

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

JUBERLÂNDIA CUSTÓDIO CABRAL

**A GEOGRAFIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
da experiência freiriana ao Projeto de Valorização do Educador (PROVE)**

(VERSÃO CORRIGIDA)

São Paulo
2021

JUBERLÂNDIA CUSTÓDIO CABRAL

**A GEOGRAFIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
da experiência freiriana ao Projeto de Valorização do Educador (PROVE)**

(VERSÃO CORRIGIDA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C112g Cabral, Juberlândia
A Geografia da Formação de Professores: da experiência freiriana ao Projeto de Valorização do Educador (PROVE) / Juberlândia Cabral; orientador Eduardo Giroto - São Paulo, 2021.
151 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Formação de professores. 2. Geografia . 3. PROVE. 4. Paulo Freire. 5. Políticas educacionais . I. Giroto , Eduardo, orient. II. Título.



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Juberlândia Custódio Cabral

Data da defesa: 25/10/2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): Eduardo Donizeti Giroto

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 29/12/2021

Assinatura do (a) orientador (a)

Nome: JUBERLÂNDIA CUSTÓDIO CABRAL

A GEOGRAFIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
da experiência freiriana ao Projeto de Valorização do Educador (PROVE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovada em: 25 de outubro de 2021

Banca examinadora:

Profa. Dra. Glória da Anunciação Alves

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: aprovada

Prof. Dr. Marcos de Oliveira Soares

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Julgamento: aprovada

Prof. Dr. Renato Marcon Pugliesi

Instituição: Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Julgamento: aprovada

*À memória de meu pai, João Cabral Neto, e
a todos que acreditam na mudança através da
educação.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador, Eduardo Giroto. Muito obrigada pelo cuidado, por todas as dicas e conselhos durante esse trajeto, pela responsabilidade que sempre tratou as minhas dúvidas, mas, principalmente, obrigada por sua humanidade. É confortador saber que a pessoa que nos orienta entende as dificuldades de ser uma professora-pesquisadora e não deixou de levar isso em consideração em nenhum momento. Muito obrigada por discutir Geografia e Educação com tanta paixão e por ser, como professor, uma inspiração.

À minha família, minha mãe Josefa, minha irmã Juderlândia e minha tia, Juvaneide. Muito obrigada por estarem sempre ao meu lado mesmo quando eu achei que estava sozinha. É bom saber que temos umas as outras.

Ao meu pai João, que infelizmente há 6 anos já não está mais nesta dimensão, mas sei que onde ele estiver está orgulhoso dos caminhos que estou seguindo. Muito obrigada por tudo, meu pai.

À minha segunda família, tia Luciene e tio Ronismar, que tanto fizeram e ainda fazem por mim, muito obrigada por me abrigarem na casa de vocês por tanto tempo e por acompanharem minha trajetória desde as aventuras do cursinho pré-vestibular. Tenho um carinho enorme por vocês.

À minha prima Ellen, que vi crescer e hoje se tornou minha segunda irmã. Muito obrigada por seu otimismo, sua empatia, seu bom humor e principalmente por ser um ombro amigo sempre que preciso.

À amiga Milaine que me deu dicas tão importantes sobre “o ser professor-pesquisador”, me trazendo tranquilidade quando eu estava em dúvida. Por sua ajuda em todas as vezes que eu pedia dicas para a pesquisa e compartilhava minhas angústias acadêmicas, obrigada.

Aos meus amigos Andréia, João e Gustavinho, que tanto me ajudaram na reta final do trabalho, muito além das revisões de textos, transcrições das entrevistas e traduções, vocês me fizeram sentir acolhida no meio da loucura que foi passar por uma pandemia sendo uma professora pesquisadora. Obrigada de coração.

Aos meus grandes amigos e irmãos de coração, Larissa e Ícaro, sem vocês eu não conseguiria escrever esta dissertação. Muito obrigada por serem meu porto seguro todas as vezes que precisei e por serem tão generosos em dividirem suas

vidas comigo. Duas geógrafas e um geógrafo, eis o nosso Tripé! Da graduação para a vida! Que a nossa amizade continue sendo leve e duradoura.

A todos os meus alunos e alunas, que são a minha inspiração para lutar por uma educação melhor, mais humanizada e que tanto me ensinam e trazem alegria aos meus dias.

Às minhas ex-alunas e amigas, Giulia e Helena, meu muito obrigada por todo o carinho e empatia que vocês têm por mim, pelas mensagens de incentivo, pela empolgação sobre cada detalhe que eu compartilhava da minha pesquisa. Vocês são pessoas incríveis. Que honra a minha ter sido professora de seres tão especiais.

À Fátima, da Secretária Municipal de Educação, que tanto me ajudou na busca pelos inúmeros documentos. Muito obrigada pelo carinho e generosidade imensa.

À Rafael Cícero, muito obrigada por ter feito a ponte entre mim os organizadores do PROVE, a sua ajuda foi de grande valia para essa pesquisa.

A todos os membros do PROVE que tive o prazer de conhecer, em especial a Luciana, Olgair, Vilma, Alessandro, Maria das Graças, Socorro e Douglas. Muito obrigada por terem me acolhido tão bem nesse projeto, por me permitirem fazer parte dessa aventura que é o PROVE e por, ao pesquisar, poder aprender muito mais do que eu imaginava ser possível aprender. O projeto de vocês é a prova viva de que é possível pensar a educação de forma amorosa, solidária e, principalmente, transformadora.

Por fim, a Paulo Freire. Conhecer um pouco de sua obra e de sua trajetória foi uma das experiências mais emocionantes da minha carreira. Que honra poder estudar a sua teoria e perceber que suas ideias ainda vivem e trazem esperança por uma educação mais igualitária.

RESUMO

CABRAL, Juberlândia C. A Geografia da Formação de Professores: da experiência freiriana ao Projeto de Valorização do Educador (PROVE). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021.

Nesta pesquisa, analisamos o Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino (PROVE), projeto de formação continuada de professores, de inspiração freiriana, desenvolvido por um conjunto de unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo localizadas na Diretoria Regional de Ensino do M'Boi Mirim. A hipótese que norteou a pesquisa é que o PROVE produz uma geografia de formação de professores contra-hegemônica à lógica neoliberal que tem dominado as políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil e, para tanto, analisamos os processos desenvolvidos no PROVE partir do contexto geográfico, em especial, da escala do lugar das unidades escolares e de seus sujeitos. Para o desenvolvimento da pesquisa, acompanhamos, durante dois anos letivos, as atividades de formação de professores no PROVE, em especial, os cursos e os seminários de integração. Além disso, realizamos entrevistas com docentes participantes do Programa, com o intuito de compreender as diferentes perspectivas que eles têm sobre os processos de formação de professores ali desenvolvidos e sua relação com o contexto geográfico. De maneira geral, o desenvolvimento da pesquisa possibilitou compreender que, se a formação docente hegemônica, assentada na perspectiva neoliberal, pressupõe um contínuo processo de alienação espacial dos diferentes sujeitos da educação, em uma dinâmica que reforça desenraizamentos e pouco diálogo com o contexto geográfico das unidades escolares, a formação que emerge do PROVE, por sua vez, reafirma a importância da geografia da escola enquanto elemento central na ressignificação das políticas educacionais e da formação/ação docente.

Palavras-chave: formação de professores; Geografia; Paulo Freire; PROVE.

ABSTRACT

CABRAL, Juberlândia C. The Geography from teacher's training: From Freire's experience to Projeto de Valorização do Educador (PROVE). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021.

In this master dissertation, we analyze the “Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino (PROVE)”, a project of continuous teacher training, inspired by Paulo Freire’s philosophy, developed by many schools from the Municipal Education Secretary of São Paulo, located in the Regional Directory of M’Boi Mirim. The hypothesis that guided our study was that the geography developed by PROVE as a teacher’s training works against the hegemonic neoliberal logic that have been dominant over the educational policies on the last few decades in Brazil. In this way, we analyze the developed process in PROVE from the geographic context and the place of the school unities and their actors. We also accompanied, for two school years, the activities in PROVE, like courses and integration seminars. Besides that, we interviewed docents that was engaged with the program, to try to understand the different perspectives that they have about their teacher training inside the project and their relationship with the geographic context. In general, the development of this dissertation allowed us to understand that, if the teacher formation is hegemonic, based on a neoliberal perspective, that presupposes a continuous process of space alienation from the different education actors, in a dynamic that increases the lost of your roots and also the connection with the school geographical context. The PROVE training promotes reasserts the importance of Geography in school to give a new meaning for the educational policies and teacher training.

Keywords: teacher training; Geography; Paulo Freire; PROVE.

LLISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Fases do projeto Interdisciplinar..... | 58 |
| Tabela 2 - Cursos e escolas participantes do PROVE de 2016 a 2020..... | 98 |
| Tabela 3 - Caracterização dos sujeitos entrevistados..... | 129 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura. 1 - Reportagem sobre Paulo Freire | 60 |
| Figura 2 - Localização das escolas participantes do PROVE em 2019..... | 77 |
| Figura 3 - Mapa da densidade demográfica na região do M'Boi Mirim..... | 78 |
| Figura 4 - Mapa do índice paulista de vulnerabilidade social na região do M'Boi Mirim..... | 79 |
| Figura 5 - Mapa de favelas localizadas na região do M'Boi Mirim..... | 80 |
| Figura 6 - Mapa da distribuição de transportes públicos na região do M'Boi Mirim... | 81 |
| Figura 7 - Reunião da coordenação do PROVE..... | 105 |
| Figura 8 - Café da manhã no Seminário PROVE..... | 109 |
| Figura 9 - Recepção do Seminário com a lista de chamada por escola e entrega da sacola com revista e cronograma das atividades do evento | 110 |
| Figura 10 - Cronograma das atividades do Seminário PROVE..... | 111 |
| Figura 11 - Professores assistindo à palestra de encerramento do Seminário PROVE..... | 112 |
| Figura 12 - Apresentação cultural do curso <i>Morando no brincar</i> | 113 |
| Figura 13 - Profa. Olgair com uma das palestrantes convidadas, Ângela Katuta.... | 113 |
| Figura 14 - Professores e pesquisadora limpando o canteiro..... | 118 |
| Figura 15 - Horta em cano de PVC na escola M'Boi Mirim..... | 118 |
| Figura 16 - Prof. Alessandro na horta com as crianças da escola M'Boi Mirim | 118 |
| Figura 17 - Profas. Jaqueline (à direita) e Simone (à esquerda) auxiliando as crianças na horta..... | 119 |
| Figura 18 - Profas. Jaqueline (à direita), Simone (à esquerda) e Adriana (ao fundo) com as crianças na horta..... | 119 |
| Figura 19 - Jardim vertical na entrada da escola Zacarias..... | 120 |

| | |
|--|-----|
| Figura 20 - Prof. Alessandro, pais, alunos e a comunidade da escola Alice Alves Martins..... | 122 |
| Figura 21 - Profa. Jaqueline explicando a atividade de horta urbana na escola Alice Alves Martins..... | 122 |
| Figura 22 - Professores aprendendo a fazer uma horta em cano de PVC..... | 123 |
| Figura 23 - Pesquisadora e professores participantes da Oficina de Horta Urbana..... | 124 |
| Figura 24 - Os projetos das escolas ganham destaque nas revistas do PROVE... | 131 |
| Figura 25 - Projetos das escolas..... | 132 |
| Figura 26 - Projetos realizados pelas escolas participantes do PROVE..... | 132 |
| Figura 27 - Projeto <i>Seres vivos ao ar livre</i> | 133 |

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

Banco Interamericano de desenvolvimento (BID)

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Diretoria de Orientação Técnica (DOT)

Diretoria Regional de Ensino (DRE)

Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)

Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI)

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)

Fernando Henrique Cardoso (FHC)

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

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)

Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)

Fundo Monetário Internacional (FMI)

Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Jornada de Tempo Integral (JTI)

Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)

Jornada Especial Integral (JEI)

Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)

Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)

Ministério da Educação (MEC)

Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)

Núcleos de Ação Educativa (NAE)

Organização das Nações Unidas (ONU)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Organização não Governamental (ONG)

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP)

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)

Projeto de Valorização do Educador (PROVE)

Partido dos Trabalhadores (PT)

Partido Progressista Brasileiro (PPB)

Região Metropolitana de São Paulo (RMSP)

Secretaria Municipal de Educação (SME)

Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (Saresp)

Universidade de Campinas (UNICAMP)

Universidades de São Paulo (USP)

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1 A GEOGRAFIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES HEGEMÔNICA..... | 23 |
| 1.1 A ESCALA GLOBAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.. | 23 |
| 1.2 A ESCALA NACIONAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS..... | 32 |
| 1.3 DESQUALIFICAÇÃO-REQUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES: EM BUSCA DE EXECUTORES..... | 38 |
| 2 A GEOGRAFIA DA FORMAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA..... | 47 |
| 2.1 O SABER DOCENTE COMPLEXO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA..... | 48 |
| 2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIRIANA...55 | |
| 2.2.1 <i>A gestão de Paulo Freire na cidade de São Paulo.....</i> | <i>55</i> |
| 2.2.2 <i>A formação contínua de professores.....</i> | <i>62</i> |
| 2.2.3 <i>A geografia da formação de professores freiriana.....</i> | <i>67</i> |
| 3 UMA EXPERIÊNCIA CONTRA- HEGEMÔNICA: O PROJETO DE VALORIZAÇÃO DO EDUCADOR E MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO (PROVE)..... | 76 |
| 3.1 O SURGIMENTO DO PROVE..... | 76 |
| 3.2 OS CURSOS DO PROVE..... | 96 |
| 3.3 A IMERSÃO NO PROVE..... | 103 |
| 3.4 A PRÁXIS: O CURSO DE HORTA URBANA EM AÇÃO..... | 114 |
| 3.5 DE PESQUISADORA A FORMADORA DO PROVE..... | 124 |
| 3.6 A GEOGRAFIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROVE..... | 126 |

| | |
|--|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 138 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 143 |
| ANEXOS..... | 149 |

INTRODUÇÃO

Em um contexto onde observamos que, cada vez mais, nas atuais políticas educacionais de formação e carreira docente, predomina uma lógica de controle tecnicista, extremamente burocrática, onde a redução da autonomia da escola e seus sujeitos são objetivos claros e a subordinação ao mercado busca se hegemonizar (CONTRERAS, 2002; APPLE, 2000). Tal processo pode ser verificado na realidade brasileira a partir da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no avanço da indústria dos materiais apostilados, dos cursos rápidos de formação docente, dos interesses do movimento "Escola sem Partido", entre outros.

Soma-se a isso o intenso ataque que os docentes vem sofrendo por parte do governo federal, na figura do atual presidente Jair Bolsonaro que em meio ao contexto de pandemia de Covid-19¹, repudiou a postura dos mesmos em defender a continuidade do isolamento social, afirmando que “[...] os sindicatos de educadores são de ‘esquerda radical’ e defendem o ‘Fica em Casa’ para trabalhar menos” e não se comoveu com o risco de contágio que a aglomeração nas escolas representa, desconsiderando, inclusive, que esses mesmos professores e professoras eram os profissionais que estavam se desdobrando para lidar com o ensino remoto durante a pandemia e que a grande maioria não possuía infraestrutura básica para dar aula em casa, tornando ainda mais evidente a discrepância entre as redes pública e privada de ensino².

Dito isso, esperamos que o leitor entenda que nesse contexto de tantos ataques a educação pública e a categoria docente, o debate é, em si, um ato de resistência e, por isso, faz-se mais que necessário. Antes de começar a explicar a origem desta pesquisa, gostaria que você, caro leitor, soubesse que quem vos fala é uma mulher nordestina que cresceu na periferia e é uma professora que acredita na escola pública e, principalmente, no poder transformador da educação.

¹ A COVID-19 é uma doença respiratória, responsável pela morte de milhões de pessoas em cinco continentes. O vírus que causa a enfermidade chegou ao Brasil no dia 26 de fevereiro de 2020 e até meados de novembro de 2020 ocasionou 612 mil mortes em todo o país. Fonte: Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/> . Acesso em: 18 nov. 2021.

² BOLSONARO ataca professores e diz que eles não querem trabalhar. Midiamax, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 17 nov. 2020. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/brasil/2020/bolsonaro-ataca-professores-e-diz-que-eles-nao-querem-trabalhar> . Acesso em: 27 set. 2020.

Essa dissertação é fruto de uma reflexão que se iniciou em 2014³ e teve continuação em nossa monografia de conclusão de curso, em 2016⁴, através das quais buscamos entender o que explicava o enraizamento de algumas pessoas em Francisco Morato, uma cidade situada na periferia da região metropolitana de São Paulo e que apresenta sérios problemas socioeconômicos. Chegamos à conclusão de que quanto mais os sujeitos entrevistados refletiam de forma crítica sobre sua existência, sua cidade e seu papel na sociedade, mais atuavam sobre ela, modificando o espaço, tornando-se sujeitos mais efetivos na produção do mesmo e, conseqüentemente, mais enraizados⁵. No movimento de pesquisa, percebemos que as pessoas entrevistadas, que julgávamos enraizadas, tinham, na verdade, uma forte relação com a escola, que aparecia como um elemento importante na relação dos sujeitos com a cidade. Diante disso, tivemos o primeiro contato com Paulo Freire (1980) e seu conceito de conscientização⁶ que “[...] é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que a ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.” (FREIRE, 1980, p. 29)

Como resultado desse trabalho, um novo questionamento surgiu: qual o papel da escola como produtora de enraizamento/desenraizamento dos sujeitos? Em que medida ela produz a conscientização? Esses questionamentos somados ao fato de ser professora de uma instituição privada, onde a educação é posta como mercadoria e os docentes são submetidos a inúmeros processos de controle, nos instigou a voltar o olhar para o passado e pesquisar formas outras de pensar a educação.

Foi assim que nos deparamos com o projeto “Escola Democrática”, desenvolvido em 1989 na cidade de São Paulo, por meio do qual Paulo Freire, então secretário municipal de Educação na gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992) - à época filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) - implantou juntamente com a Secretaria Municipal de Educação (SME), projetos de reforma educativa, dentre eles o Movimento para a Reorientação do Currículo e os Grupos de Formação, que

³ CABRAL, Juberlândia Custódio. **Francisco Morato: Cotidiano e Lugar**, 2014. Trabalho de iniciação científica.

⁴CABRAL, Juberlândia Custódio. **Enraizamento, Conscientização e Produção do Espaço em Francisco Morato**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação).

⁵ De acordo com Simone Weil (1979) enraizamento são os laços, as expectativas, as trocas de influências, as relações que uma pessoa tem com o seu meio e seu lugar, sendo assim, diz respeito principalmente à participação no grupo social e no lugar.

⁶ “A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980 p. 116).

envolviam professores, coordenadores e diretores das escolas participantes (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003). É importante pontuarmos que estamos entendendo como currículo

[...] os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresenta-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2010, p. 38)

A princípio, esta pesquisa tinha como recorte o projeto *Movimento para Reorientação do Currículo*, com o objetivo de analisar as mudanças ocorridas em algumas escolas a partir da implementação do currículo freiriano, e como essas mudanças afetaram o ensino de Geografia nessas escolas. No entanto, ao nos debruçarmos sobre a bibliografia de Paulo Freire, em especial os livros *Educação na cidade* (2001) e *Pedagogia da autonomia* (1996), bem como a partir do nosso contato com o *Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino* (PROVE), julgamos que a potência da experiência freiriana estava assentada no projeto de formação docente e nas suas relações com as diferentes dimensões da ação educativa, dentre as quais o currículo. O PROVE é uma proposta de formação permanente que, desde 1997, inspirado nas práticas ocorridas na gestão de Paulo Freire, articula professores e coordenadores de várias escolas, alicerçados no pressuposto de uma formação contextualizada, baseada no local e interdisciplinar.

Começamos então a analisar a formação de professores a partir do contexto geográfico. Entendemos que havia um diálogo profundo entre a proposta de formação docente freiriana, a escola e o conceito de lugar. A partir disso, o recorte de pesquisa passou a ser o trabalho de formação permanente dos educadores, denominado Grupos de Formação, cujos princípios norteadores eram a valorização do professor enquanto sujeito da sua prática e a reorientação das atitudes dos professores, para que eles, por meio da formação (re)criassem sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. A partir disso, analisar o sentido da formação de professores partindo do contexto local, da escala do lugar e da experiência do PROVE enquanto um projeto contra-hegemônico passaram a ser os objetivos dessa pesquisa.

Partimos do pressuposto de que todos os processos são socioespaciais, pois estão localizados geograficamente em um tempo e espaço específicos. Como propõe Paulo César da Costa Gomes (2017), entendemos a Geografia como uma forma de pensar, de organizar o pensamento e de se apropriar da realidade. Nesse sentido, um fenômeno é considerado geográfico quando podemos interpretá-lo e analisá-lo a partir da sua localização, pensada na articulação complexa de fenômenos em múltiplas escalas espaço-temporais. Sendo assim, pensar a formação de professores numa perspectiva geográfica é buscar a conectividade na maneira como as coisas estão correlacionadas em uma mesma localização. Essa compreensão desperta algumas questões: onde se localiza a formação de professores? Como ela ocorre? Quais fatores incidem na dinâmica dessa formação? Essas questões nos levarão a entender qual a geografia da formação docente, ou seja, qual a espacialidade dessa formação.

Pensar na Geografia da formação docente se faz necessário para não cairmos, como salienta Azanha (2014), no abstracionismo pedagógico que se caracteriza por ser

[...] indicativa da velocidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a 'princípios' ou 'leis' gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas. (p. 42)

Dito em outras palavras, a análise não pode ser meramente descritiva, sugerindo uma permanência a-histórica da escola, mas sim levando em consideração a sua dinâmica, suas particularidades, suas conexões, seus sujeitos, o grau de autonomia às práticas escolares concretas, enfim, sua geografia.

