador. A busca de apoio à formação seria acolhida mais facilmente, devido a concepção presente no próprio NPADC, que desenvolveu uma relação de busca de escolas, procurando atender a necessidade de seu corpo docente, com cursos e assessoramentos em determinados períodos (GONÇALVES, T.V.O, 2000).

A vivência da cidadania presente no cotidiano da escola foi revitalizada em grande parte na elaboração e participação da Escola Cidade de Emaús na REDE PIRACEMA, que baseava seus pressupostos filosófico-metodológicos, entre outros autores, em Rogers e Paulo Freire.

Rogers considera que “o ponto final de nosso sistema educacional deve ser o de pessoas plenamente atuantes”.  
O diálogo segundo Paulo Freire é uma exigência existencial que se estabelece no encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo. (PIRACEMA, 1991, p. 33).

Todas as atividades docentes, assim como todas as outras atividades, são desenvolvidas tendo como base conteúdos propostos pelas instituições, os quais seleciono diretamente ou em conjunto com uma equipe de profissionais da área de ciências ou biologia, apresentando aos educandos e educandas no início do ano. A participação dos discentes é fundamental, pois existem aspectos que precisam levar em conta a expectativa e as experiências de cada aluno ou aluna. As aulas expositivas ainda são predominantes sobre as

demais atividades. Por isso, entendo como necessária uma revisão dessa prática, para permitir maior espaço a outras propostas que sejam mais atraentes aos alunos e alunas, além de ajudar a todos, inclusive os professores, no desenvolvimento do ato de aprender.

Não excludo a participação das crianças e adolescentes, pelo contrário, ela é fundamental em todo processo pedagógico, mas isto se faz aos poucos, fazendo com que o planejamento possua flexibilidade e sejam criadas formas criativas que deverão nortear todo o processo. Portanto, há necessidade de transformação em todas as esferas do ensino, da educação infantil ao curso universitário. Precisa-se aceitar o desafio de que nos dias de hoje não basta assegurar espaço físico para formar o cidadão ou a cidadã que não teve oportunidade de estudar. Precisamos aliar essa quantificação a práticas que respondam pela formação com qualidade.

Apenas para registro, ilustrando essa preocupação também com a formação dos educandos, cito aqui uma atividade envolvendo a Casa de Estudos Germânicos da Universidade Federal do Pará - UFPa, que conseguiu financiamento junto a cidadãos europeus, foi a realização de um “cursinho de vestibular”. As aulas eram dadas pelos professores da própria escola de Emaús, cuja experiência participei como professora, e colaboradores. Recebíamos todos um pró-labore. Todos os alunos eram da comunidade e o cursinho se caracterizava pelo caráter popular, não cobrava quaisquer taxas e assegurava todas as aulas destinadas ao concurso para as “ciências humanas”. Foi uma experiência que contou desde o início com a iniciativa de ex-alunos da escola e pessoas da comunidade, sendo o cursinho, no ano de 1989, coordenado pelo professor Salomão Hage. (HAGE, 1995, p. 115).

Podemos, pensar, repensar, estudar, escrever, falar, ouvir, responder, mas não responder. Essa experiência com o cursinho era a tentativa de assumir outro compromisso, além de formar professores, levando os alunos a vislumbrarem a possibilidade de seguir nos estudos. Mudar não era tão simples, sabíamos disso. As práticas de um professor ou

professora não respondem apenas à formação acadêmica e, quando respondem a isso, ainda assim, são práticas que precisam ser permanentemente reelaboradas. Temos o dever de pensar uma formação durante anos, como pensou Broen, na década de 30, diante da realidade norte-americana (ZEICHNER, 1993, p.43).

É, necessário, porém, afirmar que nossas práticas são também fruto de nossas relações com o mundo. Nesse sentido, podemos dizer que a universidade, as escolas secundárias, os conteúdos de ciências e biologia, são partes muito pequenas do contexto histórico-cultural em que estamos inseridos. Por outro lado, não temos a cultura de refletir sobre a própria prática, o que nos obriga a constituir um fórum social (permanente) que possibilite essa discussão (ZEICHNER, 1993, P.33). Assim, é importante ressaltar que um educador que quer fazer de sua profissão um instrumento de mudança, seja no plano individual, seja no plano coletivo de uma comunidade ou de toda a sociedade, não pode parar de estudar, de pensar e de tentar construir soluções capazes de resolver nossos inúmeros problemas.

Sua tarefa deve ser dirigida para conceber o projeto pedagógico como dois momentos igualmente importantes: o do planejamento e o da execução. O processo de planejamento deve ser compreendido como campo de possibilidades de atuação de todos os participantes, de modo que cada um possa visualizar o seu papel na realização do trabalho. A realização – e o papel da coordenação parece fundamental nesse sentido – deve permitir a superação dos entraves entre a concepção e a execução dos projetos, o que é obtido, especialmente pela não dicotomia entre quem planeja e quem executa – embora não se desprestige o assessoramento necessário e desejável – e pelo fortalecimento de equipes formais institucionais ou interinstitucionais, capazes de assumir o projeto pedagógico como um todo, embora com papéis específicos.

Vejo necessária a necessidade de perceber as pequenas coisas que fazemos no

cotidiano e fazê-las com amor, como força da união e da solidariedade, a cada momento, fazendo-nos sujeitos, produtores de nós mesmos e de nossa cultura, propiciando mecanismos de participação e a educação para a cidadania (SANTOS e SCHNETZLER, 1998), com a garantia plena de direitos e compromisso ético com o outro e não sucumbindo à lógica do absurdo, do "*é assim, Deus quis*".

#### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA: avanços e limitações

A formação centrada na escola deixava de ser uma intenção para constituir-se ação. A Cidade de Emaús foi se firmando como uma experiência inovadora sob vários aspectos. Constituída como fruto de toda uma luta popular – posso dizer feita literalmente pelas mãos dos próprios interessados em conquistar o direito à educação formal - ela nasceu como um projeto inovador, ainda que necessitando das estruturas arcaicas do desgastado Estado militarizado, soube lançar-se ao desafio de exigir autonomia pedagógica e administrativa, para fazer valer suas propostas (PARÁ, 1987). Constituiu-se, ela própria, uma proposta e um testemunho de cidadania.

Entre essas propostas, para concretizar um de seus objetivos, que era assegurar uma educação de qualidade aos filhos de trabalhadores, vamos encontrar a formação permanente dos professores da escola, dentro do próprio espaço escolar. Há, sem dúvida, aspectos positivos e negativos, ainda que não necessariamente dicotomizados entre bom ou mau, mas, com certeza, possíveis de ser encarados, em determinados momentos, como avanços e limitações. Ainda que algumas vezes excludentes, as razões que identificam os avanços não estarão apresentadas numa relação diretamente proporcional à identificação das

limitações. Essa proporcionalidade poderá até existir, mas, certamente as contradições do processo de formação não nos permitirão uma mensuração tão explícita, como se tal relação fosse fruto de uma experiência exata.

Considero alguns aspectos que devem ser abordados quando da análise desses avanços e limitações no tocante à formação dos professores centrada na escola. Um primeiro, diz respeito à própria formação de cada um dos membros docentes da comunidade escolar, suas concepções filosóficas, políticas e religiosas; suas perspectivas diante da realidade e das complexidades de um mundo globalizado e suas experiências de vida, com os anseios que movem os mais jovens, os mais velhos e aqueles que se encontram em nível intermediário quanto ao tempo de execução de atividades profissionais (Imbernón, 2000). Um outro aspecto será impulsionado pelas limitações impostas pelo Estado, com mudanças de orientação que acabam por exterminar a autonomia pedagógica e administrativa da escola.

Vou registrar alguns avanços que percebo como sendo fruto da formação de educadores dentro da própria escola. A formação coletiva, que permite uma inter-relação e colaboração entre os professores; o desenvolvimento do sentido de pertença e a aprendizagem de novos valores, construídos no seio do próprio contexto escolar; respeito e reconhecimento do poder e da capacidade do outro; reestruturação das práticas administrativas e dos próprios espaços escolares (Imbernón, 2000). Tais preocupações estão expostas, com relativo grau de saudosismo, na fala de uma das professoras entrevistadas.