Acreditamos que, no contexto atual, os sentidos da formação docente, colocados em movimento de diálogo com o contexto geográfico da escola e de seus sujeitos, se configuram como contra-hegemônicos à lógica de formação neoliberal. Faz-se necessário deixar claro o que estamos chamando de contra-hegemonia e para isso nos basearemos na análise do conceito de "hegemonia" feita por Michael Apple (2006). Apoiando-se nos estudos de Raymond Williams e Antonio Gramsci, o autor define hegemonia como algo que é vivido profundamente pela sociedade, de tal forma que a sature, o que acaba, muitas vezes, por construir os limites do senso comum:

[...] a hegemonia atua para 'saturar' nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar 'da parte superior de nossos cérebros'. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da 'mera opinião' ou da 'manipulação'. (APPLE, 2006, p. 39)

A hegemonia conecta-se exatamente com aquilo que é vivido pelas pessoas e, para isso, o processo de saturação é fundamental, pois implica um trabalho cotidiano dos grupos hegemônicos para que a consciência seja saturada, assim fazendo com que a forma como se vê e se interage com o mundo educacional, econômico e social, bem como as interpretações que se faz através do senso comum, tornem-se a única maneira possível de compreender o mundo (GANDIN; LIMA, 2016). Sendo assim, a hegemonia implica a obtenção de um consenso, "criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros" (APPLE, 2000, p. 43). A hegemonia não é algo que surge de forma espontânea e nem garantida, ela está relacionada com o trabalho dos grupos hegemônicos, que atuam constantemente para fazer com que a sustentação do modo capitalista de produção seja entendida como algo da vida cotidiana, como algo necessário ou natural (APPLE, 2006).

Nesse sentido, ações e projetos educacionais contra-hegemônicos, podem ser entendidos como aqueles que possibilitem ir, em tempos atuais, contra as práticas de mercado na educação e que tentam desnaturalizar o que está posto como "natural", seja no âmbito econômico, político ou cultural. Logo, uma educação contra hegemônica não é aquela que não faz uso do "conhecimento da elite", mas que dele se apropria e o reconstrói de maneira que sua forma e seu conteúdo sirvam para as necessidades progressistas e sociais.

Tentaremos entender a Geografia da formação de professores na prática freiriana dando luz ao passado, para fazer uma avaliação dos limites e possibilidades do que já foi feito antes, afinal, como salienta Apple (2005), na análise de experiências passadas há um rico arsenal de possibilidades e conhecimentos sobre "como fazer", mas isso exige que a memória seja restaurada. A partir dessa

memória, nos debruçaremos sobre o presente para analisar a dinâmica do PROVE e qual a relação do projeto com a formação de professores proposta pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em 1989.

Temos como hipótese de investigação que um dos fatores que tornou a proposta de Paulo Freire tão ímpar foi o fato de ter levado em consideração o contexto e a geografia da escola e dos seus sujeitos para elaborar uma formação de professores contextualizada, interdisciplinar e que muda o vetor de poder, ou seja, uma formação de caráter horizontal.

O trabalho foi efetuado em dois momentos distintos. A princípio, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre políticas públicas educacionais e, para isso nos baseamos em Ball (2001) e em sua análise sobre as diretrizes políticas globais e as consequentes relações que se fazem na escala do lugar no campo educacional. A partir disso, entendemos as políticas nacionais como produto de um conjunto de influências globais/locais que vão se mostrar no intenso avanço de políticas neoliberais para a educação. Tais políticas se mostram desenraizantes⁷, pois não reconhecem a escola como local de produção de conhecimento e de construção de um saber que se torna singular à medida que cada escola possui particularidades que as diferenciam umas das outras.

Como consequência, a educação⁸, que poderia ser um meio essencial para a mudança, tornou-se uma peça no processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do sistema de classes. No lugar da emancipação humana, o que existe é um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista. Como explica Mézáros, “no reino capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e do esmagamento dos cortes e recursos dos orçamentos públicos” (2008, p. 16).

Buscamos analisar a formação docente e o processo de desqualificação/requalificação dos professores por meio de uma pesquisa bibliográfica a partir de Freire (1996), Apple (2002), Gauthier (2013), Giroux (1997), Nóvoa (2009) e Tardif (2002). Assim como esses autores, defendemos que deve haver uma profissionalização da carreira docente, onde os professores tenham

⁷ O desenraizamento ocorre quando as relações com o lugar são, de alguma maneira, interrompidas e acabam (WEIL, 1979).

⁸ Apesar de existirem diversas formas de educação (familiar, religiosa, cultural etc), nessa pesquisa estamos tratando especificamente da educação escolar.

autonomia e possam fazer uma reflexão na ação da prática de trabalho, afinal, o ato de ensinar

[...] exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação, se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do estudante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 260)

Apoiados em Mészáros (2008), procuramos desvendar de que forma a reprodução do capital está atrelada com o processo de inserção cada vez maior de materiais empacotados nas escolas e como isso implica na desmobilização do professor enquanto um profissional competente. Baseamo-nos em Aguiar (2011) para entendermos o rompimento com o projeto de escola pública a partir de novas políticas públicas educacionais neoliberais.

Com base em Torres, O'Cadiz e Wong, (2003) e Saul, A. e Saul, A. M. (2016), buscamos entender como se deu o projeto de uma escola pública, popular e democrática proposta pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em 1989, para, posteriormente, analisarmos os Grupos de Formação de professores a partir da prática freiriana nas escolas municipais da cidade. Para isso, debatemos a concepção freiriana em relação à educação (FREIRE, 1980) com base em pesquisa bibliográfica nas obras do autor, dando maior enfoque a formação de professores (FREIRE, 2001a) e à análise de documentos do período (1989-1992). Parte da análise foi realizada no acervo do Memória Documental (MD), *site* do arquivo público da Secretaria de Educação Municipal de São Paulo (SME), e a outra, em trabalhos de campo realizados na supracitada secretaria. A pesquisa de campo mostrou-se necessária diante do fato de que, nem todos os documentos estavam digitalizados e disponíveis em meio digital.

Também realizamos uma análise para contextualização histórica em notícias da época no jornal *O Estado de São Paulo*, afinal, mostrou-se necessário entender se houve repercussão em torno da nova proposta de ensino para a educação municipal. Levantar o que a mídia escrita estava discutindo nos trouxe, desta maneira, uma dimensão do quão polêmicas foram as mudanças propostas pela SME.

Através de Lacoste (1993), Giroto (2009, 2016, 2017, 2018) e Carlos (2007), discutimos o conceito de lugar e analisamos como eles aparecem em alguns textos

da SME ao longo dos anos da gestão freiriana, afinal, no lugar se lê, se percebe, se entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, “[...] no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão mundial. O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem todavia anularem-se as particularidades” (CARLOS, 2007, p. 15).

Somente no segundo momento da pesquisa, fizemos uma primeira aproximação com o Projeto de Valorização do Educador (PROVE). Inicialmente um trabalho de campo foi realizado na Escola Mauro Faccio Gonçalves - Zacarias, onde acompanhamos uma reunião da organização do projeto com a presença de duas de suas idealizadoras: Luciana Dias e Olgair Garcia. Durante a reunião, tivemos uma primeira aproximação com a dinâmica democrática da gestão do PROVE e, depois, em uma conversa informal, pudemos entender um pouco sobre a origem do PROVE, seus processos e atividades.

Apoiamo-nos nas ideias de Saul (1993), Stangherlim (2012) e Garcia (2011) para entender o contexto de formação do PROVE, sua relação com a teoria freiriana e seu diferente programa de formação contínua, onde o professor é sujeito ativo na sua própria formação.

Durante dois anos letivos, acompanhamos o PROVE fazendo observações dos cursos de formação. No ano de 2019, realizamos 4 (quatro) trabalhos de campo acompanhando, em diferentes escolas (EMEF Mario Marques, EMEF Mauro Faccio Zacaria e a EMEIF Alice Alves Martins), o curso de Horta Urbana. Também participamos dos Seminários Interescolas e ministramos um dos cursos em no ano de 2020.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas com 15 (quinze) pessoas, conforme os roteiros em anexo, que foram selecionadas a partir de três critérios:

1. Sujeitos que participam como formadores, ou seja, que ministram os cursos no PROVE.
2. Professores que apenas frequentam o curso.
3. Pessoas envolvidas com a organização interna do PROVE (fundadores e formadores antigos).

As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos. Primeiramente, acompanhamos no segundo semestre de 2019, algumas reuniões da organização

do PROVE para tentar entender como funcionava a estrutura interna do projeto, como as escolas participantes se relacionavam e como eram tomadas de decisões referentes ao funcionamento dos cursos. Foi então que, de setembro a novembro do mesmo ano começamos a acompanhar o curso de Horta Urbana. A escolha desse curso se deu pelo fato do professor que o ministrava, participar do PROVE há bastante tempo e por ser ele um professor de geografia⁹. Foi nesse contexto que realizamos as 5 primeiras entrevistas especificamente com os participantes do curso e o objetivo era tentar entender quais motivos levavam os docentes a frequentar o PROVE e se eles o enxergavam como um projeto de formação contínua.

No segundo momento, a partir de 2020, além de continuar acompanhando às reuniões, ministramos um curso sobre geografia e saúde junto com outros dois formadores do PROVE (detalharemos isso no último capítulo) e realizamos mais 10 entrevistas para tentar caracterizar os sujeitos participantes do projeto e, a partir disso, tentar entender como eles compreendem a formação continuada e quais as semelhanças/diferenças do PROVE em relação aos demais processos de formação de professores. A transcrição completa das entrevistas está disponível em uma pasta do *Google Drive*¹⁰.

Em suma, o texto desta dissertação está estruturado em três capítulos. O primeiro, intitulado “*A geografia da formação de professores neoliberal*”, busca entender qual a importância da formação docente dentro das políticas públicas educacionais a partir das escalas global/nacional e discute os mecanismos de desqualificação-requalificação dos professores. O segundo capítulo, “*A geografia da formação contra-hegemônica*”, analisa a importância do saber docente para a formação inicial e contínua dos professores, através da perspectiva freiriana. Já o terceiro e último capítulo, “*Uma experiência contra-hegemônica: o Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino (PROVE)*”, aborda a origem, a estrutura e o funcionamento de um programa de formação contínua que a partir do chão da escola, segue na contramão das atuais políticas de formação docente.

⁹ Inicialmente também era objetivo desta pesquisa analisar como as mudanças propostas com a implementação de um novo currículo afetaram o ensino de Geografia nessas escolas, por isso a escolha pelo professor Alessandro. Somente depois de alguns meses após o início da pesquisa, que a formação de professores passou a ser a nossa maior preocupação.

¹⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1CFYlnMdqpfWGafuyr3qMxea-PyWbvIEL?usp=sharing>

1 A GEOGRAFIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES HEGEMÔNICA¹¹

O tema da formação docente não é novo. Autores como Nóvoa (2009), Tardif (2010), Giroux (1997), Apple (2002), dentre outros, fazem um debate intenso sobre essa temática. Desde a década de 1970, a discussão sobre a formação de professores tem sido objeto de preocupações e críticas em inúmeras pesquisas de profissionais, responsáveis pelas políticas públicas de educação e reformadores empresariais que, com diferentes interesses e perspectivas, concordam sobre sua centralidade nas propostas que envolvem mudanças nos sistemas educativos. Argumentamos que existe uma geografia hegemônica da formação de professores, que se realiza através das políticas públicas educacionais com base no neoliberalismo, onde o tecnicismo e a subordinação ao mercado se fazem dominantes. Para iniciarmos o debate sobre essa geografia hegemônica, faz-se necessário entender qual a necessidade do capital em querer reformar a educação e em demonstrar tanto interesse na formação docente e na escola. Para isso, abordaremos a relação global-local das políticas públicas educacionais.

1.1 A escala global das políticas públicas educacionais

Carnoy (2002) defende a tese de que a mundialização¹² em planos distintos, exerce um impacto profundo sobre a educação, ou seja, a mundialização repercute sobre os sistemas educacionais e o planejamento da educação à medida que

A circulação maciça de capitais, atualmente operantes, se baseia na informação, comunicação e saber relativamente aos mercados mundiais. E como o saber é altamente transferível, presta-se facilmente à mundialização. (CARNOY, 2002, p. 20, grifo nosso).

¹¹ Nesta dissertação usaremos a palavra “professores” como uma escolha pela melhor fluidez do texto, mas é importante ressaltar que em “professores” está incluído o gênero feminino, afinal, sendo esta pesquisadora também uma professora, não poderia deixar de apontar a problemática da invisibilidade feminina e do machismo em uma sociedade como a nossa.

¹² Para o autor, a mundialização tem sua essência em uma nova concepção do espaço e do tempo econômicos e sociais: “A mundialização supera a simples concorrência entre várias empresas, ela significa também que o investimento, a produção e a inovação de um país não se limitam às suas próprias fronteiras: tudo, incluindo as relações familiares e de amigos, se organiza progressivamente em torno de uma visão muito mais reduzida do espaço e do tempo” (CARNOY, 2002, p. 19).

Sendo assim, se o saber é algo importante para a mundialização, ela, por seu turno, exerce uma grande influência sobre a educação, mas como isso ocorre? Quais são os meandros dessa influência?

O autor nos mostra que com o avanço da mundialização, a lógica capitalista de aumento exacerbado na fabricação de produtos exige um grau mais elevado de qualificação da população economicamente ativa e, devido a isso, os países em desenvolvimento tendem a aumentar os gastos com a educação para atrair investimentos. No entanto, esses capitais de financiamento, no geral, reduzem a função do setor público em prol do setor privado fazendo com que os governos diminuam os gastos com a educação e procurem outras formas de garantir o desenvolvimento do sistema educacional (CARNOY, 2002). Se é verdade a diminuição dos gastos em alguns países, como nos sugere Carnoy, não devemos tomar isso como realidade em todos os outros, pois em alguns casos a diminuição não foi tão efetiva assim e até houve um aumento desses gastos. No caso brasileiro, por exemplo, nos últimos anos, houve uma ampliação dos recursos destinados à educação. Acontece, então, um redirecionamento, ou seja, a disputa desses recursos. E assim, o que temos visto, de forma mais evidente, é uma transferência de recursos públicos para o setor privado. Sendo assim, o serviço continua a ser público, mas a gestão, os materiais e a formação passam, cada vez mais, a serem coordenados por diferentes setores privados, mas com repasse de recursos públicos.

Em sua tese de doutorado, Soares (2011) denomina esse processo de “novo paradigma produtivo”, no qual “[...] os que vão produzir a riqueza (trabalhadores) deverão estar ‘aptos’ a fazê-lo, de acordo com as necessidades históricas vigentes do sistema” (p. 22).

Esse “novo paradigma produtivo” está inserido no contexto de crise estrutural do sistema capitalista, no qual organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, propuseram aos países em desenvolvimento uma conjugação de grandes medidas, ditas como “regras básicas” a serem seguidas para promover o “ajustamento macroeconômico” desses países. O “receituário” formulado em novembro de 1989, ficou conhecido como Consenso de Washington¹³ e introduziu as

¹³ Resumidamente, as dez medidas do Consenso de Washington são: disciplina fiscal, reordenamento nas prioridades dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de

políticas neoliberais, sendo que a flexibilização estatal e a reorganização nas formas de produção foram os resultados imediatos. Sobre esse período, diz Soares:

Diante de mudanças tão significativas e relativamente rápidas, a produção material também sofreu mudanças estruturais, na sua concepção do fazer, na forma do fazer e na defesa de um 'outro' sujeito desse fazer [...]. Nesse caso, (na criação de outro sujeito) o currículo e a escolarização tem um papel central e uma responsabilidade a ambos atribuída nas reformas educacionais. (SOARES, 2011, p. 34, grifo nosso)

Sendo assim, sob o neoliberalismo, as mudanças na forma de produzir, a exemplo do Toyotismo¹⁴, exigem novas qualificações do trabalho que relacionam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais (ALVES, 2007). Essas mudanças em escala global vão refletir na formação dos trabalhadores e, conseqüentemente, nas escolas, na formação docente e nas reformas educacionais.

Segundo Carnoy (2002), nos setores da educação e da formação, as reviravoltas da economia mundial desencadearam alguns tipos de reações, dentre elas as reformas fundadas na competitividade e as reformas fundadas nos imperativos financeiros. As primeiras, “[...] correspondem à evolução da demanda de qualificações nos mercados nacional e internacional, do trabalho e às novas ideias sobre a maneira de organizar a produção do sucesso escolar e da competência profissional (p. 51).

Essas reformas têm por objetivo principal aumentar a produtividade econômica aprimorando a “qualidade” da mão de obra. No Brasil, percebemos isso de duas formas bem evidentes. A primeira através de padrões educativos, que definem o “[...] nível de aprendizagem que, supostamente através de determinado ensino, os discentes poderão alcançar [...]” (Carnoy, 2002, p. 54). A BNCC é o grande exemplo desse tipo de reforma em que há imposição de um currículo comum em detrimento da diversidade das experiências escolares e das especificidades das comunidades locais.

As segundas, reformas fundadas nos imperativos financeiros, estão centradas principalmente nas políticas voltadas para a formação de professores. Segundo a

câmbio competitivas, liberalização comercial, atração de investimentos diretos estrangeiros, privatizações de empresas estatais, desregulamentação da economia e proteção a direitos autorais.

¹⁴ O Toyotismo é um modo de produção capitalista, desenvolvido no Japão, pós segunda Guerra Mundial, cuja principais características são a automação, produção por demanda e flexibilização do trabalho e da mão de obra. Diferentemente do Fordismo, que partia do pressuposto de que a produção deveria se configurar em uma estratégia padronizada, o Toyotismo parte de uma mão de obra multifuncional e qualificada.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “é por eles e através deles que a reforma pode ser bem-sucedida” (Organização De Cooperação E de Desenvolvimento Econômico, 1992, p. 79). E Carnoy (2002), afirma: “Existe a preocupação em transformar os docentes em ‘agentes eficazes de transmissão do saber sobre a formação contínua para manter suas competências e interesse por uma constante valorização’.” (p. 60).

Estrela (2006) mostra que o destaque e a visibilidade que a formação de professores vem ganhando, possui várias faces. A primeira corresponde aos esforços legislativos, às inúmeras horas de formação realizadas e à produção de pesquisas e publicações especializadas sobre a formação docente. A segunda está relacionada aos efeitos da formação sobre os educadores e a comunidade escolar, somada à luta dos educadores por melhores condições de trabalho, crescimento pessoal e valorização profissional. Por fim, há a *face do negócio*, que se reporta aos vultosos lucros obtidos por empresas com a produção e venda de *pacotes educacionais* a serem assimilados e aplicados pelos professores, a realização de grandes consultorias, a implementação de políticas de avaliação externa em larga escala e outras ações empreendidas no crescente *mercado educacional*, em um cenário de avanço da aliança neoliberal/neoconservadora, em diversos países, a partir da década de 1990.

As reformas fundadas nos imperativos financeiros “[...] correspondem a restrições do orçamento do setor público e das rendas das sociedades privadas, reduzindo os recursos que dispõe o público e o privado para financiarem a educação e a formação.”(CARNOY, 2002, p. 55). Elas visam, antes de mais nada, à diminuição dos gastos públicos com a educação. Entre os órgãos internacionais, FMI e Banco Mundial são os mais influentes nesse tipo de reforma, pois vão ditar as “regras do jogo”, ou seja, escolher a direção a ser tomada pelo capital estatal:

[...] No início das reformas educacionais no Brasil, por exemplo, um relatório do Banco Mundial para São Paulo, indicava que o Estado deveria diminuir os gastos com as universidades públicas (USP, Unesp e Unicamp) distribuindo-o para o ensino básico, sobretudo o profissionalizante (médio), visto que a ‘tendência’ do país não era a de produzir tecnologia e sim reproduzir tecnologia, coisa que a formação em nível médio daria conta. (SOARES, 2011, p. 44)

Carnoy (2002) nos mostra que os imperativos financeiros se apresentam através de três grandes reformas: transferência do financiamento público do ensino superior para a educação básica; privatização do ensino secundário e superior; e, por fim, a redução do custo, por aluno, em todos os níveis de ensino, feito principalmente pelo aumento do número de alunos por turma.

À medida que os gastos com o ensino superior são mais elevados do que os gastos com a educação básica, há um discurso de que se deve transferir parte do investimento do ensino superior para o básico, pois as universidades públicas são frequentadas por jovens ricos cujas famílias poderiam pagar mensalidades. Nesse raciocínio, a mudança orçamentária “daria mais chances” de um número maior de alunos da educação básica estarem mais preparados a entrar em uma universidade pública, mas sabemos que isso não é tão simples assim. Tomemos como exemplo o Brasil, aqui percebemos fortemente esse imperativo financeiro no debate sobre o financiamento do ensino superior, no qual se dissemina o mito de que a grande dificuldade de melhoria da educação básica no país são os elevados gastos com o ensino superior, mas o que não se revela é que esse argumento só leva em consideração o gasto total e não o gasto por aluno:

[...] é verdade que o valor do gasto por aluno na educação superior é maior do que aquele realizado na educação básica, mas como o número de matrículas nesse nível de ensino é muito menor, o volume total de recursos não é muito elevado: 0,8% do PIB, em 2014, para um investimento público direto total de 5% do PIB em educação (PINTO, 2019, p. 62).

Soma-se a isso o fato de que o gasto por aluno no ensino superior brasileiro é 8% inferior à média dos países na OCDE, logo, a grande questão são os baixos gastos por aluno na educação básica e não os “altos” no ensino superior. Com relação à afirmação muito proferida de que “os ricos vão para as universidades públicas e os pobres para as universidades privadas”, concordamos com as considerações de Pinto (2019):

[...] os pobres não têm acesso nem às públicas nem às privadas, uma vez que parcela importante da população de 18 a 29 anos, em especial proveniente das famílias mais pobres, negras ou que vivem na zona rural, não possuem nem sequer o ensino médio completo. [...] as diferenças no perfil de renda dos alunos ocorrem mais entre cursos do que entre as redes pública e privada. Assim, por ter uma oferta de vagas muito

menor, o curso de medicina é muito mais elitizado que o de pedagogia, por exemplo. (p. 62-63)

Indo mais além, quando exposto o perfil de renda ou raça-etnia dos alunos de medicina, constata-se que as universidades públicas são menos elitizadas se comparadas às privadas e isso também vale, no geral, para cursos de menor concorrência para ingresso. Logo, o debate para combater as desigualdades na educação superior no país deve estar baseado, primeiramente, no aumento das ações afirmativas e não no discurso de exigir mensalidades das classes mais privilegiadas.

Um ano depois do Consenso de Washington, houve a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (Pnud), o Banco Mundial, além de representantes de diversos países, se reuniram para discutir a educação. Para Soares (2011), o resultado dessa conferência foi um enquadramento dos gastos e ações da educação em nível mundial, sob essa nova orientação macroeconômica:

Em outras palavras, do financiamento da educação, formas e organização dos tempos e espaços escolares, formação e avaliação de professores e alunos até a organização curricular das escolas (com vistas a nova conjuntura neoliberal, de novo paradigma produtivo) todos temas discutidos e apresentadas propostas em seu relatório final, para que os países (sobretudo os mais pobres) as implementassem. (SOARES, 2011, p. 45)

Não é a intenção dessa pesquisa se debruçar sobre o relatório resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, mas tentar demonstrar que, a partir do neoliberalismo, os sujeitos, para se adaptarem ao mercado de trabalho, necessitam ter outra formação, com base no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais e “caberia à escola (via reformas educacionais) se adequar a essa nova realidade que dentro dessa lógica, significaria abandonar as velhas formas de ensinar por formas modernas e necessárias” (SOARES, 2011, p. 43). Isso está se realizando através de reformas educacionais e, conseqüentemente, o currículo terá papel fundamental. Analisaremos o papel do currículo mais adiante,

quando abordarmos a escala nacional das políticas públicas educacionais e a desqualificação/requalificação de professores.

Continuando nosso estudo sobre a escala global das políticas educacionais, Ball (2001) analisa os impactos das ideias propostas pelo relatório da OCDE de 1995 nas políticas públicas educacionais nacionais contemporâneas e, de acordo com ele, no “novo paradigma da gestão pública” proposto pelo relatório, palavras como resultado, eficiência, eficácia, qualidade, gestão, clientes, produtividade, competitividade e custo são recorrentes e apresentam a figura de um novo ator: o gestor. Sobre isso, escreve:

[...] o uso dessa nova linguagem é importante: as novas organizações de gestão pública encontram-se agora ‘populadas’ de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebatizada ‘produto final de políticas custo-eficazes’; realizações passam a ser um conjunto de ‘objetivos de produtividade’, etc. (BALL, 2001, p. 104)

O autor vai chamar esse processo de “tecnologias de políticas”, cuja forma do mercado, a gestão e a performatividade são elementos-chave da proposta da OCDE. A forma de mercado constitui um novo ambiente moral para os “consumidores e produtores” e as escolas são introduzidas numa cultura do individualismo marcada pelo pragmatismo e busca de resultados: “Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma ‘economia do valor do/a estudante’.”. (BALL, 2001, p. 108).

Percebe-se um processo de descentralização, pelo qual a escola, aparentemente, tem uma maior autonomia de decisão, no entanto recai sobre a mesma a responsabilidade sobre os resultados escolares e, sobre os pais e estudantes, a responsabilidade pela escolha.

Tal lógica de gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público, ao qual Ball (2001) chama de “força transformadora”, pois ela representa

[...] um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora (p. 108).

Nesse contexto, o ato de ensinar e a subjetividade do professor são guiados por metas de “qualidade e excelência” através de novas formas de controle empresarial, “marketing e competição”. É o que Carnoy (2002) vai chamar de “gestão racionalizada” e que consiste em desenvolver o esforço e a inovação pedagógica concomitantemente com o uso de “métodos de ensino eficazes” propostos aos professores.

Sobre isso, Lopes (2003) explica:

É constituído um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Igualmente é sustentada a ideia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de maneira a garantir a eficiência educacional a partir do controle de metas e de resultados. (p. 114)

Percebemos, então, uma tendência de abordar a educação como mais uma atividade econômica submetida aos interesses do capital na sua face neoliberal. Isso fica claro com o entendimento do último conceito abordado por Ball, a performatividade.

A performatividade consiste no desempenho dos sujeitos e da instituição escolar diante das inúmeras avaliações e comparações que são realizadas pelo poder público. Sendo assim, a qualidade dos sistemas educacionais dos países é comparada, sem levar em consideração as particularidades de cada lugar. O que importa são os testes e normas: “computar a produção”, usar esses dados para avaliar o desempenho dos gestores, professores e alunos. (CARNOY, 2002)

Cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições-de tal forma que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações ficam vagas e a autoestima torna-se instável. (BALL, 2001, p. 110)

Soares (2011) explica que, no Brasil, assim como em vários outros países, os sistemas de avaliação tanto externos, por exemplo o Exame Nacional do Ensino

Médio¹⁵ (Enem), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes¹⁶ (Enade) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar¹⁷ (Saresp), quanto internos, as avaliações de desempenho, por exemplo, são uma realidade. Os primeiros servindo para “verificar” os locais de maiores problemas e orientar os gastos, comparando os resultados (frequência, repetência, aprovação etc.) com outros países do mundo, a fim de estabelecer “padrões”. Já os sistemas de avaliações internos têm a função de enquadrar os profissionais de educação nas diversas propostas pedagógicas impostas pelo Estado.

Lopes (2003) deixa claro que os sistemas de avaliação centralizada nos resultados configuram uma cultura de julgamento e de constante comparação de desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade. E é aí que se instaura a performatividade: “a incerteza de quando haverá uma avaliação e, conseqüentemente, a possibilidade da vigilância constante garantindo o funcionamento automático do poder” (LOPES, 2003, p. 114).

Ball salienta que esses três itens juntos (mercado, gestão e performatividade) têm implicações, em vários níveis, nas relações interpessoais e funcionais nas escolas, como o aumento da pressão e do estresse emocional, em razão do aumento do serviço, aumento do ritmo e intensidade do trabalho e alteração das relações sociais, como por exemplo, a competitividade entre professores e entre os estudantes.

A partir da escala global, vimos que a mundialização exerce um forte impacto sobre a educação através das mudanças ocorridas no sistema capitalista, com o advento do neoliberalismo e um novo paradigma produtivo e, com ele, a exigência de outro perfil de mão de obra, com qualidades pautadas em habilidades cognitivas e comportamentais. Essas mudanças globais refletiram na formação de trabalhadores e, conseqüentemente, no setor educacional, pois desencadearam, entre outras, reformas fundadas na competitividade e nos imperativos financeiros.

Logo, com o neoliberalismo, através de reformas educacionais, caberia à escola adequar os sujeitos (novos trabalhadores) a essa nova realidade.

¹⁵ O Enem é uma prova anual que tem o objetivo de avaliar a qualidade do Ensino Médio em escolas de todo o país. É a principal porta de acesso a cursos em universidades públicas e privadas e possibilita a entrada de estudantes no ensino superior.

¹⁶ O exame faz parte do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e cujo objetivo é avaliar a qualidade dos cursos de formação superior.

¹⁷ Aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visa orientar o monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

Produtividade, qualidade e competência são as palavras de ordem. Órgãos internacionais como o FMI e o Banco Mundial ditam a direção dos investimentos do capital estatal, tendenciando a um grande movimento de privatizações e reduções de custos no setor educacional. Como resultado, temos a educação e os sujeitos envolvidos na prática de ensino escolar tratados sob a ótica neoliberal de tecnicismo e subordinação ao mercado.

Analisaremos agora como todas essas mudanças influenciaram as políticas públicas educacionais na escala nacional.

1.2 A escala nacional das políticas públicas educacionais

Devemos deixar claro que apesar da grande influência da escala global sobre o debate escolar e os rumos das políticas educacionais, isso não determina uma adequação inevitável por parte das escolas e de seus sujeitos às mudanças do neoliberalismo. Neste sentido, concordamos com a posição de Lopes (2003): “Não podemos considerar as políticas curriculares como homogêneas, pois os efeitos da globalização sobre as políticas educacionais são sempre mediados pelos Estados-Nações” (p.114). Como aponta Ball (2001),

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e parte de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que se possa vir a funcionar. (p. 102)

Sendo assim, temos que entender as políticas nacionais como, também, produto de um conjunto de influências globais e locais, pois a análise das diversas reformas educativas mostra que os governos, as escolas e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem reagir à mundialização de maneiras distintas conforme três fatores principais: “sua situação financeira objetiva, sua interpretação da conjuntura e sua posição ideológica sobre o papel do setor público na educação” (CARNOY, 2002, p. 69).

Veremos, então, como isso se realizou nas políticas educacionais brasileiras. Como abordamos até aqui, o sistema neoliberal, através do modo de produção

toyotista, aprofunda a ideia da necessidade de desenvolver habilidades cognitivas e comportamentais e, nesses quesitos, as políticas educacionais brasileiras, através das suas propostas de currículos, expressam muito bem essa tendência.

Para o Brasil, as políticas neoliberais são uma realidade desde o início dos anos de 1990 e a aplicação das reformas, associadas às novas demandas neoliberais se deram, de acordo com Soares (2011), através de uma centralidade das reformas, o que ficou conhecido como “centralização descentralizada”, à medida que elas não estavam sob o comando total dos governos, mas sob a influência das agências internacionais. Houve também uma política específica de financiamento para a educação fundamental, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, popularmente conhecido por FHC (1995-2002); continuando com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e a organização curricular em nível nacional, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em 1993, o Ministério da Educação (MEC) apresentou o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), com diversas propostas do governo federal para a implantação de reformas estruturais no setor educacional. Tais reformas podem ser lidas como uma adaptação, à realidade brasileira, das propostas apresentadas na Conferência Mundial de Educação para Todos e os

[...] objetivos do plano estão em consonância com a lógica produtivista do novo modelo de acumulação do sistema do capital, estão em consonância com o resultado, na produção material desse novo modelo de acumulação que é a reestruturação produtiva (um novo paradigma produtivo) que sugere o desenvolvimento de habilidades (cognitivas e comportamentais) e competências pelos alunos. (SOARES, 2011, p. 54)

Objetivos esses que se mostram claros quando descobrimos por exemplo, que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) foi um dos principais financiadores da reforma educacional no governo FHC (LOPES, 2004). O discurso associando o crescimento econômico do país e o nível do sistema educativo ganhou

força não só aqui, mas em todo o mundo, atraindo o interesse de diversos setores, com destaque para o setor privado.

A proposta dos PCNs, aprovada em 1998 sem participação da comunidade escolar ou dos demais agentes ligados à educação, estava e permanece completamente ligada à chamada pedagogia das competências, na qual o “como aprender” é mais importante do que “o quê aprender” (LOPES, 2002). Isso nos remete à concepção de “aprender a aprender”, que veio junto com os PCNs, ou seja, deve-se aprender qualquer coisa, não importando a qualidade do que se está aprendendo.

Dias e Lopes (2003) nos mostram que, apesar de ter se disseminado a partir da década de 1990, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, o conceito de competências não é algo novo na teoria curricular. Conforme análise realizada em documentos que embasaram os programas brasileiros para a formação de professores entre as décadas de 1960 e 1970, a autora percebe que a partir dos anos 1990, foi feita uma recontextualização do conceito de competências, que se articula muito bem às necessidades do mercado, à suposta empregabilidade e às políticas de qualificação dos recursos humanos, como bem já descreveu Nóvoa (2009).

A proposta de currículo para a formação de professores sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS e LOPES, 2003, p.1157)

Nas décadas de 1960 e 1970 o controle do professor se mostrava como uma tendência no currículo por objetivos, fazendo com que eles atuassem como peritos ou gerentes das condições de aprendizagem. Foi nesse período que surgiram os modelos denominados de Formação do Professor Baseada em Competências¹⁸ e

¹⁸ Esses modelos surgiram nos EUA e influenciaram a formação de professores em muitos países. A formação baseada em competências apresentava como estratégia metodológica a definição de um perfil profissional a ser formado, identificando nele as respectivas competências que os sujeitos deveriam demonstrar.

Educação do Professor Baseada em Desempenho¹⁹, realizando testes para mensurar a competência docente (DIAS e LOPES, 2003).

No discurso do Ministério da Educação nos anos 2000, o sucesso das reformas educacionais brasileiras esteve atrelado diretamente à existência de professores mais bem “preparados” para realizar o trabalho docente e com isso, esperava-se um compromisso por parte dos docentes na implementação e aplicação da reforma. Obviamente esse “compromisso” seria vistoriado de perto, através do controle docente, que dessa vez, se fazia mais fortemente em torno da identidade profissional dos professores. Esse controle, realizado principalmente através do processo de avaliação por competências, em que o “como fazer” pretende ser a principal característica. Segundo as autoras, “por esse mecanismo, busca-se a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1160). Percebemos, então, que o currículo por competências atende aos novos objetivos da formação docente: flexibilidade e avaliação permanente e isso se faz cada vez mais presente nas nossas políticas educacionais.

Dando um salto para o presente, ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017, e para o Ensino Médio, em 2018, percebemos que as “tecnologias políticas” descritas por Ball (2001) se revelam à medida que o interesse do mercado está explícito nas políticas educacionais atuais. Cássio (2019) corrobora conosco quando afirma que isso se apresenta na participação de fundações e institutos empresariais, como as fundações *Lemann*, *Roberto Marinho* e *Maria Cecília Souto Vidigal*; os institutos *Ayrton Senna*, *Unibanco*, *Natura* e *Inspire*; economistas e consultores educacionais de bancos como o *Itaú*; além de especialistas em avaliações de larga escala na elaboração e aprovação da BNCC. Em certa medida, ter garantido com a BNCC a venda de materiais e sistemas de avaliação padronizados para o país inteiro é um “prato cheio” para essas instituições.

O caráter mercadológico na educação apresenta tamanha força que a BNCC, além de propor um currículo padronizado (em consonância com as reformas anteriores), está baseada no discurso de habilidades e competências. Segundo o documento, “a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se

¹⁹ O perfil do professor era definido com base nos desempenhos (comportamentos) desejáveis nos professores para garantir a eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (BRASIL, 2017, p. 5).

Um currículo padronizado, que vê as escolas como genéricas, sem levar em consideração suas especificidades, seus sujeitos, tem sentido estratégico para a reprodução do capital. O que se revela nas sombras dessa padronização, se não um interesse neoliberal gigantesco atuando através das grandes editoras de livros didáticos, que terão um imenso prazer em cumprir as novas regras da BNCC, oferecendo seus produtos por todas as escolas públicas desse país?

Uma das pautas da Base são os direitos de aprendizagem que

[...] reorientam o enfoque das políticas educacionais para dentro das escolas, mais especificamente para o trabalho dos professores. Estes passam a ser, em substituição ao Estado, os responsáveis pelo ‘fracasso’ diagnosticado nas avaliações externas censitárias. (CÁSSIO, 2019, p. 33)

De acordo com Cássio (2019), na proposta de direitos a aprendizagem da BNCC há um deslocamento político em que o projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e gradativamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações), engessando o currículo das escolas, comprometendo a autonomia dos professores e aumentando ainda mais os processos de privatização e de sucateamento da profissão de docente.

Os princípios democratizantes, que minimamente deveriam estar sendo debatidos na BNCC, foram substituídos por uma concepção gerencial de escola alicerçada no controle de processos através da produção de materiais didáticos.

A formulação da BNCC deixou-se impregnar da “opinião educacional” de setores empresariais que, com impressionante superficialidade, defendem que o principal problema da educação brasileira é de fundamento gerencial (ALVAREZ, 2019, p.42)

O impacto desse gerencialismo no trabalho docente, a princípio, se dá através do que não se deve ensinar na sala de aula. Os professores devem seguir o que está na BNCC e isso, conforme nos traz Alvarez (2019), “[...] tende a gerar um modo docente de trabalhar voltado exclusivamente para atender aos exames que avaliam como se trabalha” (p. 43).

Como nos afirma Saul *et al* (2016), faz-se necessário superar a lógica positivista, que inverte a relação teoria-prática, subordinando a prática à teoria e

sustenta a forma técnica de tratar os educadores e a sua formação incorporando características do capitalismo neoliberal:

As abordagens e metodologias ‘importadas’ do espaço da economia e das finanças e aplicadas às políticas e práticas de educação e à formação docente disseminam a cultura da meritocracia nas escolas, estimulando o reprodutivismo e o individualismo entre os educadores, por meio da distribuição de bônus atrelados à aquisição de certificações, ao desenvolvimento de habilidades e competências que possam ser medidas e aos resultados obtidos pelos estudantes em testes padronizados de larga escala. (p. 295)

A performatividade mostra-se, então, na necessidade de mensurar os resultados, de fazer comparações através de testes e provas que mostrem o “alcance” ou “fracasso” da gestão, mas isso sem levar em consideração o papel do professor. Ao não permitir, de forma efetiva, que eles assumam sua parcela de responsabilidade na produção do conhecimento e nas decisões sobre as diretrizes da educação, essas políticas e práticas acabam criando cada vez mais obstáculos para o desenvolvimento de uma profissionalidade docente centrada na autonomia do professor.

O imperativo financeiro, abordado anteriormente, também se evidencia na Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, pelo então presidente da república Michel Temer (2016-2018), que no ano anterior aprovou a Emenda Constitucional n. 95 de 15 de dezembro de 2016, congelando por 20 anos os gastos sociais do Estado no setor educacional. No contexto político

[...] a reforma assumiu uma radicalidade neoliberal marcada pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatórios, pela redução curricular da formação básica geral de 2.400 para 1.800 horas, pela desregulação que permite oferecer parte do ensino à distância e pela contratação de profissionais sem licenciatura, abrindo enormes precedentes para a privatização (CORTI, 2019, p. 52).

Sobre isso, Corti (2019) afirma que, à medida que os sujeitos que de fato definem a agenda educacional são empresariais, vão promovendo a privatização indireta da esfera pública, tomando decisões estratégicas que abrem inúmeras possibilidades de negócios na educação para o capital, às custas do direito social e humano. O empreendedorismo é a palavra de ordem:

Não é por acaso que vivemos um surto de investimentos na formação de diretores e professores (gestores), nas terceirizações das gestões em tecnologia, que aparecem sob forma de softwares de controle do trabalho, digitalização e gamificação de conteúdos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve em tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar, que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo, transformando o professor num apêndice das máquinas (CATINI, 2019 p. 37)

Cabe agora analisar mais detalhadamente como esse processo recai sobre os professores na escala do cotidiano escolar.

1.3 Desqualificação-requalificação de professores: em busca de executores

Com base no que foi exposto até aqui, percebemos que as políticas educacionais em países periféricos como o Brasil, foram e estão sendo fortemente influenciadas pela mundialização. Todavia esse processo não ocorre de maneira simples, mas com profundas recontextualizações entre o global-local.

Com base em Freire (1996), entendemos que a formação contínua deveria proporcionar aos professores momentos e espaços para vivenciar um processo constante do aprender a profissão docente, não através do acúmulo de informações conteudistas, mas por meio da constante reflexão sobre a práxis. Um espaço de repensar práticas e construir novos conhecimentos, num processo. No entanto, como vimos na análise global das políticas públicas educacionais, houve um alinhamento com as necessidades econômicas do capitalismo neoliberal, que se reflete na tendência de separação entre concepção e execução no que concerne, especialmente, à formação de professores e à elaboração dos currículos escolares.

Conforme nos aponta Lima (2016), tem-se assistido, nas últimas décadas, a políticas de formação de professores de feições tecnicista e reprodutivista, resultado de várias e complexas razões, dentre elas, as políticas orientadas para a produção de resultados escolares em ambiente performativo e competitivo entre escolas e sistemas de ensino; as avaliações em larga escala, nacionais e internacionais; a padronização do currículo, com centralidade aos chamados "saberes essenciais" (Português e Matemática) em detrimento de outras áreas e saberes agora

considerados supérfluos (Ciências Humanas); a maior abertura às pressões das grandes editoras para venda de materiais apostilados; as pressões gerencialistas sobre os professores, exercidas por novos estilos de lideranças escolares (plataformas eletrônicas, sistemas de avaliação, apostilas do professor, etc.); as tendências para a intensificação e a individualização do trabalho docente, especialmente dos professores mais jovens e trabalhadores precarizados, acompanhadas de uma perda de capacidade de ação coletiva, designadamente através da crise e da desvalorização política e social dos sindicatos e do associativismo docente; a crítica ideológica ao pensamento educacional e a tentativa de descredibilização das teorias pedagógicas e da pesquisa em educação.

De acordo com Apple (2002), o desenvolvimento de novas formas de controle, o processo de desqualificação, a separação entre concepção e execução não estão limitados apenas às fábricas e escritórios. Essas tendências penetram cada vez mais em instituições como a escola. Exemplos da incursão dos procedimentos de controle técnico são encontrados no crescimento excepcionalmente rápido do uso de “pacotes” de material curricular:

[...] Ele inclui tudo o que o professor ‘precisa’ para ensinar, tem os passos pedagógicos que o professor deve tomar para alcançar esses objetivos já embutidos, e já tem também embutidos os mecanismos de avaliação. Mas isso não é tudo. Ele não apenas pré-especifica quase tudo o que um professor precisa saber, dizer e fazer, mas em geral fornece um esboço de quais seriam as respostas apropriadas dos alunos a esses elementos. (APPLE, 2002, p. 159).

Percebemos como o controle técnico se dá sob a forma de medidas pedagógicas para “orientar” o professor a fazer o seu trabalho, como se fosse incapaz de elaborar seus próprios métodos de ensino, afinal parte-se da premissa que eles estão “desatualizados”, sendo assim, necessitam de “ajuda especializada”. No entanto, essa ajuda não leva em consideração o saber docente, muito menos as particularidades de cada ambiente escolar, como nos afirma Giroux (1997): “Quando os professores entram de fato nos debates de reformas educacionais é para serem objetos delas. Ignoram sua inteligência, julgamento e experiência” (p. 157). O autor parte do pressuposto que a crise na educação está relacionada com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação. Nesse sentido, uma das maiores ameaças aos educadores é

[...] o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia em sala de aula. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção e execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual dos professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (GIROUX, 1997, p. 158)

Giroux afirma que esse tipo de racionalidade instrumental encontra uma de suas expressões historicamente mais fortes no treinamento de futuros professores: “Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico” (1997, p. 159).

Entendemos que essas mesmas racionalidades tecnocráticas e instrumentais que o autor aborda atuam também na redução da autonomia do professor no que concerne às atividades docentes como o desenvolvimento e planejamento curricular, o julgamento e implementação de instrução em sala de aula:

Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares ‘à prova do professor’. A função subjacente de muitos desses pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e o objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. (GIROUX, 1997, p. 159)

O que está por trás de todo esse processo é a ideia de que o comportamento do docente precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível. O processo de produção criativo dos professores é deixado de lado na maioria das vezes, restando-lhes a função de implementar esses programas sem deles participarem efetivamente. Sendo assim, o objetivo é a mera reprodução. Todo esse processo reflete, o que Freire denomina de uma ação extensionista, pois “Na medida em que, no termo extensão está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista.” (FREIRE, 1985, p.15). A extensão pode ser observada na imposição de currículos padronizados, na transmissão de conhecimento, na necessidade de

controle dos professores, enfim, nas ações que tratam os sujeitos como objetos a serem “aperfeiçoados”.