Como antigamente, como as meninas falavam que trabalhavam com as plantas, coisas assim. Mas foi uma experiência que cresceu muito, sabe. Foi muito boa até no ano passado [2002] agora nesse final de ano a gente trabalhando, a escola parece que foi mudando assim aos poucos e foi perdendo um pouco (...) Agora no momento estou me sentindo assim (...) trabalhando assim, como é que se diz? cada um por si. Uma vez eu estava até conversando com uma colega. Quem dera se voltasse de novo. (...) Então a formação foi digamos assim, naquela época, foi ótimo, sabe? Nosso trabalho foi se perdendo, o trabalho coletivo, trabalho coletivo desde o ano passado pra cá. (Prof<sup>a</sup> Verônica, entrevista, 2003).

Ainda no planejamento de 2003, a escola tentou articular com outras unidades de ensino do bairro um fazer coletivo, ainda que a participação dessas outras escolas não fosse para planejar as ações dentro da Escola Cidade de Emaús. O “Relato de experiências: dificuldades e desafios para a formação de nossas crianças e jovens”, apresentados pelas escolas Valdomiro Oliveira e São Clemente, fazia parte de um dos momentos dos professores durante a preparação para os trabalhos do ano letivo. Eu mesma coordenei várias atividades, que haviam sido planejadas pelos técnicos da escola. Chegamos a discutir, inclusive, a proposta para um processo coletivo de formação continuada que, como outras tentativas de retomada de um fazer qualificado, ficou de certa forma esquecido. Porém, é positivo saber que ainda existem aqueles que, mesmo estando em condições adversas, revoltados com os vários fatores que os remetem à condição de seres excluídos, procuram acreditar e encontrar meios de superar a descrença.

(...) Então (...) eu vejo que a gente precisa retomar isso. Precisamos ... vejo que nos temos formação, mas eu acho que nos precisamos mais é ver como é que se faz o trabalho nessa formação de dentro de sala de aula pros meninos. (Prof<sup>a</sup> Graziela, entrevista, 2003).

Esses fatores positivos que apontam para um sonhar possível, levaram uma professora, no período do planejamento, a pensar uma oficina de mediação de leitura, que fora aberta à comunidade no final de dezembro de 2003. Também, levou-me a ver em Alice durante as entrevistas, uma professora que quer mais da formação e do seu próprio fazer pedagógico.

(...) eu tenho, na verdade, muita vontade de na escola ter um grupo de pesquisa. Assim, para a gente estudar mesmo, muitas teorias e elaborar coisas dentro do material da escola, melhorar ..., elaborar mais, melhorar o que a gente já fez (...) livros. Construir livros. (...) tudo. A gente dá um acabamento melhor pra esses [livros], valorizar assim e um destino. Também a minha idéia é que esses textos [dos alunos] ficassem na biblioteca. Por exemplo no ano passado. (Prof<sup>a</sup> Alice, entrevista, 2003).

Penso só ser possível avanços dessa natureza com uma formação permanente dentro da escola. Porém, os retrocessos acabam sendo evidentes, sobretudo quando surge a falta de apoio logístico para a realização de atividades, ainda que de baixo custo.

Identifico como limitações impostas, a falta de remuneração para que os docentes possam realizar seus planejamentos, atividade fundamental para a obtenção de bons resultados; a falta de sensibilidade dos órgãos públicos em não reconhecer as experiências que dão certo, ausentando-se muitas vezes das responsabilidades até assumidas em contrato; o acúmulo de atividades dos docentes, que foram preparados, por exemplo, para trabalhar apenas duas disciplinas específicas e, hoje, por necessidade objetiva da escola precisam desempenhar as atividades em quatro disciplinas; não implantação do Projeto Político Pedagógico da escola, com pouca participação coletiva e, por fim, a ausência de um processo de avaliação capaz de analisar e corrigir os rumos, dando o curso necessário durante o transcorrer do ano letivo.

Não é sem motivos que uma das entrevistadas recorre a argumento relativamente duro quando se refere às dificuldades que a escola atravessa.