Apple (2002) salienta que o processo de desqualificação está sendo realizado à medida que as habilidades que os professores costumavam precisar, que eram tidas como essenciais para a profissão docente, dentre elas, planejamento, elaboração, criação, de aulas, de currículos, de estratégias didáticas etc., não são mais necessárias. Com o elevado volume do uso de materiais empacotados, o planejamento é separado da execução. Como explica o autor, esse processo

[...] é feito ao nível da produção, tanto das regras para o uso do material, quanto do próprio material. A execução é levada a efeito pelo professor ou pela professora. Ao longo desse processo, aquelas que eram antes consideradas habilidades valiosas, tornam-se gradualmente atrofiadas, porque são exigidas com menos frequência. (APPLE, 2002, p. 161).

É na entrada desses materiais empacotados (currículos, ensino, apostilas, roteiros de aula e avaliações padronizadas) que se percebe a expansão do controle técnico nas escolas e a desqualificação dos professores. No entanto, a desqualificação é acompanhada por um processo de requalificação que “enquadra” os professores na lógica capitalista de mercado.

À medida que os docentes perdem o controle das habilidades curriculares e pedagógicas para as grandes casas editoriais, essas habilidades são substituídas por técnicas para controlar melhor os alunos:

Sendo assim, o professor torna-se algo semelhante a um ‘gerente’, já que os alunos podem lidar sozinhos com o material, que é altamente padronizado. Se o controle técnico é eficaz, podemos esperar, ao nível da prática em sala de aula, que se tornará mais difícil para os professores obter em conjunto o controle sob as decisões curriculares, por causa de seu isolamento crescente. Em resumo, se tudo está pré-determinado, não há mais nenhuma necessidade urgente de que haja interação entre os professores. Os professores tornam-se indivíduos sem vínculos, divorciados tanto de seus colegas quanto da matéria real de seu trabalho. (APPLE, 2002, p. 162).

Furkotter *et al* (2014), demonstra bem esse processo de racionalidade técnica em uma pesquisa que desenvolveu junto a 533 professores que lecionavam nas escolas públicas de dez municípios do sudoeste do estado de São Paulo, em 2007.

Os docentes foram questionados sobre a percepção que tinham em relação aos processos de formação contínua, o que eles deveriam ou não contemplar, os temas e conteúdos a serem trabalhados e as modalidades de formação. Apenas 26,3% dos professores mencionaram assuntos que gostariam de discutir, enquanto 68,6% destacaram aspectos relacionados ao formato dos cursos e 5,1% deixaram de responder esta questão.

Sobre os assuntos que os cursos de formação contínua deveriam contemplar, os três grandes temas de destaque foram criança, necessidades, características, dificuldades de aprendizagem (7,3%); papel da escola, função/papel do professor, gestão/escola de qualidade (6,1%), e conteúdo (4,4%), que se relacionam diretamente com o cotidiano do trabalho docente. Nas respostas dos professores sobre o formato dos cursos de formação contínua, os três aspectos destacados são atividades concretas/realidade na sala de aula, atividades práticas (18,6%), necessidades do professor (18%) e teoria e prática (9,2%) (FURKOTTER *et al*, 2014).

Percebemos o quanto o chão da escola é significativo, tanto nos assuntos que os professores gostariam de abordar, quanto no formato dos cursos de formação contínua. Apesar da grande demanda pela abordagem de atividades práticas, que por um lado, podem estar relacionadas a uma visão tecnicista do ensino, baseada na racionalidade empresarial, ao

[...] solicitarem que as características reais que permeiam o espaço de sala de aula estejam presentes nas discussões, os professores investigados revelam uma expectativa de que a formação contínua privilegie a articulação teoria e prática e a formação do professor como profissional crítico reflexivo. (FURKOTTER *et al*, 2014, p. 859).

Partimos do pressuposto de que os docentes demonstraram um compromisso, ao menos potencial, com o seu processo formativo e, por conseguinte, uma preocupação com o próprio desenvolvimento profissional, o que implica na necessidade de os cursos de formação contínua articularem teoria e prática de maneira extremamente contextualizada, ou seja, que estejam atrelados ao chão da escola, o que infelizmente não está acontecendo na maioria das propostas de políticas educacionais.

A pesquisa de Furkotter *et al* mostrou que 34,8% das respostas dos professores enfatizam que um curso de formação contínua não deveria contemplar teoria e prática descontextualizadas de sua realidade e que 18,9% dos apontamentos dos professores revelam o descontentamento com cursos de formação contínua que tratam de assuntos descontextualizados de sua realidade ou não despertam seu interesse. Esses dados reforçam o quanto é importante para os profissionais docentes que suas práticas sejam discutidas e enfrentadas nas ações formativas. Para isso, os programas de formação “[...] devem partir das próprias expectativas que os docentes possuem em relação à sua formação, advindas dos problemas reais que enfrentam ao desenvolverem a sua ação profissional no espaço de trabalho.” (p. 859).

A realidade vivida pela maioria dos professores é a hegemonia de uma crescente racionalidade técnico-instrumental sobre os programas de formação inicial e contínua, como salienta Nóvoa:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recuar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desactualização’ dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (2009, p. 22)

Esse processo de desqualificação/requalificação é estratégico para desmobilizar o sentido do professor enquanto profissional, para que seja vigiado e controlado o máximo possível. Tal situação reflete o desenvolvimento de uma lógica de consumo dos saberes escolares. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos aos consumidores (já podemos verificar esse processo nas grandes redes de escolas particulares do país) saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro “posicionamento” no mercado de trabalho e a sua adaptação à vida social (TARDIF, 2002):

A função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. Ao invés de

formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares. (p. 47-48)

Em meio a todo esse processo, temos como resultado uma profissão que se tornou, como salienta Gauthier (2013), um “ofício sem saberes e saberes sem ofício”. O autor aponta que houve uma banalização da profissão a tal ponto que parece “fácil” ser professor: basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Esses seriam os requisitos necessários para exercer a docência, mas sabemos que não é tão simples assim. Os professores, que são profissionais, não nascem professores e muito menos nascem educados para o exercício da profissão, por mais força que continuem a manter as concepções idealistas sobre a “vocação” e sobre o *fato* de se ter nascido para se ser professor, geralmente acompanhadas pela ideologia dos “dons” ou dos talentos, como bem abordada pelo autor.

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução de tarefas que lhe são próprias e isso não pode ser feito sem uma análise que englobe desde a formação inicial até a carreira do profissional docente, pois a tendência inversa também existe, a de formalizar o ensino, mas reduzindo-o de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade. Não se considera o contexto do trabalho coletivo do professor:

Embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir dessas pesquisas, esses saberes não se dirigem ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas. (GAUTHIER, 2013, p. 25)

De modo geral, apesar de sabermos que os professores ocupam uma posição estratégica, ela se encontra socialmente desvalorizada. A relação que se deseja que os educadores mantenham com o ensino é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de políticas públicas de “requalificação”, mas não de produtores de conhecimento, currículos, materiais etc.

Com base em tudo o que foi exposto até aqui, ao utilizarmos a escala de análise global, percebemos que a lógica hegemônica e as políticas se dão de cima para baixo, ou seja, a partir da influência da escala global vão se produzindo efeitos

nas escalas nacional e do lugar/cotidiano escolar. Conseguimos revelar então, uma geografia da formação de professores hegemônica com as seguintes características:

- **O predomínio da escala global como escala de produção da política e tomada das decisões.** As decisões sobre o sistema educativo são tomadas levando em consideração a lógica da reprodução ampliada do capital. Sendo assim, o sentido da educação é baseado no modo de reprodução neoliberal, tornando o ensino como nova fronteira de avanço da exploração na produção de mercadorias. Os professores são considerados técnicos e meros reprodutores de conteúdo, onde o que mais importa são as habilidades e competências dentro da sala de aula. O cotidiano escolar passa a ser tomado apenas como local de reprodução dessa lógica global.
- **A negação da multiplicidade dos territórios, de suas diversidades e desigualdades na mediação das políticas públicas educacionais.** Nessa lógica hegemônica pela qual tudo é decidido no global, os territórios são vistos como indiferenciados. Assim, não importa a localização da escola, seus sujeitos serão submetidos a aplicar a mesma apostila, o mesmo currículo, a mesma formação de professores, enfim, o trabalho docente será tomado como algo fácil, simples, mecânico, por isso pode e “deve” ser requalificado de maneira técnica.
- **O reforço da alienação espacial docente.** Existe uma negação do contexto geográfico da escola e dos seus sujeitos. O olhar do professor é direcionado para o que vem de longe (influência global), seja na formação, apostilas, avaliação etc. Temos uma profissionalização sem bases nas especificidades da profissão e na história desses professores. Não se leva em consideração o papel do professor na produção do conhecimento, seguindo-se uma padronização que remete a outros espaço-tempos, em detrimento dos contextos espaço-temporais onde de fato os docentes estão inseridos.
- **A educação pensada como um fenômeno a-espacial.** A educação é vista como indiferenciada, sendo padronizada, nega o contexto do território, não se preocupa em entender quem são os sujeitos envolvidos

no processo de ensino-aprendizagem, como os professores podem utilizar o território, como podem através do mesmo, pensar em seus processos pedagógicos. Existe então uma alienação espacial da escola e também, do professor, reproduzindo a ideia do abstracionismo pedagógico de que trata Azanha (2014).

- **A escala da escola concebida como lugar da reprodução dos interesses globais.** Aqui temos uma outra dimensão, ao invés da escola ser tomada pela sua complexidade, como lugar de produção cultural, de pessoas concretas, singulares e críticas, é vista como algo simples, como local de reprodução do que está posto. A ela caberia apenas se adequar à nova realidade (lógica neoliberal) adotando outras formas de ensinar baseadas em habilidades e competências, em sintonia com as mudanças da sociedade, ajustada, obviamente, ao mercado de trabalho.

Assim, diante desse quadro, cabe perguntar qual é a potência de uma formação de professores contra-hegemônica? Quais ações podem ser desenvolvidas no processo de formação inicial e contínua de educadores? O que devemos fazer para melhor compreender e nos opormos às políticas e práticas desumanizadoras de educação, que afetam a sociedade como um todo e, mais diretamente, os docentes e os educandos nas escolas? Que geografia ou geografias esta formação contra-hegemônica pode revelar e construir?

Pensar em respostas para todas essas questões não é uma tarefa das mais fáceis, mas o início deve ser, com certeza, o debate sobre a profissionalização da carreira docente, que deve ter como linha norteadora o reconhecimento e a valorização do professor enquanto profissional. A partir dessas questões, vamos analisar uma experiência concreta de formação de professores que se constitui a partir de uma outra lógica que não essa.

2 A geografia da formação de professores contra-hegemônica

Como foi visto anteriormente, na lógica hegemônica de formação de professores as decisões nas escalas globais influenciam as políticas nacionais produzindo o que deve acontecer no cotidiano da escola, revelando uma geografia da formação docente com o predomínio da escala global em detrimento do local, a negação dos territórios, a alienação dos sujeitos, a escola compreendida como simples lugar de reprodução dos interesses globais e uma educação pensada sem levar em consideração a escala o contexto geográfico da escola e dos seus sujeitos. No entanto, as escolas não são “quadros em branco” esperando passivamente as coisas acontecerem e, apesar do atual cenário da “educação como negócio”, há formas de resistir. Nesse sentido, corroboramos com Lopes quando diz que:

[...] há espaços de reinterpretação capazes de permitir a um governo, (e também a uma escola) com um projeto político social diverso dos marcos estabelecidos pelo neoliberalismo, modificar os rumos das políticas curriculares e instituir outras relações com a prática nas escolas. (LOPES, 2004, p. 111, grifo nosso)

Dito em outras palavras, apesar da lógica hegemônica ter grande influência sobre as políticas educacionais nacionais e, conseqüentemente, também no cotidiano escolar, as escolas são lugares dinâmicos, possuem suas particularidades, sujeitos diversos, possuem sua própria história e, sua própria geografia. Sendo assim, são territórios de disputa que podem ou não resistir à hegemonia neoliberal.

Partimos do pressuposto de que ações e projetos educacionais contra-hegemônicos podem ser entendidos como aqueles que possibilitem ir contra as práticas mercadológicas na educação, que tentem problematizar o que está posto como “natural” seja no âmbito econômico, político ou cultural.

Veremos a partir de agora como Paulo Freire pensou e concebeu a formação de professores quando foi secretário de Educação na cidade de São Paulo, em 1989, e como essa experiência se concretizou e ainda se concretiza na prática do PROVE. Em outras palavras, faremos uma análise teórico-conceitual da formação de professores freiriana e, em seguida, tentaremos analisar uma experiência concreta que busca na obra de Paulo Freire a fundamentação teórica para pensar a formação

de professores. A partir disso, tentaremos responder se é possível uma formação de professores contra-hegemônica e qual a geografia dessa formação.

No entanto, antes disso, é necessário ter uma compreensão do porquê se faz tão importante uma formação docente inicial e contínua de qualidade e articulando a luta pela profissionalização da carreira à resistência ao discurso da formação por competências, do controle técnico e de uma educação enquanto mercadoria.

2.1 O saber docente complexo: a importância da formação inicial e contínua

Não estamos partindo do pressuposto que a formação de professores é o “milagre” para a transformação da escola, da educação e da sociedade, mas, dialogando com as ideias de Nóvoa (2009), estamos assumindo, na verdade, que a formação de professores deve ser passada para dentro da profissão, sendo isso crucial ao desenvolvimento profissional dos educadores e à reflexão crítica capaz de suscitar mudanças no que está posto no sistema educativo (subordinação ao mundo produtivo) e no limite, no que está posto enquanto projeto de sociedade.

Apesar de todo o processo de desqualificação do trabalho docente, sabemos que os professores não são meros transmissores de conhecimentos já constituídos. O trabalho docente exige uma série de conhecimentos, onde a prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Nesse sentido, o trabalho docente é complexo e está em constante processo de aperfeiçoamento ao longo da carreira. Sendo assim

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é a mais evidente, mas é, sobretudo, negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Numa palavra, o saber do *magister* não se resume apenas ao conhecimento da matéria (GAUTHIER, 2013, p. 21).

Tardif (2010) afirma que enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas

produzem e mobilizam para diversos fins. Para o autor, a prática docente integra diferentes saberes, com os quais os educadores mantêm diferentes relações: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (p. 36).

De acordo com o autor, os saberes disciplinares são saberes sociais definidos e escolhidos pela universidade. Esses saberes se atrelam à prática docente a partir da formação (em toda a carreira) dos professores. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as escolas organizam e apresentam os saberes sociais que elas selecionam. Por fim, os saberes experienciais referem-se a escala do cotidiano, são saberes construídos na prática do exercício de seu trabalho (TARDIF, 2010).

Se o trabalho docente demanda de tantos saberes, seria de se esperar que os professores tivessem certo reconhecimento social positivo do seu papel desempenhado no processo de formação-produção dos saberes, mas como analisamos anteriormente, não é isso que ocorre. No processo de desqualificação-requalificação docente, percebemos o que Freire (2019) classificava como ação antidialógica, ou seja, onde o diálogo é negado e os sujeitos (professores e alunos) são tratados como objetos passíveis de serem modelados conforme a necessidade dos grupos dominantes, onde a conquista, a divisão para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural se tornam as principais características (FREIRE, 2019).

Podemos notar a conquista na hegemonia da escala global na produção de políticas públicas, na negação da multiplicidade dos territórios, no contato com as escolas que se faz, quase sempre, através de comunicados, de normas e imposições; o reforço da alienação espacial docente nos traz elementos da divisão para manter a opressão à medida que “Uma das características dessa forma de ação [...] é a ênfase na visão *localista* dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma *totalidade*.” (FREIRE, 2019, p. 191, grifo do autor), ou seja, quanto menor o conhecimento sobre o contexto geográfico ao qual estão inseridos e quanto menor as trocas com os colegas de trabalho, com os alunos, mais fácil manter o *status quo*; a manipulação pressupõe que os sujeitos não pensem, não questionem o sistema e podemos notá-la na alienação espacial com o qual a escola e os sujeitos

envolvidos com a educação escolar são pensados e por fim, a invasão cultural consiste na “[...] penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.” (FREIRE, 2019, p. 205).

De acordo com o autor, a invasão cultural implica sempre uma visão restrita da realidade, onde há uma superposição de uma visão de mundo (escala global/nacional) na outra (escala do cotidiano). A “superioridade” do invasor (OCDE, fundações privadas, bancos etc) perante a “inferioridade” do invadido (escolas públicas, professores, alunos, comunidade etc) (FREIRE, 2019).

Essa superioridade do invasor é vista com precisão na situação de exterioridade que professores são postos em relação à produção dos saberes disciplinares e curriculares. Na prática docente, esses saberes aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo. As disciplinas, programas escolares, materiais, currículos, são determinados por grupos externos, tais como as universidades, os especialistas em educação, o Ministério da Educação e a OCDE. Como nos diz Tardif (2002): “nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes” (p. 41).

A relação dos professores com esses saberes é conflituosa, à medida que, na prática, essas mesmas relações sempre implicam uma distância (social, institucional, epistemológica) que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros. Nesse sentido, os professores, na impossibilidade de participar da elaboração desses saberes, produzem ou tentam produzir saberes através dos quais eles compreendem e dominam sua prática:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotavam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2010, p. 38-39)

Os saberes experienciais são importantes, pois se constituem, de fato, na prática cotidiana do trabalho docente, na sua relação perante a escola, aos outros professores, aos alunos, aos problemas do dia-a-dia e a tantas outras coisas que só serão apreendidas no chão da escola em confronto com as condições da profissão.

Todavia, não podemos achar que apenas eles dão conta de demonstrar a importância da profissão, afinal, como já vimos anteriormente, isso caracteriza um ofício sem saberes, baseado apenas na experiência. Sendo assim, o trabalho docente tem que ser visto como um ofício composto pela junção de vários saberes, que serão mobilizados pelos professores para o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2010, p. 53)

Se partirmos do pressuposto que o saber docente é complexo e plural, pois resulta de uma série de saberes (disciplinar, curricular e experienciais), isso implica em defender uma participação efetiva deles na elaboração de todos esses saberes, não ficando restritos apenas as experiências. Corroborando com esse pensamento, Giroux (1997) propõe que os professores devem ser considerados intelectuais transformadores para que possam repensar e reestruturar a natureza da atividade docente. Conjecturando que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento, a capacidade de integrar o pensamento e a prática envolve um ato de reflexão que necessita de tempo para ser realizado, todavia, “[...] tal tarefa é impossível com uma divisão do trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho.” (GIROUX, p.5-6).

O ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas ou “competências”. Os professores devem assumir a responsabilidade ativa na produção de saberes para lutar por uma profissionalização da carreira docente, debatendo questões acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando, para que sejam de fato sujeitos ativos e não apenas objeto das políticas públicas que os concerne. Devemos lutar por formações iniciais e contínuas que promovam a emancipação e a autonomia e contra uma educação domesticada e altamente administrada.

Todavia, para que esse movimento contra-hegemônico ocorra, o conhecimento da realidade local é uma exigência que se apresenta de forma preliminar, uma vez que tal conhecimento é pressuposto para qualquer intervenção

qualificada junto as redes de ensino e seus educadores. Os processos de formação contínua devem estar amparados nas necessidades formativas dos professores, a partir do chão da escola superando a abordagem dicotômica teoria-prática e vendo essa relação enquanto um processo complementar.

Assim, a formação docente é um processo contínuo e complexo “[...] que não deve ser confundido com a mera identificação e/ou levantamento de uma lista de necessidades a serem consideradas, linearmente, como objetivos e conteúdos de um programa de formação” (FURKOTTER *et al*, 2014, p. 852). Reconhece-se, desta maneira, a necessidade de oferecer subsídios, por meios de políticas educacionais, para a formação do professor crítico-reflexivo, capaz de construir e reconhecer sua identidade, nos domínios profissional, político e social, comprometido com a transformação da realidade. Como salienta Nóvoa:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e a inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

Esse consenso discursivo foi se tornando dominante principalmente devido à atuação de dois grandes grupos: os pesquisadores educacionais e os organismos transnacionais (OCDE, União Europeia, Banco Mundial etc.). No entanto, corroboramos com o autor quando ele afirma que há um excesso de discurso e pobreza de práticas. Afinal, do que adianta esse largo consenso sobre o desenvolvimento profissional docente, se essas discussões não têm a presença efetiva dos professores enquanto sujeitos elaboradores de saberes, mas apenas como objetos dessas políticas? Sabemos que isso é resultado da vinculação entre educação e os interesses do mercado, mas para se contrapor ao que está posto, Nóvoa (2009) defende a necessidade de construir políticas públicas

[...] que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transforme os professores numa profissão dominada

pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria” do ensino.
(p. 17)

E para isso, propõe três medidas, que acreditamos também serem angulares no debate de uma profissionalização da carreira docente:

1. Passar a formação de professores para dentro da profissão: os professores deveriam atuar como sujeitos na formação de novos educadores;
2. Promover novos modos de organização da profissão: o que se tem atualmente é um controle em larga escala sobre a carreira do educador:

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão. (p. 20)

O autor afirma que “[...] não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto” (p. 17). Para isso há de promover uma organização do corpo docente em movimentos pedagógicos, comunidades de prática, projetos de autoformação, para reforçar um sentimento de pertencimento e identidade profissional. Resumidamente, é a necessidade de haver uma reflexão coletiva sobre as questões da carreira.

3. Reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores: Nóvoa critica os cursos de formação continuada que não tem a presença de professores, em um contexto, como já abordado anteriormente, envolvido pela mercantilização do ensino que pressupõe de uma desatualização do docente e de uma necessidade de suprir esse “problema”. Sendo assim, os professores devem assumir papéis importantes nesses espaços de disputa de poderes.

Na nossa perspectiva, corroborando com o autor,

[...] essas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 19)

Como já dito anteriormente, existe um largo consenso e interesse sobre o desenvolvimento profissional dos professores, mas essas discussões não têm a presença dos mesmos:

Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui tem-se notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. (NÓVOA, 2009, p. 24)

Nesse sentido, defendemos que a formação de professores deve estar intrinsecamente relacionada com o contexto escolar, levando em consideração o saber experiencial de cada docente, pois já não é de hoje que sabemos da necessidade dos professores terem lugar predominante na formação de outros professores: “Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade de formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2009, p. 17) Para o autor, é importante assegurar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e a problemática escolar.