(...) eu quero dizer que a Escola Cidade de Emaús quem vai pra lá agora, já tem consciência que não está a mesma coisa. (...) porque para quem construiu aquela escola como eu construí, carregando madeira como eu carreguei lá, pernamanca, a palha pra cobrir, sendo mordida por formiga como eu fui, vendo a escola se acabando do jeito que ela se acabou, se acabando os princípios da escola eu acho que qualquer uma pessoa que tem um compromisso quando é terminado um tipo de trabalho quando a gente vê isso acontecer a gente se desespera.... (Profª Jacqueline, entrevista, 2003).

Esta, porém, não pode ser considerada a única questão, ou uma questão a ser abordada de forma simplificada, como se o problema residisse intramuros. Eu mesma, vivi a tensão permanente de dirigir um movimento (uma ONG) que assume a responsabilidade que é do Estado, sem que tenhamos condições de destinar maiores recursos para assegurar, entre outras coisas, a própria formação dos professores dentro da escola. Ao não aceitar, portanto, renovar o convênio com a SEDUC<sup>28</sup> o MRE, talvez até de forma tardia, reconhece a maior das limitações que tivemos esses anos todos: a deficiência de pessoal, impedido que fomos de continuar assumindo a responsabilidade em indicar pessoas identificadas com a filosofia e a

---

<sup>28</sup> No início do ano de 2003, a Assembléia Geral do Movimento de Emaús após inúmeras discussões decidiu pela não renovação do convênio com a Secretaria Executiva de Educação, ato concretizado em outubro deste ano.

ideologia do MRE. Talvez não precisemos ter uma escola na condição de ONG, mas penso que seja necessária uma prática como ser político, que pensa e pratica uma ideologia, para assegurar uma educação voltada aos interesses dos excluídos (FREIRE, 1995).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar os dogmas, bem como nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita.”

Paulo Freire

Finalmente, apresento as considerações finais a partir das discussões feitas ao longo dos capítulos, do processo de formação continuada na Escola Cidade de Emaús, como a proposição de elementos constituintes e fortalecedores de um processo de formação e desenvolvimento profissional de professores em que a escola é também, *o espaço de formação e desenvolvimento dos educadores*.

A discussão que fiz neste trabalho possui, de certa forma, ponto de partida em outros estudos que surgiram sobre a Escola. Esses estudos, certamente, não analisaram a questão da formação continuada, mas entendem a Escola como sendo um espaço que deve contribuir para a formação de seus próprios professores.

Tentei ir além da análise e afirmação de um discurso sobre a qualidade e as potencialidades da escola. Procurei identificar os elementos constituintes dessa formação que

fazem com que os professores aprendam em sala de aula e a maneira como buscam ir ao encontro de seus alunos, conscientes da importância de reverem e constantemente refletirem sobre suas ações, tendo como objetivo alcançar os melhores resultados de suas turmas. (ALARCÃO, 1996).

Percebi na proposta da Escola Cidade de Emaús que existe uma intervenção, buscando a formação continuada de professores que, nessas mais de duas décadas de existência, vêm fazendo da reflexão e da ação elementos capazes de assegurar um trabalho coerente com a proposta de uma nova e democrática prática educativa, apoiada em Alarcão (2003, p. 80), que pensa em uma escola reflexiva, espaço de *gestão integrada de pessoas e processos*.

Desenvolvo minha ação respeitando a fala dos professores, que tentam superar as limitações de modelo marcado por muitas contradições, que já não responde mais aos anseios dos docentes. É hora de apostar em alternativas de formação, que desenvolvam profissionais reflexivos, que sejam centradas na escola e aproveitem todo o potencial pessoal e físico desses espaços educativos.

Percebo como sendo necessário ao educador o conhecimento para eleger - qualitativamente - os recursos que devem ser utilizados como apoio didático-metodológico na sua prática pedagógica. Porém, não o tenho como suficiente, sobretudo, quando concebo que sendo educadora, sou educanda. Exerço a tarefa de motivadora do processo ensino-aprendizagem, porém, será imprescindível uma atividade de formação continuada capaz de fazer-me perceber como educanda, como inacabada. Mais uma vez, é previdente que se recorra a Paulo Freire, quando a questão do ensinar e aprender cruzam-se neste debate.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada de que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo (...) enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 1998, p. 55).

As propostas de formação continuada precisam apostar numa conduta reflexiva dos professores em sua atuação como docente. Essa conduta reflexiva leva o professor a ser mais sensível diante das dificuldades que lhe são apresentadas em seu cotidiano, tornando-o mais eficiente nesse processo de engajamento na sua realidade e na de seu aluno. Engajamento que provoca toda uma mudança conceptual do processo ensino - aprendizagem e modificações empreendidas em sua sala de aula. (ZEICHNER, 1993).

Os impasses e as dificuldades apresentadas pelos profissionais, no que tange à preparação de suas aulas, principalmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, são considerações que devem ser questionadas, mais uma vez discutidas em grupo de professores que construam uma autonomia profissional, aliada a uma busca teórica para a compreensão da própria prática. (ALARCÃO, 2003).

O que se propõe são ações que levem em conta toda a experiência desses docentes, para que sua formação realmente se efetive.

Alguns dos fatores abordados neste trabalho podem ser destacados como elementos constituintes que devem ser considerados em uma proposta de formação continuada, como o trabalho coletivo (NÓVOA, 1995), o envolvimento político-social e as atividades realizadas no/com o bairro (ZEICHNER, 1993). Por outro lado, diante das transformações aceleradas a que todos estamos submetidos, é arriscado apontar para um modelo de formação que satisfaça a atual conjuntura em que se insere o trabalho educativo das escolas. Porém, independente da incursão em certas limitações, suponho que o desenvolvimento de alguns fatores possa ajudar nessa busca – relativamente angustiante – de resposta à prática docente nas escolas públicas.

Um desses fatores é a necessidade de que os espaços e tempos escolares sejam pensados e discutidos por todos, satisfaça às necessidades da organização escolar, de maneira a que melhor se ajuste ao processo de formação. Com a introdução desse tipo de discussão

fazendo parte de uma estratégia maior da instituição, inclusive da própria rede de ensino da qual a escola faz parte, pode-se dar um passo adiante, ou fazer-se um resgate daquilo que já fora uma experiência de sucesso.

A efetivação desse e de outros fatores, precisam estar assegurados no projeto político pedagógico da escola. A estrutura da escola, o papel de seu corpo administrativo e todas as ações que visem assegurar o processo de formação dos alunos precisam estar ali pensados, instalados, mas, sendo do domínio da comunidade escolar. Portanto, o Projeto da escola precisa ser produzido e internalizado pelos sujeitos que a constituem. A experiência da Cidade de Emaús demonstra que, no início, essa prática coletiva existia e ganhava contornos de um projeto que, unificando diferentes pessoas de diferentes experiências sociais e culturais, refletia um compromisso que era marcado pelo político e pelo ideológico, à medida que se propunha a assumir o compromisso de educar filhos de trabalhadores, excluídos da educação formal, em seu próprio espaço de moradia, respeitando seus valores e procurando conquistar junto com eles o direito à dignidade.

Não vou me deter apenas nas referências passadas, mas, para uma análise mais detalhada e precisa da importância da Cidade de Emaús à comunidade do Benguí, preciso identificar os elementos que ainda hoje permeiam as práticas educativas naquela experiência de educação formal. Por isso, quando analiso o esforço em organizar um planejamento, como o que ocorreu em 2003, durante o mês de fevereiro, do qual eu mesma fiz parte na condição de coordenadora de algumas ações, percebo que há diante de toda essa contraditória e até incoerente realidade, uma esperança viva, que faz ressurgir senão o passado – pois isso seria impossível – a tentativa de imitá-lo. Esse ato falho, por vezes presentes nas falas das professoras, me leva a crer na vontade – essa é a esperança – de construir uma prática procedente, que se fazendo exigente de qualidade, possa exigir qualidade na formação daqueles que trabalham a educação formal das crianças, jovens e adultos na escola pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBATE, Dalva. Plano de Ação do Laboratório pedagógico. Belém, 1998. Mimeografada.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002
- ALARCÃO, Isabel. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da Nossa Época, n. 104).
- ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar. In: GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 45-64.
- BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO CNE/CEB 01, DE 20 DE AGOSTO DE 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Publicada no **Diário Oficial da União** de 22/8/2003 Seção 1, p. 12.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96. p. 27.833-27841.
- CAMPOS, André et al (Org.). Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial. São Paulo: Cortez, 2003. v. 2.
- CAMPOS, André et al (Org.). Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial. Volumes 1 e 2. São Paulo: Cortez, 2003. (CD-ROM).
- CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção e cidadania. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHAVES, Silvia Nogueira, GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver, SILVA, Josenilda M<sup>a</sup> Maués. Memórias de formação e docência. Projeto, CNPq, 2002.
- CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D.J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa IN: LARROSA, J. (Org.). Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación, Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GRILLO, Marlene (Coord.). Transposição didática: uma prática reflexiva. In: EDUCAÇÃO. Porto Alegre (Faculdade de Educação - PUCS), v. 2. n. 37, p.33-50, mar. 1999.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença. Campinas, 2000. 275p. Tese (Doutorado em Educação: Metodologia do Ensino). UNICAMP.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Formação inicial de professores: prática docente e atitudes reflexivas. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2003, Bauru. Anais do IV Encontro de Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru, 2003.