No entanto, como citado anteriormente, Nóvoa entende que, no limite, suas propostas teóricas só surtirão algum efeito se forem construídas dentro da profissão, na reflexão sobre a prática. O problema reside no fato que os programas de educação de professores raramente estimulam os futuros docentes a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha interessado em uma visão de emancipação. Pelo contrário, o que está acontecendo vai na contramão disso. O processo é de desqualificação do docente e acontece em todos os sentidos e para todos os momentos da carreira, desde o profissional que acabou de iniciar a docência e por isso é “inexperiente”, até aquele que já tem anos de carreira docente, mas está “desatualizado”.

Dito tudo isso, percebemos que uma formação contra-hegemônica precisa e deve estar articulada com uma outra geografia da formação docente, uma geografia que reconheça o diálogo com os contextos geográficos das escolas como fundamental no processo de elaboração das políticas educacionais, que tenha os processos de formação alicerçados no cotidiano e no reconhecimento da realidade

local como potência, que se faça dentro da profissão e a partir da constante reflexão sobre a prática. E é sobre uma experiência que levou esse debate em consideração que vamos nos debruçar nas próximas páginas.

2.2 A Formação de Professores na Perspectiva Freiriana

No atual momento político do país, no qual a luta em defesa da democracia se torna cada vez mais necessária para garantir a legalidade institucional e conquistas sociais, pensar a educação sob a perspectiva freiriana se mostra cada vez mais relevante porque, ao incidir sobre a realidade concreta, contribui para o seu desvelamento e nos coloca o desafio de tentar transformar a ordem social que se faz cada vez mais desigual.

No cerne dessa compreensão, a formação de educadores deveria assumir um papel de destaque no projeto de sociedade que se almeja construir, à medida que se espera que os professores possam atuar em um modelo de educação que valorize a solidariedade, a cooperação e a organização coletiva.

2.2.1 A gestão de Paulo Freire na cidade de São Paulo: o projeto Escola Democrática

No ano de 1989 iniciou-se na cidade de São Paulo a administração da Prefeita Luiza Erundina de Souza²⁰ (Partido dos Trabalhadores - PT). Paulo Freire assumiu, então, a Secretaria Municipal de Educação (SME), de janeiro de 1989 a maio de 1991, sendo posteriormente substituído pelo Professor Mário Sérgio Cortella até o término do mandato (AGUIAR, 2011).

A SME implantou uma proposta político-pedagógica intitulada Escola Democrática, que tinha como objetivo a construção de uma escola pública popular, democrática e de qualidade. Os pontos principais da gestão foram: ampliação do acesso à escola, democratização da gestão escolar, melhoria da qualidade do

²⁰ O mandato foi exercido de janeiro de 1989 a dezembro de 1992.

ensino, educação para jovens e adultos trabalhadores e formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Para atingir esses objetivos foram implantados vários projetos de reforma educativa: Movimento para a Reorientação do Currículo, grupos de formação (professores, coordenadores e diretores), projeto Gênese (ensino de utilização de computadores) e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003). A linha de pesquisa por trás do projeto de uma escola pública e popular consistia nos seguintes questionamentos:

[...] o que ensinamos e como ensinamos os pobres, os filhos dos analfabetos, os oprimidos e dos que tem menor poder numa sociedade em que as desigualdades são terríveis e constituem obstáculos praticamente intransponíveis à mobilidade social através da educação? (TORRES; O'CADIZ; WONG., 2003, p. 102)

De acordo com a pesquisa de Aguiar (2011), a Prefeitura Municipal de São Paulo iniciou a implantação da proposta com o Movimento de Reorientação Curricular atrelado à formação permanente dos educadores (Grupos de Formação), com assessoria interna dos funcionários da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), e com assessoria externa da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade de Campinas (UNICAMP) com o objetivo de “[...] juntamente com os profissionais das escolas, desencadear a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, com a intencionalidade de superá-la e de reinventá-la.” (AGUIAR, 2011, p. 3).

Apesar de a nossa análise estar voltada para os Grupos de Formação, se faz necessário entender como se deu o Movimento de Reorientação Curricular, pois ele estava ligado ao novo modelo de formação docente que estava sendo elaborado. Devemos entender o currículo freiriano como uma construção coletiva baseada na participação dos vários sujeitos envolvidos com a educação escolar, com o objetivo de refletir inúmeras experiências, respeitando as individualidades das escolas e priorizando a relação teoria e prática (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003).

O Projeto Interdisciplinar representou o primeiro passo da Reorientação Curricular para tentar alcançar as mudanças propostas. Os conceitos centrais de interdisciplinaridade, temas geradores, consciência crítica e democratização da

educação constituíam os alicerces desse programa. Sendo assim, foram definidas três fases para o processo de reforma curricular:

problematização, que inclui uma crítica ao currículo vigente e uma discussão das formas inovadoras de alteração do mesmo; b) organização, incluindo a sistematização de respostas a um questionário discutido nas escolas e às descobertas da primeira fase de problematização; c) concepção e implantação de um novo currículo interdisciplinar através de um tema gerador. (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 82)

Os temas geradores baseavam-se em situações da vida real, dos problemas e das preocupações dos alunos e da comunidade escolar. Representava assim, um esforço para tornar o currículo mais relevante para os alunos pobres da cidade de São Paulo, ao mesmo tempo que almejava torná-los cidadãos críticos e participativos.

De acordo com Torres, O'Cadiz e Wong (2003), o Projeto Interdisciplinar funcionava da seguinte forma: a comunidade escolar apoiada por uma equipe da SME dedicava-se a um levantamento preliminar (Estudo da Realidade) para encontrar as “situações significativas”, isto é, circunstâncias sociais, culturais, políticas da vida diária dos alunos que constituem a sua “experiência de vida”. A partir disso, os professores trabalhavam em conjunto para encontrar um tema gerador diferente em cada semestre que toda a escola utilizaria como base de formação de um currículo interdisciplinar. Em um segundo momento, havia uma organização por parte dos professores que envolvia conteúdos e métodos das diversas disciplinas em torno do tema gerador (Organização do Conhecimento), e, por fim, os alunos mostravam o que tinham aprendido através de exercícios, atividades e projetos (Aplicação do Conhecimento).

Essas três fases estão sintetizadas no quadro abaixo:

Tabela 1: Fases do projeto Interdisciplinar

| Estudo da Realidade | Organização do Conhecimento | Aplicação do Conhecimento |
|--|--|---|
| Problematização | Seleção de áreas de conteúdo | Implementação do programa organizado |
| Discussão e histórias de alunos, educadores e comunidade | Realidade e conhecimento sistematizado Abordagem e atitudes do educador | Avaliação e planificação para transformação do aluno, do educador e da comunidade |
| Visitas de estudo Entrevistas Inquéritos | Requisitos cognitivos e Afetivos Ideias Conceitos | Conhecimento: ação, apropriação e (re)construção |
| Situações significativas Escolha do tema | Hipóteses Pressupostos Teorias | Instrumentos: ambientes Naturais e construídos, Jogos, revistas, livros, etc. |

Fonte: elaborada a partir de TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 141

A interdisciplinaridade teve um papel de extrema importância para o projeto, pois a intenção era criar um currículo que iria

[...] além de uma abordagem enciclopédica da organização do conhecimento como genérico e especializado, divorciado das formações sociais humanas, da história e da cultura, para uma que facilite a interpretação interdisciplinar da realidade de uma forma que mais adequadamente trate a 'complexidade social-natural' (TORRES; O'CADIZ e WONG, 2003, p. 118)

A tradição brasileira em torno do currículo evidencia que as instâncias centrais dos sistemas/redes de ensino têm sido responsáveis por definir e controlar as políticas de currículo que são implementadas e concretizadas nas escolas. Essa prática tem sido responsável por uma relação verticalizada e autoritária das esferas decisórias da administração pública para com as escolas. De acordo com Goodson,

[...] é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares [...] é preciso sublinhar a dimensão social, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias (1997, p. 10)

Segundo o autor, precisamos entender a história do currículo, questionar quais interesses estão por trás do processo de fabricação do mesmo e quais os sujeitos sociais envolvidos, de forma a não aceitarmos o currículo como algo natural, mas como construção social fruto de inúmeros jogos de interesses.

A proposta de educação crítico-transformadora de Paulo Freire, que traz a ideia da construção da escola pública popular e democrática com qualidade social, se contrapõe à lógica autoritária de construção de políticas educacionais e se faz contrária ao processo de invasão cultural, defendendo que as escolas tenham voz na definição e prática de políticas de currículo como condição para concretizar os valores e a prática das escolas democráticas. Na concepção freiriana, a escola democrática tem a participação e a autonomia como seus princípios inerentes. Isso significa admitir que todos os sujeitos envolvidos com a escola, professores, educandos (jovens, crianças e adultos) e os pais ou responsáveis, têm o direito de tomar decisões, tanto na elaboração como na prática das políticas de currículo.

Nessa linha, a literatura fornecida pela SME aos educadores do sistema educativo municipal rejeitava o conceito estático de conhecimento, à medida que esse conceito está incorporado naquilo que Freire (2019) identificava como método “bancário”, no qual se considera o conhecimento como um objeto definido de transmissão linear de educador para educando onde

A tônica da educação é predominantemente esta - de narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente a suprema inquietação desta educação. (FREIRE, 2019, p. 79).

Vemos que a crítica à concepção de educação como transferência de conhecimentos não é algo novo, ela é vista pelo autor como dimensão da cultura do silêncio onde o educador é o que educa, sabe e pensa, já os educandos são os que

são educados, os que não sabem e os que são pensados. (FREIRE, 2019). Como em um ciclo, esse mesmo processo também acontece com os professores, que são silenciados, como visto anteriormente, e reduzidos a função de transmitir o que já está posto como conhecimento. Em vez disso,

[...] a Secretaria propôs o conceito de conhecimento como uma contínua evolução a partir do contexto histórico, da vida social quer do educador, quer do educando. A educação é, portanto, 'um permanente ato dinâmico de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivem'.(TORRES, O'CADIZ e WONG, 2003, p. 119).

Freire assume o seu maior desafio

Diante do convite feito na semana passada pela prefeita eleita Luiza Erundina, o educador Paulo Freire não hesitou um segundo em assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. "Eu seria lembrado como um homem que propôs mudanças nos métodos de alfabetização, mas que não aceitou a grande oportunidade de colocar suas idéias em prática", imagina. "É um desafio que não poderia recusar."

Aos 87 anos ele assume, agora, o primeiro cargo público de sua vida. Na função de secretário da maior, mais rica e problemática prefeitura do País, este pernambucano de Recife, pai de cinco filhos e avô oito vezes, terá oportunidade de aplicar as teorias educacionais que o tornaram conhecido internacionalmente. Criador do polêmico e politizado método de alfabetização que leva seu nome, Freire, casado pela segunda vez há menos de um ano, já publicou 14 livros. Um deles a Pedagogia do Oprimido, já foi traduzido para 18 idiomas.

Militante do Partido dos Trabalhadores, cristão e "companheiro de caminho" dos marxistas, Freire, é, quase com certeza, o mais renomado teórico que já sentou na cadeira de secretário da Educação do Município. Doutor honoris causa por 14 universidades — oito delas estrangeiras —, Freire viveu e ensinou no Chile de Salvador Allende, nos Estados Unidos e na

Suíça, ao longo do exílio de 16 anos que lhe foi imposto pelo regime militar instalado em 1964.

Em fevereiro, o futuro secretário deverá se ausentar do País para receber mais uma honra acadêmica, desta vez, oferecida pela Universidade de Bolonha, na Itália. "É a universidade de mais antiga do mundo, que completa 900 anos. Estou feliz por desejarem me homenagear", diz Freire. Esta será, segundo ele, a única ausência prevista em seu período de quatro anos à frente da Secretaria. Para aceitar o cargo, o professor teve de cancelar uma agenda de compromissos que estava tomada até março de 1990.

Para ajudá-lo na tarefa de comandar a secretaria, já escolheu como assessores o profes-

sor Moacyr Gadotti, que conta há 15 anos e o professor de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o professor Lídia Justina, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a professora Inaciana de Jesus, ex-presidente da Associação dos Professores Especiais em Educação do Município de São Paulo. Todos são militantes do PT.

No momento, trabalhando num pequeno escritório na Vila Madalena, onde funciona o Centro de Estudos de Educação Veredas, o educador começa a receber as primeiras informações sobre a rede de ensino que herdará da administração Jânio Quadros. Já está preparado, porém, para enfrentar as dificuldades do professorado. "A situação dos salários é a de sempre, melhorada, mas não viável, pois os professores recebem aumentos diferentes daqueles que foram dados ao resto do funcionalismo", pondera.

Do ponto de vista pedagógico, sua proposta é reforçar a função alfabetizadora da rede municipal, que nos últimos 10 anos cresceu apenas pelo lado dos cursos supletivos. Para ele, os professores não têm tido a oportunidade de aproveitar as experiências extra-aula das crianças no processo educacional. "Vamos introduzir a pedagogia da palavra", antecipa. "O professor deverá de ser um mero levador de palavras dos autores de cartilhas."



Paulo Freire: o primeiro cargo público de sua vida

Educadores divergem na metodologia

Pesquisador em educação há mais de 40 anos, Paulo Freire conseguiu ao longo de sua vida profissional muitos adeptos para suas idéias, mas também um bom número de críticos. Guiomar Namó de Mello, secretária da Educação na gestão Mário Covas, diz que suas diferenças com Freire são de ordem "metodológica e filosófica". Já Paulo Nathaniel Pereira de Souza, secretário da Educação do ex-prefeito Figueiredo Ferraz, é taxativo: "Sou um liberal por formação e tradição, enquanto Paulo Freire é marxista".

Guiomar reconhece a importância de Paulo Freire como educador, mas não concorda em vincular o processo de escolarização à conscientização política. "Essa participação é construída pelos sindicatos, partidos, movimentos sociais e igrejas, e não pela escola. Se a escola ensinar corretamente História do Brasil, o aluno terá condições de tomar posições políticas em função do conhecimento da realidade", opina.

Mesmo não aceitando algumas das idéias do futuro secretário da Educação, Guiomar torce pelo sucesso de sua administração, a exemplo de Paulo Nathaniel. Igualmente crítico em relação a Freire ("acho importante que tenhamos posições divergentes sobre um mesmo problema"), o ex-secretário da Educação antecipa as dificuldades que ele terá: "Falta tudo. Ele vai ter de ser um pouco mágico para enfrentar a atual realidade".

João Carlos Di Genio, reitor da Universidade Paulista e diretor-presidente do Centro Educacional Objetivo, lembra que em educação não há "fórmulas mágicas" e que o grande problema a enfrentar é a falta de continuidade administrativa. "Fica difícil manter um método de ensino quando se troca um secretário da Educação".

Cláudio Fonseca, presidente da Associação dos Professores Especialistas em Educação no Ensino Municipal, espera que Paulo Freire recupere a escola pública e melhore as condições

Princípios já estão definidos

Mesmo sem um plano de trabalho concluído, o professor Paulo Freire já definiu núcleos de atuação e de princípios de atuação da secretaria.

— Qualidade: para ele, o ponto de partida de qualquer núcleo é levar as crianças a contar suas histórias na sala de aula, para depois ensinar a comunicação escrita. "A leitura da palavra é precedida da leitura do mundo", explica. Segundo Freire, os professores precisam aprender a trabalhar os erros de Português das crianças: se falam "a gente fumos" ou "a gente chegamos", podem aprender a norma culta sem serem menosprezadas. "Os professores precisam ensinar as crianças a pensar", diz.

— Salões Paroquiais: os primeiros dados analisados por Freire mostram que de 100 a 200 mil crianças estão sem escola na cidade. "Não teremos di-



de prédios, mas poderemos transformar espaços vazios, como os salões das igrejas, em escolas", sugere.

— Seminários: o novo secretário quer organizar encontros entre professores. "O educador

por isso é importante nos reunirmos para trocarmos experiências", explica. Freire quer também promover palestras de educadores estrangeiros no Brasil.

— Universidade: sem omissão a prefeitura, Paulo Freire quer convidar professores da USP, Unicamp e PUC a formar um assessoria especial. "Há muitas pessoas dispostas a colaborar", afirma. O novo secretário já recebeu um apoio importante do professor Celso Henrique, que assume hoje a direção da Faculdade de Educação da USP. Ele colocou à disposição do secretário toda a infra-estrutura da faculdade.

— Politização: para ele, ninguém pode negar a natureza política da educação. "O aumento é resultado da transferência do hoje e não há neutralidade na educação. Éis possibilidades de compreensão dos interesses de

Falta tudo nas 750 escolas

A maioria das 750 escolas municipais existentes na cidade de São Paulo está em péssimas condições de funcionamento. Segundo avaliação de Cláudio Gomes Fonseca, presidente da Associação dos Professores Especialistas em Educação do Ensino Municipal (Apeem), muitas delas não têm carteiras, calçados ou mesas para professores, e funcionam com quaisquer outros funcionários, desde empregados e posseiros de limpa até secretárias. Este é o cenário que espera o secretário Paulo Freire.

Cláudio Gomes calcula que o aumento real do Anjo Quadros, nos últimos três anos, foram construídos 67 novos pro-

oficial da Secretaria da Educação informa que eles são 831 e eliminadas 8.668 vagas no 1º grau. Há um motivo para essa contradição: a Prefeitura valorizou mais os cursos supletivos, com a criação de 7.126 novos lugares. Em contrapartida, reduziu vagas no ensino regular.

Existem 23 mil professores em toda a cidade, subordinados a 10 delegacias regionais de ensino. Um profissional em início de carreira, que dá aulas de 5ª à 8ª série, recebe, hoje, um salário de Cr\$ 30.844,00. "Em abril do ano passado, um professor recebia o equivalente a 37,9 OTNs. Em janeiro, esse mesmo salário não será superior a 15,4 OTNs, o que significa que há necessidade de uma atualização de

Figura 1: Reportagem sobre Paulo Freire. Fonte: O Estado de São Paulo, 8 dez.

A reportagem do Jornal *O Estado de São Paulo* de 08 de dezembro de 1988 já mostrava que as políticas do novo secretário de Educação teriam como pano de fundo uma série de desafios e obstáculos: crianças fora da escola, baixo salário dos professores, retenção e abandono escolar. Além disso, como toda proposta política concreta, ela se envolvia com as diferentes perspectivas dos sujeitos sobre a realidade, que também estão disputando narrativas e lógicas discursivas, então é importante deixar claro que, tanto nas escolas, quanto no próprio PT, houve muita resistência à proposta de reorientação curricular freiriana, pois era algo completamente diferente do que estava posto como modelo educacional.

Sobre esse contexto, a coordenadora pedagógica Luciana Dias²¹ diz que:

A resistência sempre foi muito forte, o regimento comum foi mudado, o funcionalismo foi mudado, por exemplo, a questão de se trabalhar trinta horas, ganhar por quarenta e ter um horário reservado para o estudo. Não havia uma legislação que embasasse o horário de estudo [...]. Nós enquanto DRE, chegávamos nas escolas para a chamada 'ação supervisora' e as gestoras e coordenadoras das escolas sabiam que estávamos trabalhando sob a gestão *petista* e, por conta disso, éramos muito maltratadas. Nós éramos recebidos com muitas farpas e ironias, era algo muito difícil. Nós vínhamos com a parte humanista e acolhedora, e eles, com o domínio da questão legal, nos retaliavam. Nós vivemos um período de ditadura militar, eu me formei dentro desse período. Todo o material escolar de formação e alfabetização era estampado com soldados, sempre referenciando algum hino, nacional, da pátria ou da bandeira. As professoras das escolas eram mulheres ditas bonitas, arrumadas e brancas, que se colocavam sob uma postura de detentora de todo o conhecimento e onde nós, os outros, não tínhamos nada a oferecer. Todas as informações que nós tínhamos eram desconsideradas. Isso acabou influenciando no que nós fazemos hoje em dia com a questão do território, em que nós buscamos trazer o território para dentro da escola, porque há muita cultura e informação no território e isso tem aparecido nos últimos quinze anos, não faz muito tempo. Houve bastante luta e embate, nós íamos para as escolas enquanto DRE munidos de leis que nós havíamos conquistado, como a implementação da JEIF, do horário de estudo e toda a parte de mudança e transformação de currículo. Sempre houve muita resistência, de modo que tudo que nós temos hoje é fruto de muita luta, nada nos foi dado. Essa resistência em grande parte também se deu por conta de diretores retrógrados, que por vezes não abriam as portas das escolas para que nós pudessemos entrar e conversar com os professores, nos taxando de subversivos. Foi realmente tudo difícil, mas com a ajuda do sindicato dos professores nós conseguimos implementar o que desejávamos, muita coisa

²¹ Luciana Dias, 53 anos, pedagoga, coordenadora aposentada do colégio Zacarias, uma das idealizadoras do PROVE. Atuou no Núcleo de Ação Educativa (NAE), trabalhando com formação de professores na gestão Erundina.

mudou. (Luciana Dias, entrevista à pesquisadora, 08 abr. 2021)

Compreendemos, então, que a proposta de reorientação curricular passou por muitas dificuldades para ser implantada e sofreu inúmeras resistências, cabendo, inclusive, mais investigações sobre como se deu esse processo de disputa, mas esse não é o foco da nossa pesquisa. O nosso recorte é para perceber que, dentre os princípios que guiaram a gestão freiriana, a preocupação com a formação docente era uma das pautas mais importantes.

Recapitulando o que foi exposto até aqui, quando se deu início à gestão freiriana, outra forma de pensar a educação e, principalmente, a formação de professores, foi colocada em prática a partir de uma intensa reforma curricular. As mudanças que a Secretaria Municipal da Educação iniciou afastavam-se das apresentadas pelas gestões anteriores, pois exigiam a democratização da escola numa sociedade que emergia de 25 anos de um regime de ditadura militar. O currículo proposto não negou a geografia da escola, muito pelo contrário, foi construído a partir das suas especificidades, respeitando os fortes contrastes e contextos escolares. À vista disso, ele vai contra a atual lógica neoliberal, que vê a educação como negócio e não como criação, que educa apenas para o mercado e não para a vida (MÉSZÁROS, 2008).

O processo da reforma curricular começou em 1990 com 10 escolas-piloto em cada NAE. Posteriormente, foi implementado em mais 100 escolas (10 associadas a cada local-piloto). No final de 1992, o projeto já tinha se estendido a uma quantidade de cerca de 100 escolas e esperava-se a sua extensão gradual a todo sistema público municipal. Simultaneamente, iniciaram-se em 1989 vários outros programas educativos, incluindo os Grupos de Formação (formação contínua de professores), constituindo uma área da maior preocupação para a administração da Secretaria de Educação e que foi usado como método chave de apoio ao desenvolvimento e transformação da prática docente.

2.2.2 A formação contínua de professores

A formação de professores é uma das grandes temáticas abordadas nas discussões de Paulo Freire, sob diferentes aspectos. A sua construção sobre esse tema derivou-se, ao mesmo tempo, de inspirações de sua prática, de diálogos que manteve com educadores em redor do mundo e de suas convicções sobre a relevância da formação no ato de educar (SAUL, Ana. Maria; SAUL, Alexandre, 2016).

De acordo com Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2016), Paulo Freire discutiu a formação de educadores através de temas como diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento e democratização, evidenciando o caráter político da educação, como podemos constatar no que SAUL (1993) considera como princípios do programa de Grupos de Formação:

a) educador enquanto sujeito de sua prática, cabendo ao mesmo criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) na prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) Os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer (SAUL, 1993, p. 64).

O projeto de formação contínua dos professores estava fortemente centrado na reorientação das atitudes e comportamento dos professores e no desenvolvimento de uma nova pedagogia compreensiva. De acordo com Torres, O'Cadiz e Wong (2003), o processo centrou-se em seis elementos chaves: uma série de seminários introdutórios na USP, criação de grupos de formação contínua que concedia 10 horas pagas por semana para reuniões nas escolas, utilização de textos teóricos para orientar a reflexão e o debate, assistência técnica e aconselhamento dos técnicos dos NAEs, oferecimento de cursos de aperfeiçoamento e processo de desenvolvimento curricular.

No ano de 1990, a Secretaria de Educação lançou o primeiro caderno *Em Formação*, um documento que sistematizava reflexões, depoimentos e relatos de prática dos educadores que participaram dos encontros do Grupo de Formação do NAE-6, no ano anterior. O caderno

[...] surgiu da necessidade de socializar as conquistas e possibilitar aos educadores perceberem o processo de transformação que está ocorrendo. Sabemos que o sonho é muito maior do que o que ocorre na realidade, porém já começou a ser construído e necessita ser divulgado e ampliado, possibilitando a um maior número de educadores esse espaço de reflexão sobre a ação pedagógica que realizam. Sem esse espaço, o fazer não se altera, tornando-se conseqüentemente mecanizado e alienante (1990, p. 40)

A intenção na elaboração dos cadernos era, ano após ano, deixar registrado a experiência dos educadores nos Grupos de Formação e, principalmente, suas práticas e reflexões durante o processo de formação, como podemos observar no relato abaixo:

Apesar de desconhecer muito ainda, eu estava entusiasmada, pois a prática neste processo é mais dinâmica e não tão repetitiva quanto no ensino tradicional. [...] porém nem sempre os momentos foram de entusiasmo, pois houve momentos em que a angústia, a ansiedade e o desânimo foram preponderantes. [...] Tenho após o processo uma conclusão pessoal: quanto mais embasamento teórico tivermos vinculado à prática e mais trocas com outros professores forem possibilitadas, mais teremos a oferecer aos nossos alunos (SME, 1990, p. 62)²²

Os depoimentos e experiências relatadas pelos educadores revelam o processo de construção de uma prática que, por estar sendo teorizada e refletida, foi se transformando em outra. Porém, sabe-se que esse processo não foi fácil, como notado no relato de Luciana Dias. As dificuldades e incertezas perante um novo modelo de prática educacional foram constantes.

De acordo com o documento intitulado *Cadernos de Formação - Grupos de Formação: uma (re) visão da educação do educador*, produzido pela SME em 1990, nos grupos de formação os professores se reuniam, caso tivessem interesse, em encontros periódicos, para discutir sua prática, expressar e aprofundar questões

²² Depoimento da Professora Rosalina Mignoni. 1ª série, EMEF João Sussumu Hirata.

teóricas decorrentes de necessidades advindas do ato de ensinar, com a intenção de recriar a prática e a teoria e desenvolver a consciência crítica. No decorrer da gestão, os grupos foram aumentando e a adesão dos professores se fez, de um lado, pelo ineditismo dessa proposta de formação que focalizava na prática concreta dos educadores, atendendo às suas necessidades e reivindicações e, de outro, às condições propiciadas pela SME e oportunizando horários remunerados para estudo (SAUL, A e SAUL, A.M 2016).

Os primeiros grupos de formação foram desenvolvidos com professores de Educação Infantil e alfabetizadores, reunindo representantes de diferentes escolas. Em seguida, foram organizados grupos com coordenadores e diretores e algumas regiões desenvolveram também grupos de formação com pais. A avaliação do trabalho com os grupos de formação logo mostrou a necessidade de que eles passassem a acontecer na escola:

Apostava-se na escola como um espaço coletivo de ensino-aprendizagem, na qual a formação se dirigia a todo o grupo de educadores, em oposição às formações em que os professores participam individualmente. Esperava-se que o educador pudesse experienciar, no grupo, o mesmo processo que era esperado que desenvolvesse junto aos educandos, nas escolas (SAUL, A e SAUL, A. M, 2016, p. 26).

Ou seja, esperava-se uma prática de análise e de crítica da realidade baseadas na geografia de cada escola, completamente relacionada com o cotidiano dos sujeitos que fazem parte do processo educativo.

Os Grupos de Formação, organizados em torno de reuniões com facilitadores, davam aos professores oportunidades de refletir sobre sua prática pedagógica, explorar teorias educativas e desenvolver os seus saberes profissionais num processo de aprendizagem coletivo e permanente, onde o principal objetivo era levar os educadores a

[...] refletir, compreender e reformular as suas bases teóricas e práticas, numa tentativa de lhes permitir envolverem-se com os seus alunos num esforço de colaboração para desenvolver novos conhecimentos e identificar vias para transformar situações da vida real. (TORRES, O'CADIZ e WONG, 2003, p. 129)

No documento intitulado *Em Formação*, já citado anteriormente, encontra-se uma definição mais alargada do objetivo destes grupos:

A estrutura de poder existente na escola acaba por expropriar o conhecimento do educador, transformando-o num mero executor de programas e atividades. O espaço [criado nas escolas pelos Grupos de Formação] constitui um espaço político-pedagógico, na medida em que o acto de nos distanciarmos da realidade alienante do dia-a-dia da escola é fundamental para reflectir sobre essa prática, possibilitando [aos professores] regressar a essa realidade com *bons olhos* (Secretaria Municipal de Educação-PT, 1990, p. 11 e 30).

O processo de aprendizagem para professores centrava-se na prática cotidiana e nas condições profissionais dos educadores e, apesar de as reflexões serem frequentemente baseadas na experiência individual, esta atividade ocorria em um grupo onde, à medida que havia a partilha e discussões destas reflexões sobre as práticas com outros colegas, tentava-se alcançar uma compreensão coletiva de um determinado fenómeno ou situação. É importante salientar que esta reflexão e problematização das realidades dos professores estava informada por uma leitura e interpretação críticas das bases teóricas da prática educativa. A leitura das obras teóricas de autores como Vygotsky, Dewey e Piaget proporcionavam o enquadramento para a reflexão, diálogo e reconstrução do conhecimento, e a compreensão tanto da teoria como da prática. Luciana Dias, mais uma vez, nos conta um pouco como isso acontecia na prática:

Os grupos eram montados com as escolas próximas, para cada grupo de dez a quinze professores havia um formador. Eu reunia os professores mais próximos e uma vez por mês nós nos encontrávamos, eles paravam de trabalhar para estudar. Eu fornecia os textos e debatíamos a respeito, líamos Vygotsky, Piaget, Paulo Freire. Havia bastante teoria, mas também havia uma relação com a prática, pois quando eles voltavam para a sala de aula eles precisavam propor algum trabalho diferente, fazer uma reflexão sobre a prática e trazer a devolutiva escrita sobre essa reflexão. Depois disso, essa reflexão era compartilhada com o grupo, ou seja, era um processo de ação, reflexão e ação. A partir da ação da leitura tem-se a reflexão e a partir da escrita da reflexão volta-se para o grupo. Esse *feedback* fazia com que o professor fosse se autoavaliando e melhorando seu trabalho. (Luciana Dias, entrevista à pesquisadora. 08 abr. 2021)

A Secretaria obteve relevância com a instituição deste sistema de formação contínua em larga escala. Em 1991, 294 escolas organizavam os seus próprios

grupos de formação contínua envolvendo 4.000 professores. A formação contínua estava completamente situada no contexto sala de aula/escola, e os recursos eram destinados a fornecer oportunidades de criação de uma comunidade de professores estudiosos, preocupados com sua prática e sua formação.

O que foi realizado pela SME vai ao encontro do que propõe Nóvoa (2009):

[...] há a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transforme os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”. (p. 17)

Para o autor, o trabalho de formação docente deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. Sendo assim, defende que o trabalho coletivo é questão central na prática educacional e a formação continuada tem grande importância para favorecer o debate entre professores. Os Grupos de Formação tiveram esse intuito, à medida que propiciaram o encontro entre professores dos mais variados níveis, propondo um momento para refletir sobre suas práticas e ações em sala de aula.

2.2.3 A geografia da formação de professores freiriana

O pensamento de Paulo Freire pode e deve ser usado como referencial para a construção de políticas educacionais democráticas que dão voz às escolas e seus sujeitos, que possibilitam a discussão em torno de qual escola queremos construir. Procurando, desse modo, fazer a crítica a partir da condição espacial que é negada, enquanto elemento fundamental, para a construção de outra escola que proporcione instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.

Partimos do pressuposto que um dos fatores que tornou a proposta de Paulo Freire tão inovadora e transformadora foi o fato de ter levado em consideração a escala do lugar. E de acordo com o pensamento de Carlos (2007), estamos entendendo o conceito de lugar enquanto parcela do espaço, como construção social, pois no

[...] lugar se abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do

espaço. Ao mesmo tempo, posto que preenchido por múltiplas coações, expõe as pressões que se exercem em todos os níveis (CARLOS, 2007, p. 15).

Sendo assim, pretendemos mostrar como a preocupação em relação ao lugar aparece em vários textos da SME ao longo dos anos da gestão freiriana. Vejamos alguns exemplos. Na apresentação do documento intitulado *Em Formação*, de 1990, Maria Teixeira Leite, coordenadora do NAE-6 diz que:

O trabalho com a Formação Permanente levado à Rede Municipal de Ensino por esta Administração, pretende entre outras coisas, garantir espaços para que os educadores coletivamente, se apropriem de seu instrumento de trabalho: o conhecimento. Pauta-se no questionamento da prática e na contextualização desta no tempo, no espaço e na História (p. 7, grifo nosso).

Os Grupos de Formação criavam momentos de troca e, através desse contato, os professores iam se (re)construindo, criando vínculos, permitindo que cada um resgatasse sua identidade pessoal e profissional, refletindo sobre sua prática cotidiana no chão da escola.

Em outro documento, *Alfabetização e Cidadania*, de 1990, Freire faz uma crítica à visão romântica de pensar a prática educativa como um “trabalho voluntário” ou algo “espontâneo” que pode ser realizado apenas com força de vontade. Para Freire, não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetida a certos limites. Nas palavras do autor:

A prática, que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num certo contexto temporal e espacial e não na intimidade das cabeças das gentes. É por isso que o voluntarismo é idealista, pois se funda precisamente na compreensão ingênua de que a prática e a sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem. E é por isso, por outro lado, que o espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador não necessariamente autoritário, mas organizador sempre, de espaços, para o que é indispensável sua intervenção. (p. 7, grifo nosso)

Percebemos como a categoria espaço aparece na análise do autor e o quão ele entende que a prática educativa tem que ser contextualizada com o local onde ela está sendo realizada. Freire deixa claro que os professores (intelectuais),

sujeitos ativos na prática educacional, são “organizadores de espaços”. Esses espaços são as escolas, que se dão na escala do lugar, no cotidiano:

[...] a intervenção do educador não se dá no ar. Dá-se na relação que estabelece com os educandos no contexto da escola ou da rua, que por sua vez se situa num contexto maior, em que os educandos vivem sua cotidianidade na qual se cria um conhecimento feito de pura experiência (1990, p. 11).

O programa de formação de professores na gestão freiriana tinha como principal desafio resgatar o educador enquanto sujeito de sua práxis e, para isso, propunha uma formação docente que não recusasse a importância do cotidiano, ou seja, da realidade de cada unidade escolar e das experiências dos educandos. Paulo Freire pensou a existência concreta, a vida humana, e propôs uma concepção de educação popular, uma epistemologia, uma pedagogia crítico-libertadora e contra-hegemônica comprometida historicamente com o sujeito popular, com a participação popular na criação da cultura e da educação:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacidade científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito (2002, p. 19).

O currículo para Freire, construído de baixo para cima, dando voz para as escolas e respeitando suas geografias, nos ajuda a ver o conhecimento escolar como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal. Isto posto, percebe-se claramente a preocupação de uma educação emancipadora, que parte da realidade dos alunos para questões mais amplas, com o intuito de modificar os padrões pré-estabelecidos. Paulo Freire propôs um fazer escola de outro jeito, procurando superar a dicotomia entre ensinar-aprender, teoria-prática, saber popular-conhecimento científico, consciência-mundo, palavra e poder, entre os que pensam e os que executam a educação.

Como analisado anteriormente, as atuais políticas educacionais negam a geografia da escola e é por isso que analisar a proposta de Freire se faz tão importante. O desenraizamento produzido espacialmente pelas escolas dá-se principalmente pelo fato de não se levar em consideração a escala do lugar. A

experiência freiriana vai na contramão desse processo. No documento *Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade*, de 1990, a SME evidencia que

A definição de temas geradores, em cada escola teve por base o estudo da realidade, envolvendo professores, dirigentes das escolas, alunos e comunidade (...) detectando as condições do ambiente geográfico e sociocultural. Assim como as condições de vida dos agentes que frequentam a escola (p. 1, grifo nosso).

Percebemos o quanto o *Movimento de Reorientação Curricular*, proposto pela gestão freiriana, estava relacionado com o cuidado de contextualizar espacialmente as escolas, a comunidade e os sujeitos pertencentes à mesma, ou seja, houve uma preocupação com a questão das escalas, com a geografia das escolas, pois as unidades escolares são instituições complexas e, apesar de possuírem semelhanças, não podem ser tratadas com iguais, como acontece hoje. Os sujeitos, as relações socioespaciais e de poder são diferentes. A escola, nesse sentido tinha, acima de tudo, um papel político, como “[...] centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la” (p. 11).

Como tratar como genéricas escolas onde, no contexto brasileiro, a desigualdade é uma das marcas mais profundas? A escola pública contemporânea pondo em prática as políticas educacionais hegemônicas, aparece como negação da vida, pois está descolada do cotidiano em que está inserida. A realidade local não importa, deve-se seguir as apostilas, os currículos padronizados, que nada se inserem nas diferentes realidades encontradas nas escolas.

De acordo com Lacoste (1993), deve-se olhar a escola em diferentes escalas, para que não tenhamos uma interpretação rasa da função escolar como mera reprodutora de conteúdo, mas como produtora de reflexões, de sentido. Podemos ainda acrescentar a isso que é na escola onde o global revela-se no local. É na escola que percebemos as disputas de poder entre as diferentes escalas políticas. Todavia, a escola e seus sujeitos não estão passivos a tudo isso, a todas essas imposições. Pelo contrário, cada escola modifica, a sua maneira, todas essas políticas:

[...] para além de uma estrutura estanque é preciso pensar a escola como lugar em processo, em produção constante, sendo que tais processos estão diretamente relacionados com os interesses e estratégias dos diferentes sujeitos que

configuram a escola e o lugar da qual a mesma é causa, consequência e relação. (GIROTTTO, 2009, p. 84)

Giroto afirma que essa lógica de reprodução do desenraizamento mostra-se principalmente na relação espacial, pela negação do lugar e da geografia da escola. Esse processo vai resultar em inúmeras consequências, pois, “nesta lógica, os alunos e professores são levados a olhar para longe, a discutir realidades distantes, sem estabelecer ligações com o lugar do qual fazem parte e do qual são elementos constitutivos de processos e dinâmicas” (2009, p. 177).

Nessa tentativa de ocultar o chão da escola e as problemáticas que ela envolve, a lógica desenraizante, fruto de um projeto de sociedade neoliberal, faz com que as escolas produzam alunos desenraizados, sem pensamento crítico, sem laços com o lugar que vivem, sem ação, mantendo o *status quo* de uma sociedade intrinsecamente desigual, onde a educação de qualidade continua sendo privilégio de um número restrito de pessoas de determinadas classes sociais.

Defendemos que, tomar o lugar como ponto de partida para a construção de um projeto de educação que levou em consideração as diversas geografias das escolas foi algo inovador, à medida que são as relações cotidianas que criam laços profundos de identidade entre as pessoas e destas com o lugar (CARLOS, 2007). Autores como La Blache (1943), Delgado de Carvalho (1945) e Antônio Carlos Robert Moraes (2001), concordam quanto à principal função de um professor de Geografia. Para eles, o sentido de posição, de localização, é o principal sentido geográfico:

A autolocalização do indivíduo no mundo é essencial na formação de sua consciência social. O indivíduo precisa se localizar no mundo em várias escalas, para entendê-lo e se entender nele. Então, na verdade, o conteúdo da Geografia ilumina uma série de campos que dizem respeito à construção de valores morais e a própria sociabilidade do indivíduo. Por isso, o professor de geografia atua num terreno extremamente delicado, de alta responsabilidade social (MORAES, 2001, p. 14)

Fazer-nos tomar consciência da nossa condição espacial, nos questionar “onde” determinado processo está ocorrendo e “por que” ele está ocorrendo são funções cruciais de um professor de Geografia. Na medida em que a Geografia na/da escola dialoga com a vida dos alunos, a educação começa a permitir uma

reflexão que vai muito além dos conteúdos padronizados. Essa reflexão vai gerar questionamentos que podem romper com a alienação causada pelo sistema capitalista. Partir do lugar é crucial para o entendimento das dinâmicas e demandas mundiais que se mostram no cotidiano, sob diversos aspectos. A leitura do lugar e o reconhecimento do que ali existe é um passo para o entendimento da realidade. Callai explana, “cada lugar é a seu tempo e a seu modo, uma mistura de características próprias do lugar em si e das interferências regionais, nacionais e internacionais. O universal se expressa, se evidencia no particular” (2004, p. 6).

Corroborando com Nascimento (2012), entendemos que é papel da Geografia estudar questões, processos e fenômenos em uma perspectiva de análise que pressupõe distintas escalas espaço-temporais. Compreendemos que a partir do lugar é possível (re)estruturar a experiência vivida e construída pelos alunos no seu cotidiano, contribuindo, assim, para que compreendam a relação do seu lugar com o mundo globalizado. Assim,

[...] abordar o lugar como expressão da vivência e, portanto, como produto da experiência humana ao mesmo tempo como funcionalidade do mundo e como construção social é reconhecer que é papel da educação geográfica possibilitar, por meio dos seus objetivos de ensino, conceitos específicos, conteúdos e das suas didáticas que os alunos compreendam o funcionamento e as transformações que ocorreram no mundo e percebam-se como sujeitos ativos (2012, p. 41)

O cotidiano dos estudantes precisa ser reconhecido na escola, para que esta também seja viva, para que consiga acolhê-los e fazer emergir os conflitos e contradições que permeiam as relações sociais, para que, com isso, através de uma consciência socioespacial, eles possam ter condições de desenvolver um senso crítico e ampliar as suas visões de mundo.

Se Freire estivesse vivo, talvez analisasse as atuais políticas públicas como exemplos concretos do que ele chamou de “educação bancária”, que pressupõe que os estudantes nada sabem e que o professor é mero transmissor de conhecimento (FREIRE, 2019). Provavelmente, Paulo Freire gritaria que essas políticas são desrespeitosas com os professores, pois exercem um controle sobre o trabalho docente, desvinculando teoria e prática da realidade concreta das escolas, o que resulta numa prática pedagógica que na maioria das vezes não é dialógica, emancipatória ou construtiva.

Como podemos observar ao longo do que foi exposto, o objetivo dos Grupos de Formação, propostos pela gestão de Paulo Freire enquanto secretário de Educação Municipal de São Paulo, foi desenvolver nos professores a consciência crítica das suas condições e a capacidade de modificar essas condições, logo, a conscientização como instrumento de luta, pois “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. (FREIRE, 1980, p. 35). E, para que essa consciência pudesse ser alcançada, foi de fundamental importância dar voz aos educadores e partir de dentro das escolas, do lugar, respeitando suas geografias e tentando pensar outro modelo de sociedade através da educação. Conseguimos então sintetizar uma geografia da formação de professores baseada na perspectiva freiriana onde:

- **Não é a escala global que deve determinar o que acontece no cotidiano das escolas, mas sim os sujeitos no contexto e na vivência escolar, nessa escala que está vinculada aos territórios escolares.** Os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo (diretores, coordenadores, professores, alunos e comunidade) devem ter autonomia para pensarem de maneira colaborativa, qual a política mais adequada para a formação de professores, currículos, materiais didáticos etc.
- **O contexto geográfico é significativo para a formação docente.** Paulo Freire deixa claro a necessidade de discutir com os alunos a realidade concreta em que eles estão inseridos em um ensino contextualizado, que faça sentido para os professores:

A formação dos professores e das professoras deveria insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (FREIRE, 2019, p. 134).

A partir do contexto geográfico, os temas geradores eram definidos e guiavam toda a dinâmica escolar, fazendo com que os professores tivessem mais contato com a realidade ao qual estava inserida a escola, os alunos e eles próprios.

- **A escala do lugar como ponto de partida para pensar a educação, a escola e a formação docente.** O que se propõe na proposta freiriana é uma geografia da formação docente onde fica claro que o lugar é uma categoria importante:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2019, p. 31-32)

Corroboramos com Freire quando diz que há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço, logo a prática de ensino/aprendizagem deve estar contextualizada no tempo e no espaço do chão da escola.

- **A reflexão crítica sobre a prática como necessidade para a formação de professores.** Na teoria freiriana a prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, onde “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2019, p. 40).

A realização de vários seminários entre professores deixava claro que se partia do pressuposto que o educador está em formação permanente, por isso a importância da reunião, do encontro, para que houvesse trocas de experiências e construção de conhecimento.