HAGE, Salomão A. M.; FARIAS, Laélia de Souza; SANTOS, T. R. L. A prática da educação popular da Associação de Moradores do Benguí - AMOB. Belém, 1991. 192p. Monografia (Especialização em Problemas Regionais). Centro de Educação/UFPA.

HAGE, Salomão A. M. Construindo uma escola que interessa as classes populares, análise da proposta político-pedagógica da Escola Cidade de Emaús - Belém - Pará. São Paulo, 1995. 236p. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo). PUC-SP.

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola. São Paulo: Papirus, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da Nossa Época, n. 77)

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus? São Paulo: Annablume, 2000.

LELIS, Isabel Alice O M. Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção e cidadania. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. 4ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da Nossa Época, n. 1).

MOREIRA, Antônio Flávio B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da Nossa Época, n. 1).

MRE. Documento 1 – Filosofia da Escola Cidade de Emaús. Belém, [198\_].

MRE. Documento 2 – Ofício nº44 da Escola Cidade de Emaús. Belém, 1984.

- MRE. Documento 3 – Plano de Implantação da Escola Cidade de Emaús. Belém, [1985?].
- MRE. Documento 4 – Linha Única de Ação. Belém, [199?].
- MRE. Documento 5 – Comunidade de Emaús. Belém, 1991.
- MRE. Documento 6 – Pré-Planejamento do Movimento República de Emaús. Belém, 1999.
- MRE. Documento 7 – Resumo da Semana Pedagógica da Cidade-Escola de Emaús. Belém, 21-25.02.2000.
- MRE. Documento 8 – Projeto Político-Pedagógico da Cidade-Escola de Emaús. Belém, 2002.
- MRE. Documento 9 – Relatório Anual. Belém, 2003.
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Textos básicos de educação pré-escolar. São Paulo: Ática, 1990.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, José Walter e MATOS, Ione. Relatório de Atividade na Escola de 1º e 2º Graus Cidade de Emaús. Sec/Mec. Belém, (Impresso), 1994. In: HAGE, Salomão A. M. Construindo uma escola que interessa as classes populares, análise da proposta político-pedagógica da Escola Cidade de Emaús - Belém - Pará. São Paulo, 1995. 236p. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo). PUC-SP.
- PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Termo de Convênio, nº17, de 06 de março de 1987.
- PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PILETTI, Nelson. História da educação no Brasil. São Paulo: Ática, 1990.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. e SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Ciência e educação para a cidadania. In: CHASSOT, Attico (Org.). Ciência, ética e cultura na educação. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 255-269.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SILVA, Moacyr. A formação do professor centrada na escola: uma introdução - A experiência do vocacional. São Paulo: EDUC, 2002.

SWIFT, Anthony. Crianças para a mudança social – educação para a cidadania de crianças de rua e crianças trabalhadoras no Brasil. Tradução. jan.1998. (Original em inglês).

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE. v.16. n. 1 jan/jun 2000.

UFPa/NPDC. Projeto PIRACEMA I: Rede Pedagógica de Apoio ao Desenvolvimento Científico. SPEC/PADCT. Belém, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 7.ed. Campinas: Papyrus, 1995. (Magistério - Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia M<sup>a</sup> G. (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1998. (Magistério - Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político - pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000. (Magistério - Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANA, H, M. at alli. Técnicas e instrumentos de avaliação. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.