Como base em tudo o que foi exposto, pudemos analisar como Paulo Freire pensava a formação de professores e, ao olhar para a experiência freiriana

enquanto secretário de Educação, ficou evidente que estávamos diante de uma outra lógica de pensar a relação entre formação de professores, a escala do lugar, do cotidiano e a importância do contexto geográfico na produção de políticas públicas.

A partir dessa compreensão teórica-conceitual da geografia da formação de professores freiriana, vamos analisar uma experiência concreta que busca na obra de Paulo Freire a fundamentação teórica para pensar a formação de professores.

3 UMA EXPERIÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PROJETO DE VALORIZAÇÃO DO EDUCADOR E MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO (PROVE)

No que concerne à formação de educadores no Brasil, há inúmeros problemas que demonstram a necessidade de estudos e práticas que caminhem na direção de superar as grandes dificuldades ainda presentes. Saul, A e SAUL, A.M (2016) afirmam que muito tem sido teorizado e muitos esforços estão sendo feitos com o objetivo de incentivar e concretizar propostas contra-hegemônicas de formação docente que se opõem a modelos pré-estabelecidos, considerando a complexidade das práticas e reforçando a autonomia dos professores, de modo a mobilizar saberes teóricos e práticos para construir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade e tentar transformá-la.

Como exposto anteriormente, vivemos em um contexto cada vez mais intenso de desvalorização de bens e serviços públicos provocados pela lógica neoliberal. Em meio a isso, a escola pública vem sendo atacada cada vez mais pelo discurso de que o ensino público é sempre “ruim” e o que é privado é “bom”. Enquanto educadores, somos chamados a pensar com mais clareza sobre o que precisa ser defendido e o que precisa ser mudado. Como diria Freire (2019), precisamos assumir o caráter político da educação e nos posicionar contra a educação bancária.

O valor e a atualidade da experiência freiriana, a nosso ver, agrega um referencial singular no debate sobre formação docente que pode ser utilizada como base para a construção de novas formas de pensar/agir em relação à educação. Afinal, “sem dúvida, dentro de cada instituição educacional, em todos os níveis, dentro dos buracos e das lacunas, por assim dizer, há práticas contra-hegemônicas sendo construídas e defendidas” (APPLE, 2005, p. 88-89).

Apresentaremos a seguir uma experiência atual de formação de professores nessa perspectiva.

3.1 O surgimento do PROVE

A região do M'Boi Mirim, localizada na zona sul da cidade de São Paulo, corresponde à localização das escolas onde o Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino (PROVE) acontece. O conjunto de mapas a seguir indica que a região do M'Boi Mirim, compreendida pelos bairros Jardim Ângela e Jardim São Luiz, possui um território densamente marcado por desigualdades sociais. Assim como a maioria dos bairros localizados em periferias, os dois estão entre os mais populosos da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), com uma população entre 262.200 e 387.100 habitantes. Há uma forte concentração de pessoas pretas e pardas, sendo o Jardim Ângela o destaque com 60,1% da população nessa classificação, o maior valor da RMSP²³.

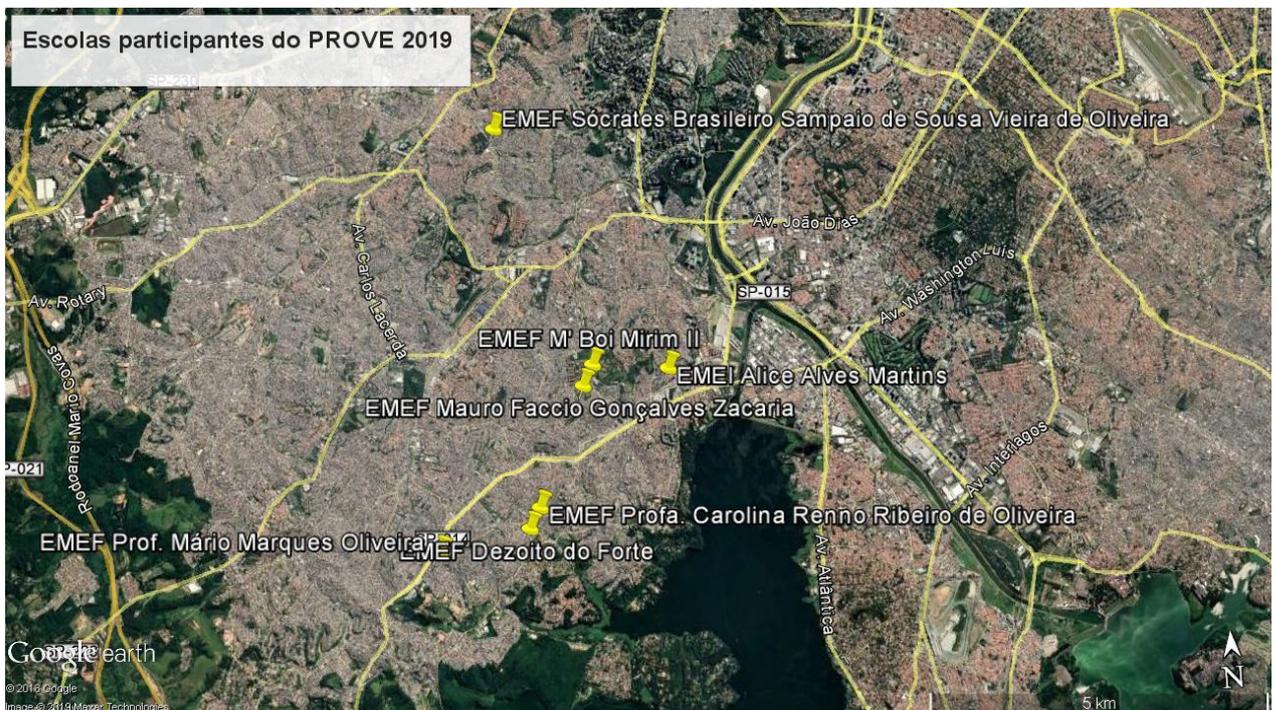


Figura 2. Localização das escolas participantes do PROVE em 2019. Fonte: *Google Earth*.

²³ A análise foi realizada com base nos dados obtidos pelo *Mapa da Desigualdade Social* de 2020. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Mapa-da-Desigualdade-2020-MAPAS-site-1.pdf>. Acesso em: 12/07/2021

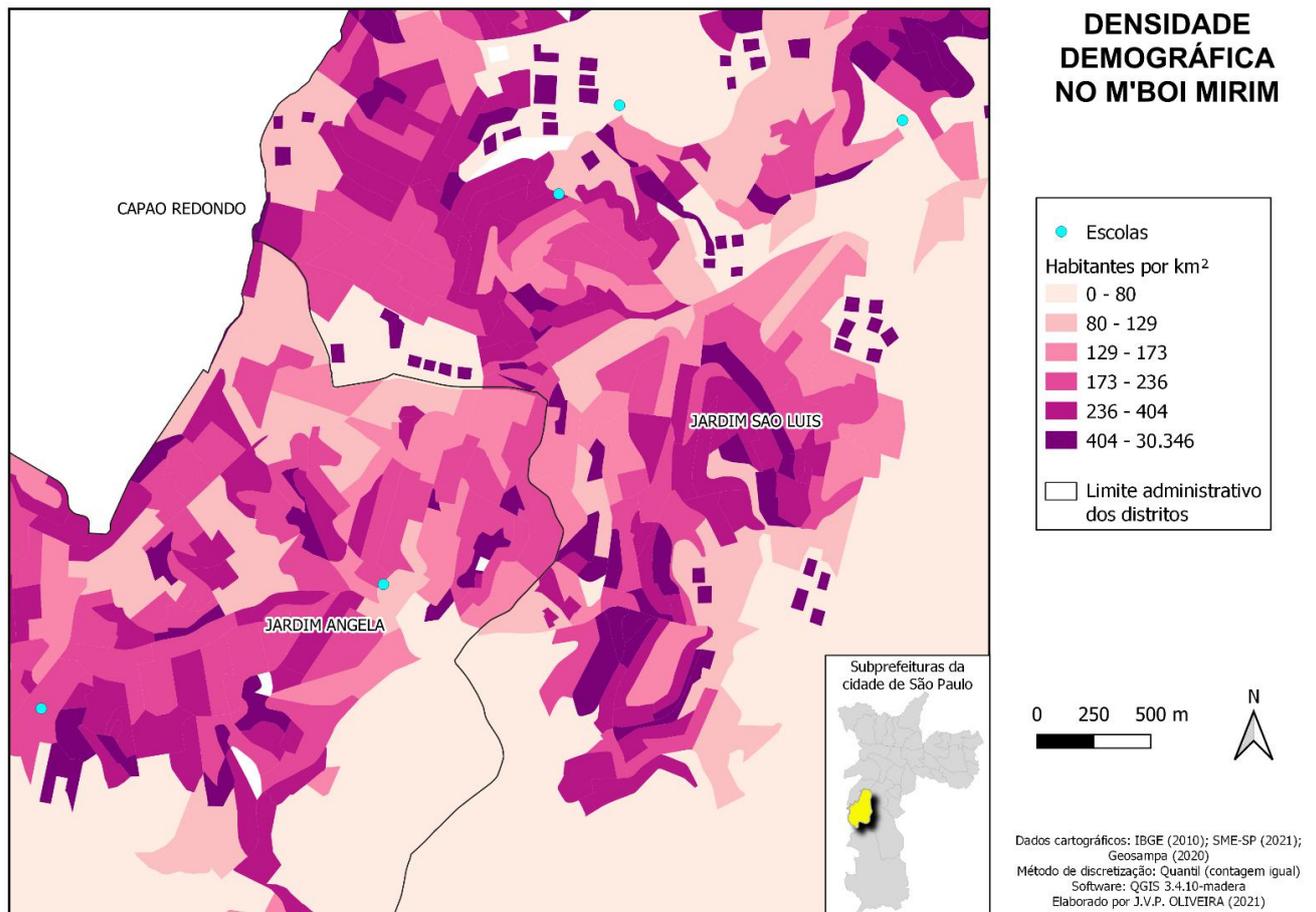


Figura 3. Mapa da densidade demográfica na região do M'Boi Mirim. Fonte: elaborado por Oliveira (2021)

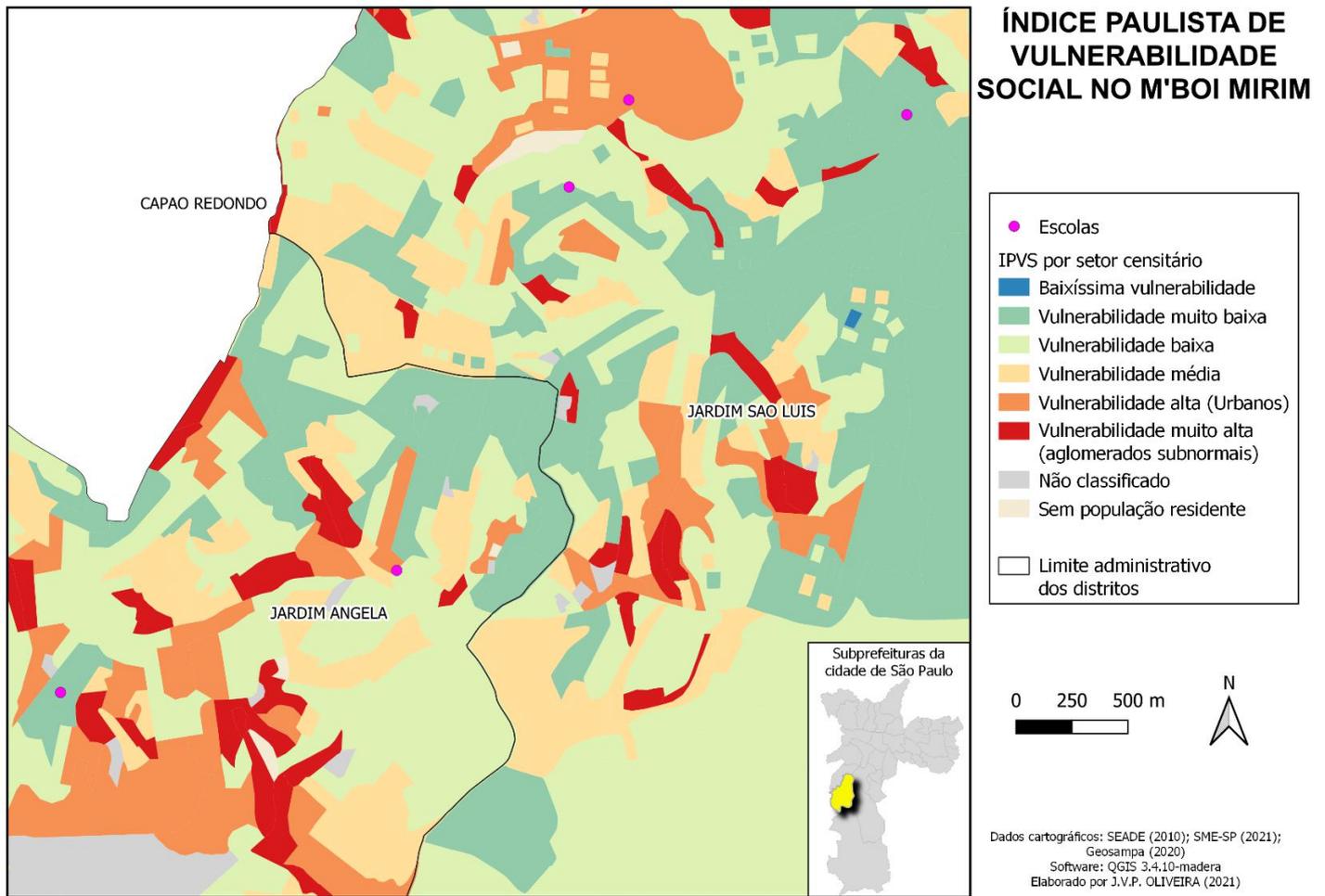


Figura 4. Mapa do índice paulista de vulnerabilidade social na região do M'Boi Mirim. Fonte: elaborado por Oliveira (2021)

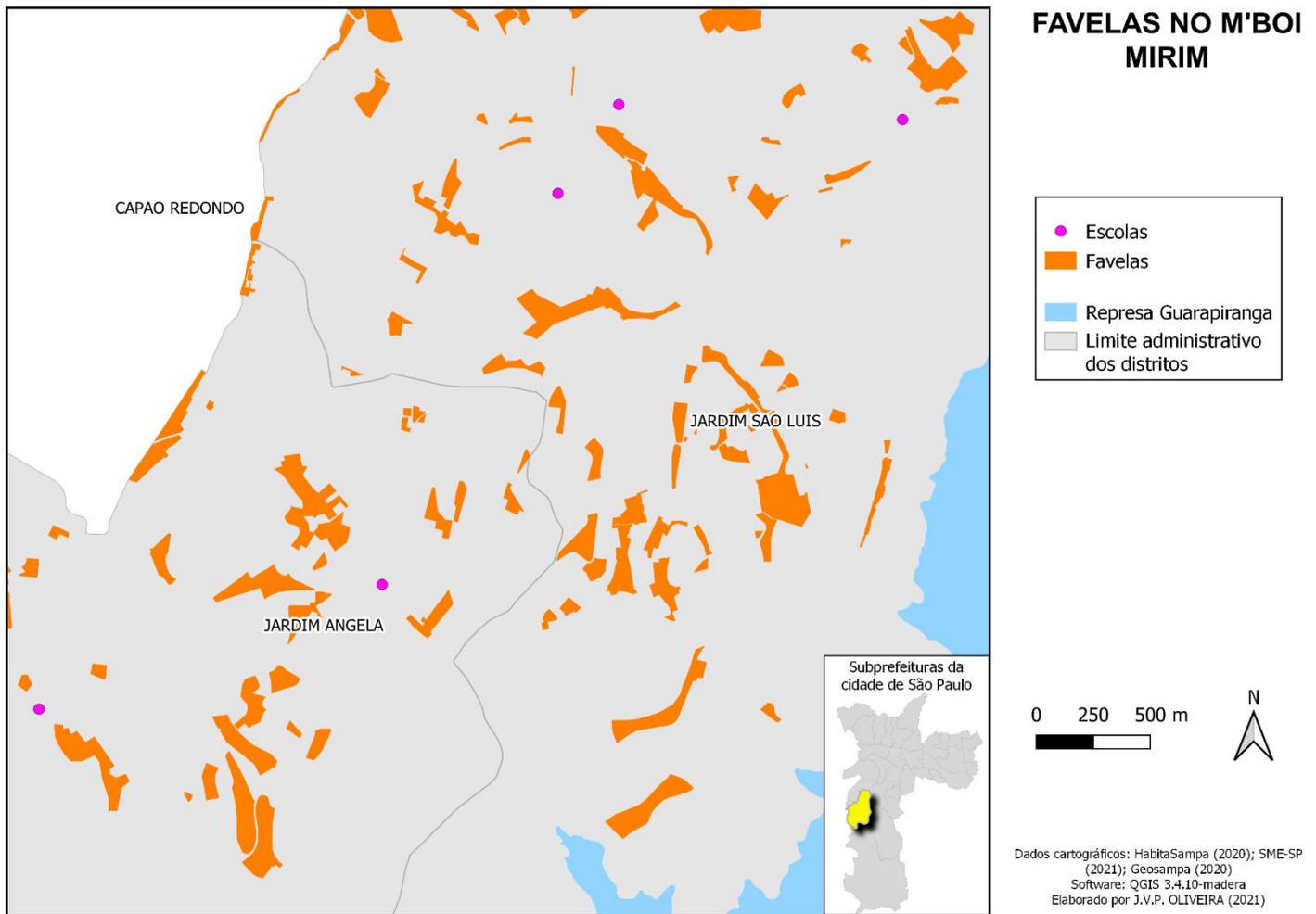


Figura 5: Mapa de favelas localizadas na região do M'Boi Mirim. Fonte: elaborado por Oliveira (2021)

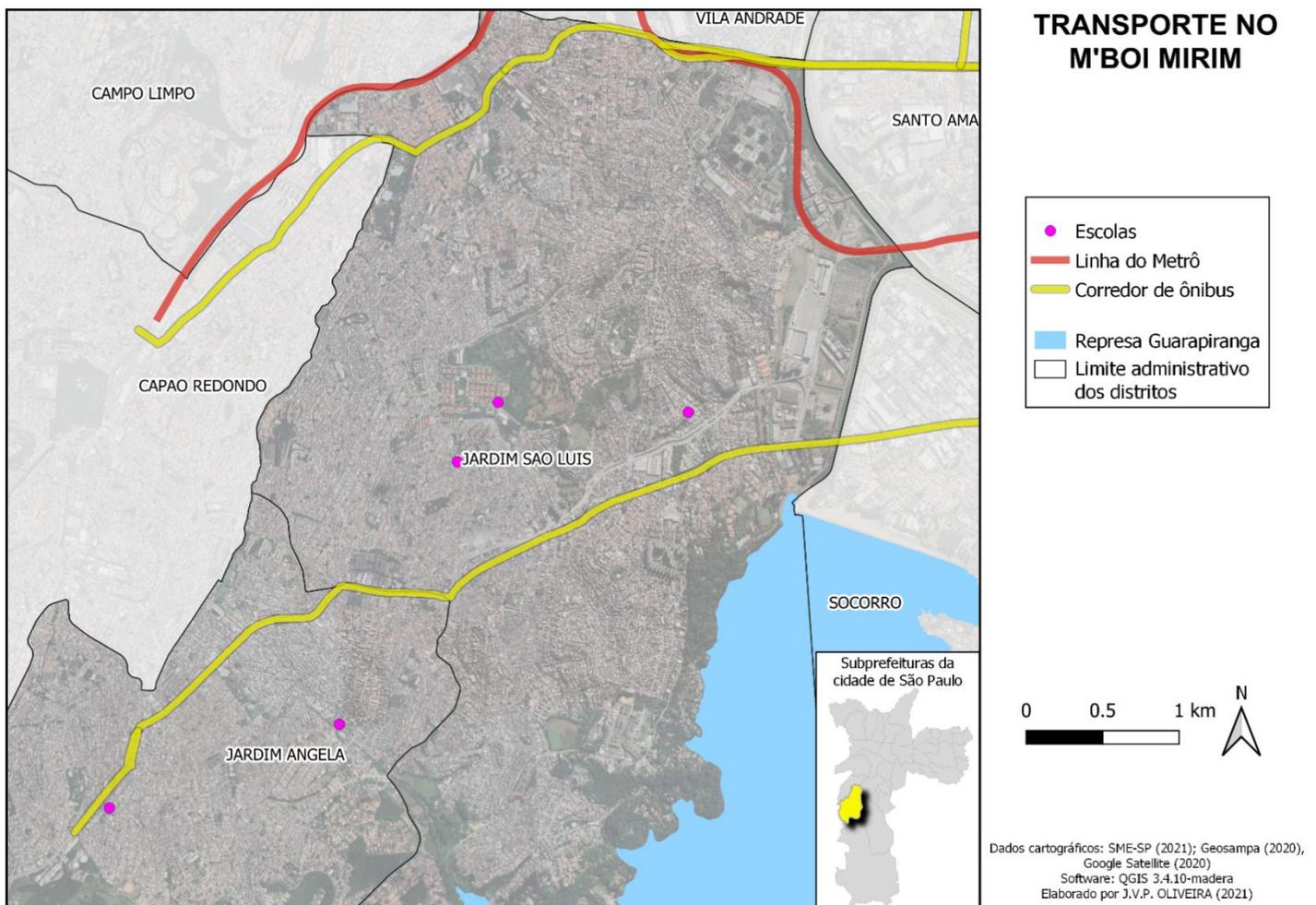


Figura 6: Mapa da distribuição de transportes públicos na região do M'Boi Mirim. Fonte: elaborado por Oliveira (2021)

Vulnerabilidade social²⁴ é o conceito que caracteriza a condição dos grupos de indivíduos que sofrem, mais diretamente, os efeitos de processos de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos. O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) nos mostra que na região do M'Boi Mirim, a maior parte do território está caracterizada por uma vulnerabilidade de média a muito alta. Dados como o número de homicídios entre os jovens (coeficientes de 15 à 30 no Jardim São Luiz e de 30 à 58,9 no Jardim Ângela); as piores médias ao morrer (de 58,3 à 63 anos), sendo o Jardim Ângela considerado o bairro com a média mais

²⁴O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) é um indicador que permite aos governos um detalhamento sobre as condições de vida de todas as camadas socioeconômicas do país, identificando aquelas que se encontram em vulnerabilidade e risco social.

baixa da RMSP (58, 3 anos); a oferta de emprego formal (taxas de 0,4 à 5%); renda média familiar entre as mais baixas (de 2.090 à 4.1.80 reais por família), dentre tantos outros dados mostrados pelo Mapa da Desigualdade Social, nos revelam o quanto essa população é marcada por condições precárias de vida. Como comparação, os bairros centrais como Bela Vista, Consolação, Jardim Paulista Perdizes, possuem médias de 74,7 a 81,5, deixando evidente a grande desigualdade social entre as áreas centrais e periféricas da cidade.

Na proporção de domicílios em favelas em relação ao total de domicílios por distrito, os dois bairros apresentam médias altas (de 10,9 a 69,5%) sendo o Jardim São Luiz caracterizado com a pior média da RMSP, 69,5% de favelas.

Por fim, a Figura 6 mostra o acesso ao transporte no M'Boi Mirim. Os dois bairros analisados figuram entre os piores valores proporcionais, ou seja, a população que reside em um raio de até 1 km de estações de sistema de transporte público de alta capacidade (ônibus e metrô) é praticamente nula no Jardim Ângela e tem um índice baixíssimo no Jardim São Luiz (de 0 a 25% da população). A precariedade no transporte é algo muito antigo, como nos relata a professora Socorro:²⁵

Há vinte anos aquela região onde ficava a escola já era muito carente, carente inclusive de transporte público. Só havia uma linha de ônibus e essa linha demorava horrores para passar e quando chovia, a linha de ônibus ia até um determinado ponto, não chegava até a escola, tudo isso era empecilho para que a gente tivesse compromissos periódicos fora da escola. (Maria do Socorro, entrevista à pesquisadora. 09 abr. 2021)

Percebemos então o quanto essa região sempre foi caracterizada por uma imensa desigualdade socioeconômica e cultural²⁶. Esses dados mostram a realidade que está posta e revela de acordo com Kowarick²⁷ (1979) o processo de espoliação urbana, entendido enquanto uma forma de extorquir as camadas populares do acesso aos serviços de consumo coletivo. Compreendendo extorsão como impedir ou tirar de alguém algo a que, por alguma razão de caráter social, tem direito, a

²⁵ Maria do Socorro Lacerda de Lacerda, 60 anos, professora de História aposentada, 26 anos na rede municipal. Participa do PROVE desde o início da fundação.

²⁶ No *Mapa da Desigualdade Social* na RMSP, em 2020, o Jardim Ângela e Jardim São Luiz aparecem entre os bairros mais citados entre os piores índices analisados, sendo o Jardim Ângela o terceiro mais citado.

²⁷ O autor entende por espoliação urbana a sistemática exclusão das camadas populares do acesso aos serviços de consumo coletivo. As periferias se constituíram então, como território da espoliação e construídas e reconstruídas pelo Estado e pela própria dinâmica da acumulação. É a precarização das condições de vida da população (KOWARIK, 1979).

espoliação urbana assume seu pleno sentido na morfologia profundamente desigual das habitações, caracterizando na maioria das vezes péssimas condições de habitabilidade, no gasto de no mínimo 2 horas diárias no transporte, nas poucas possibilidades de lazer e em tantas outras coisas que implicam na dificuldade e/ou impossibilidade de acesso à centralidade urbana e aos serviços. Em outras palavras, a espoliação é conjunto de extorsões da urbanidade, a ausência de direitos.

Em 1996, o Jardim Ângela foi considerado pela ONU (Organização das Nações Unidas) como o lugar mais violento do planeta, registrando taxa anual de 116,23 assassinatos para cada 100 mil habitantes²⁸. Essa violência faz parte da memória local, como nos relata o assistente social Dennys: ²⁹

[...] lembro que nos anos 90 havia um dado em que se morria mais pessoas nessa região do que em zonas de guerra. A região era conhecida como o triângulo da morte, envolvendo Jardim Ângela, Jardim São Luís e Capão Redondo, os assuntos a respeito dos corpos em valas permeavam as conversas dos moradores (Dennys de Souza, entrevista à pesquisadora. 08 abr. 2021).

É o que Damiani (2005) chama de urbanização crítica, ou seja, a impossibilidade do urbano para todos; a negação do urbano, que se caracteriza pelo desemprego, pela falta de acesso à moradia, à infraestrutura, à saúde, à educação, à mobilidade urbana, ao lazer; a grande exposição à violência e a tantas outras precariedades que estão tão evidentes na periferia. No entanto a periferia, como bem salienta Bonduki (2001), está longe de ser entendida

[...] como um lugar hegemônico, um lugar que tem apenas carências, rumo a uma percepção de que as periferias são locais em transformação, que apresentam estágios diferenciados em função de investimentos que vão sendo realizados pelo Estado e pela própria população [...] (Bonduki, 2001, p. 92).

Sendo assim, devemos nos perguntar, o que há além da segregação socioespacial? Quais são as potências desse território? O que os dados não mostram?

²⁸ ÍNDICES sociais e educacionais do Jardim Ângela. *A Folha de São Paulo*. 18 ago. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fofha/dimenstein/noticias/gd180806b.htm>. Acesso em: 03 jun. 2021.

²⁹ Dennys de Souza, 34 anos, assistente social, atua em organizações sociais na região do M'boi Mirim, Jardim Ângela e Capão redondo. Tem contato com a rede pública de ensino através de ONGs e projetos há 10 anos.

A região do M'Boi Mirim também é caracterizada pela presença de vários coletivos culturais como a Cooperifa, movimento cultural que atua há 21 anos com atividades³⁰ poéticas na região. O *Sarau do Binho*³¹, referência de expressão cultural e conscientização política na região do Campo Limpo, também na Zona Sul de São Paulo, promove uma reunião de poetas, cantores e músicos. O Sarau tem como proposta o compartilhamento e o diálogo entre arte, poesia e rimas livres. Autores com obras publicadas dialogam no mesmo espaço com autores iniciantes e o público presente, que pode participar e mostrar seus trabalhos.

Além desses, há também a atuação da *Escola Feminista Abya Yala*, da *Permaperifa*³², no Capão Redondo, e da *Casa de Cultura M'Boi Mirim*³³, que existe há 30 anos, realizando oficinas com diversas linguagens e eventuais atrações para a comunidade.

Uma importante liderança do território é o padre Jaime Crowe, que comanda a Paróquia Santos Mártires no Jardim Ângela há mais de 30 anos. O sacerdote, nascido na Irlanda, se tornou um dos principais líderes comunitários da região. Ao longo dos anos, combateu mecanismos de exclusão e transformou a paróquia na Organização não Governamental (ONG) Sociedade Santos Mártires, que promove ações³⁴ de solidariedade e empreendedorismo. Também há ações de outras ONGs locais - Serviço Social Bom Jesus, Centro de Direitos Humanos e Educação Popular e Instituto Sou da Paz, entre outras. A atuação dos coletivos culturais e das ONGs, juntamente com a comunidade, são apontadas como um dos fatores responsáveis pela diminuição do índice de homicídios na região ao longo dos anos³⁵.

³⁰ *Cinema na laje, Chuva de livros, Várzea Poética, Poesia no ar, Ajoelhaço, Natal com Livros, Mostra Cultural, Sarau nas escolas, Canja poética*, são algumas das intervenções culturais na zona sul na região. Fonte: cooperifa.com.br . Acesso em 03 jun. 2021.

³¹ Oficialmente o *Sarau do Binho* surgiu em 2004, mas os encontros acontecem desde 1996. Fonte: <https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/projeto/484/>

³² A *Fábrica de Cultura do Capão Redondo* promove o *Permaperifa*, que é uma rede que une pessoas interessadas em fazer cultura nas periferias de São Paulo. As ações acontecem em forma de mutirão, uma forma ancestral de organização de trabalho que inclui todas as pessoas de uma comunidade, cada uma com sua possibilidade de contribuição. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br> . Acesso em: 13 jul. 2021.

³³ A casa foi construída pela população por meio de mutirão,, em 1984. Há um diálogo permanente com as entidades da região como: *Santos Mártires, Bloco do Beco, CEDHEP, Cooperifa, Alfasol, Fábrica de Cultura Jardim São Luiz*, entre outras. Disponível em: <https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 03 jun. 2021.

³⁴ São realizados: coleta seletiva, serviços de creche para as crianças, cursos, atendimentos a dependentes químicos, além da famosa Caminhada pela Vida e Paz, desde 1995, e o *Fórum de defesa pela vida e pela superação da violência*, criado em 1996 e que hoje congrega mais de 200 entidades.

³⁵ De acordo com a reportagem do Jornal *Folha de São Paulo*, entre 1991 e 2005, o índice de homicídios na região caiu 75%. Segundo levantamento publicado pela *Fundação Seade* em julho de 2005, referente ao período entre 2000 e 2004, a taxa de homicídios por 100 mil habitantes caiu mais de 45% neste intervalo, de 118,31 para

Dentro da territorialidade existe, por exemplo, a Permaperifa que está dentro do Parque Santo Dias, que fica no Capão Redondo. Existe também a COPERIFA, que fica ao lado do colégio Zacarias, que faz um trabalho na cooperativa e realiza um trabalho com mulheres. Tem a Escola Feminista Abya Yala, que apresenta também um trabalho de cooperação, assim como pessoal da UniGraja, a universidade livre do Grajaú, são muitas ações de ONGs, comunidades e concentração de pessoas para outras ações culturais que fazem a diferença. O SESC Campo Limpo também apresenta muitas ações de integração com as escolas, tudo isso vai se interrelacionando e vai ganhando mais força. (Luciana Dias³⁶, entrevista à pesquisadora, 08 abr. 2021)

É nesse território cheio de desigualdades, de precariedades e negação do urbano, mas que é, ao mesmo tempo, um território de lutas, de construção de cultura e resistências que surge o *Projeto de Valorização do Educador* (PROVE).

O PROVE teve início em 1997 como um projeto autônomo, ou seja, sem a organização de nenhuma diretoria de ensino. A gestão da prefeitura estava sob o comando do Partido Progressista Brasileiro (PPB), representado pelo prefeito Celso Pitta, conforme revela Olgair Gomes Garcia³⁷, ex-coordenadora pedagógica da EMEF Mauro Faccio Gonçalves Zacarias, uma das escolas idealizadoras do PROVE. Através de muitas reflexões e discussões com os professores e as gestões das escolas envolvidas, no contexto geral da criação do PROVE, de acordo com Stangherlim (2012), estava em pauta nas políticas educacionais, a organização do ensino em ciclos no lugar do ensino seriado, o que gerou certa insegurança entre os professores e alguns acabaram reivindicando “capacitações” que orientassem o ensino e, em particular, as práticas avaliativas nos ciclos.

Efetivamente, a necessidade dos docentes focava-se no “como fazer”, à medida que não havia nenhuma implementação de projetos ou programas nesse sentido por parte da secretaria de Educação. Essa proposta do ensino organizado em ciclos, a ausência de uma política educacional para a formação permanente de professores e a experiência de alguns docentes que tiveram contato direto com a

64,5. Fonte: Jornal *A Folha de São Paulo*. 18 ago. 2016 Disponível em: <https://www1.folha.uo.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd180806b.htm>. Acesso em: 03 jun. 2021.

³⁷A professora Olgair Garcia teve uma relação direta com Paulo Freire. A convite do mesmo fez parte da equipe da secretaria de Educação do Município de São Paulo na Gestão Erundina (1988-1992) e em uma demonstração da relação pessoal entre os dois, Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) lhe dá crédito pela importância do “saber ouvir”. Em sua tese de doutorado, Olgair identifica o PROVE enquanto um projeto freiriano.

reorientação curricular freiriana³⁸, acabaram instigando a coordenadora pedagógica Olgair a entender que seria necessário fazer algo diante da situação desafiadora que a mudança de organização do ensino representava, no que tange às concepções e às práticas educacionais.

Para entendermos o contexto de formação do projeto, vale lembrar que uma das conquistas de Paulo Freire à frente da Secretaria foi a proposta da Jornada de Tempo Integral (JTI)³⁹, que oferecia condições de carga horária e salarial para que os educadores permanecessem em uma única escola e pudessem, com isso, participar ativamente de processos de formação e de construção do projeto pedagógico. Todavia as gestões que se sucederam romperam com o modelo de política pública da gestão de Luiza Erundina.

Sendo assim, a proposta da JTI foi também descaracterizada nas administrações do PPB (1993-1996 e 1997-2000), ao ser definida como Jornada Especial Integral (JEI)⁴⁰, permitindo que os professores cumprissem sua jornada em mais de uma escola, acumulando cargos e estabelecendo horários de acordo com sua disponibilidade individual. Como resultado, estava praticamente inviabilizada a dedicação integral do professor no processo de construção coletiva e participativa do projeto pedagógico numa única escola. Stangherlim (2012) analisa essa mudança como um grande retrocesso no que se refere a uma política pública voltada para o desenvolvimento profissional de professores porque, dentre outros aspectos, agravou a existência de impossibilidades, limites e dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos em realizarem atividades sistemáticas de formação com os educadores na própria escola. Sobre isso, Luciana Dias nos conta que

O grupo de formação para professores aconteceu na gestão da Erundina, então o PROVE foi uma adaptação das pessoas que se adequaram à essa forma de se encontrar, por isso as pessoas sentiam falta. Na gestão de [Paulo] Maluf havia uma espécie de atendimento ao cliente, a criança era vista como um produto, sendo que não era isso que nós acreditávamos. Quando a Olgair entrou na escola nós a questionamos no

³⁸ Luciana Dias, na época professora recém-chegada ao Zacarias (1996) já havia trabalhado com Olgair no NAE, na gestão Erundina com formação de professores. Dias conta que teve várias palestras e formações com Paulo Freire e com a Olgair, que era assessora dele naquele período.

³⁹ A Jornada de Tempo Integral (JTI) corresponde a 30 horas semanais, 'das quais 2/3 com atividades docentes e 1/3 com atividades extraclasse', segundo o artigo nº. 54 da Lei 11.229 de 1992 (São Paulo, 1992). Nessa jornada, garantia-se a formação permanente por meio de projetos.

⁴⁰ A Jornada Especial Integral (JEI) corresponde a 25 horas/aula e 15 horas adicionais semanais, perfazendo 240 horas/aula mensais. A sujeição às Jornadas Especiais, implica exclusão, por incompatibilidade, de vantagens decorrentes de outras jornadas ou regimes especiais de trabalho, inclusive sob forma de gratificação ou adicional, previstos em legislação específica (Artigo nº 37 da Lei 11.434 de 12 de novembro de 1993).

sentido de saber se ela tinha contato com pessoas do grupo de formação, porque queríamos uma formação mais voltada para a percepção socioconstrutivista interacionista, de Vygotsky, queríamos entender também como trabalhar a alfabetização dentro da proposta da Emília Ferreiro, da psicogênese, mas nos faltava formação. (Luciana Dias, entrevista à pesquisadora, 08 abr. 2021).

De acordo com a professora também aposentada, Maria do Socorro, havia uma inquietação por parte de um grupo de professoras que não estavam satisfeitas com a nova forma de trabalho, pois não havia de fato uma formação continuada:

O que se oferecia e quando oferecia, eram palestras, encontros, formações esporádicas que não são formações continuadas. Muitas vezes a palestra assistida não ia ao encontro do que a gente necessitava porque não havia a liberdade de escolha do tema, não era pensado a respeito das dificuldades encontradas no trabalho ou as necessidades específicas para aquele determinado ano. As palestras não davam conta disso. (Maria do Socorro, entrevista à pesquisadora, 09 abr. 2021).

Na época, a recém coordenadora Olgair havia percebido e reconhecido o desejo daquele grupo em querer estudar, de fazer uma formação e a partir disso, ela começou a ir atrás de cursos de formação em colégios privados⁴¹ e conseguiu algumas bolsas de estudo para cursos oferecidos durante os fins de semana. Eram cursos curtos, de três ou quatro encontros, mas que empolgaram muito os envolvidos. E, nesse processo de reivindicar a formação e fazer esses cursos, os professores passaram a perceber que o que existia na rede municipal era muito aquém do que elas precisavam e desejavam, surgindo então a ideia de fazer encontros na escola. Foi assim que Olgair começou a convidar colegas e pessoas ligadas à educação e universidades, fazendo a intersecção dos pares e convidando as pessoas. Nomes como Celso Vasconcelos, Maria Helena Saul, Cleide Terzi, Maria José Nóbrega, dentre outros, foram chegando gradativamente e, inspirados em Freire quando diz que “será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento de escolas próximas” (1991, p. 81), foi iniciada uma conversa com as escolas da região e, junto com outros coordenadores e diretores,

⁴¹ Na época no Colégio Pentágono havia um setor que oferecia formação docente para escolas, assim como no Colégio Santa Maria onde eram ofertadas bolsas de formação para docentes.

deram vida à ideia de se criar, em uma ação que pudesse acontecer interescolas, uma proposta de formação permanente do educador em horário de trabalho.

Os encontros aconteciam aos sábados. Em 1998 envolveram 05 escolas e, no ano seguinte, esse número pulou para 08, chegando a envolver 11 escolas. A intenção era empreender um projeto de formação do educador que não só permitisse uma atualização e aprofundamento teórico sobre as questões pedagógicas, especialmente as relacionadas à organização do ensino em ciclos, mas também que fosse uma oportunidade para os educadores se reunirem para refletir e estudar, se conhecerem e conhecerem o trabalho e o ambiente de outras escolas (GARCIA, 2011).

Para Freire (1996), a escola deve ser compreendida como um espaço social em que os professores aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender. É nessa perspectiva que a formação permanente desenvolvida no PROVE é compreendida, ou seja, tendo em vista as potencialidades individuais e coletivas dos profissionais que atuam na escola, juntamente com os demais segmentos que compõem a comunidade escolar (estudantes, familiares e comunidade), de aprender para apreenderem as situações desafiadoras que enfrentam. Esse modelo é baseado na racionalidade crítica, ou seja, a práxis assume um papel fulcral no desvelamento da realidade. Trabalha-se em uma perspectiva problematizadora, na qual o professor constrói conhecimentos com os educandos, a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social. A formação permanente, portanto, assume um papel diferenciado na práxis escolar à medida que “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que fazer, de práxis, de prática e de teoria” (FREIRE, 2009, p. 110). Neste sentido, espera-se que na experiência da formação permanente não sejam apenas diagnosticados problemas e desafios, mas, sobretudo, que se aprenda a mobilizar sentimentos, saberes e experiências capazes de gerar reflexões e análises necessárias ao processo de construção de conhecimento (ação-reflexão-ação).

Partindo dessa premissa, o PROVE apresenta uma intersecção direta com o pensamento freiriano, como nos conta Dias

Paulo Freire afirmava a necessidade de haver grupos de formação em escolas e ao mesmo tempo orientava às escolas a serem autônomas e se reunirem em sua proximidade para

formar os professores dentro de seus territórios, que é o que acontece nos grupos de estudos da JEIF⁴² e o que acontece também com o compartilhamento e troca de escolas próximas. A intenção de Paulo Freire era promover intersecção entre o trabalho das escolas e o trabalho da comunidade e do território. Era um sonho que estava bem à frente da época, mas que agora tem se concretizado. Por exemplo, as ações da escola junto à *COPERIFA*, à *Casa de cultura do M'boi Mirim* e várias outras coisas que se interrelacionam, assim como a feira de livros da zona sul. (Luciana Dias, entrevista à pesquisadora, 08 abr. 2021)

À medida que o PROVE coloca em prática uma formação de professores que tem o contexto geográfico como algo significativo, ele constrói, junto com as escolas e a comunidade, sua própria geografia, afinal “a escola sozinha não avança, ela precisa estar junto com a comunidade, não uma comunidade aleatória e assistencialista, mas sim uma comunidade engajada intelectualmente, politicamente e culturalmente” (Luciana Dias, entrevista à pesquisadora, 08 abr. 2021).

A experiência do PROVE revela as possibilidades criadas por um grupo de escolas dentro de limites delineados por dimensões de ordem social, política, cultural e educacional, numa região periférica da cidade de São Paulo. O que se percebe é que no PROVE busca-se explorar o máximo do potencial da escola como locus de formação. O exercício do trabalho coletivo e colaborativo tornou-se o “motor” impulsionador não apenas no interior de uma única escola, mas, sim, atualmente em 09 escolas⁴³ dispostas a criar condições de melhoria para a qualidade do ensino e da aprendizagem. É a ideia de Paulo Freire de uma educação horizontal e transformadora, relação de aprendizagem mútua entre educador e educando. Sobre essa relação com o pensamento freiriano, a professora Graça⁴⁴ nos diz

Não é que nós aprendemos sobre Paulo Freire nos cursos do PROVE, nunca houve um curso com essa proposta, mas estamos na verdade praticando Paulo Freire, ao nos transformar e transformar também a sala de aula. É uma luz que acende na nossa formação, que para mim faz muita diferença, esse é um dos motivos pelos quais eu nunca saí da escola em que trabalho, porque o PROVE é algo que me faz ficar. O projeto vivencia Paulo Freire na prática, sobre o que

⁴² A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) corresponde a 40 (quarenta) horas/aula semanais, sendo 25 horas/aula de regência e 15 horas/adicionais; destas, 11 a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 04 em local de livre escolha. (Artigo nº 15 da Lei 14.660, de 26 de dezembro de 2007)

⁴³ CEMEI Jardim Ângela, EMEI Alice Alves Martins, EMEF Anna Silveira Pedreira, EMEF Professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira, EMEF Ernani Silva Bruno, EMEF M'Boi Mirim I, EMEF M'Boi Mirim II, EMEF Professor Mário Marques de Oliveira e EMEF Mauro Faccio Gonçalves Zacarias.

⁴⁴ Maria das Graças Alves da Silva, 56 anos, professora de Geografia, 29 anos na rede. Participa do PROVE há 17 anos, frequentando e também ministrando cursos.

ele pensava sobre educação, protagonismo e transformação social (Maria das Graças, entrevista à pesquisadora. 06 abr. 2021).

No PROVE, as ações desenvolvidas são decididas em reuniões com a presença de diretores e coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas. Com base em sugestões apresentadas pelos professores e professoras de cada escola, são definidos os cursos que serão oferecidos mensalmente e os respectivos formadores, necessariamente profissionais comprometidos com a educação pública.

No início do projeto, a maioria dos formadores eram professores universitários convidados pelas escolas para desenvolverem os cursos referentes às temáticas apontadas pelos educadores. Com o passar dos anos as coordenadoras pedagógicas das escolas também foram assumindo o papel de formadoras e, mais recentemente, grande parte dos formadores são professores das próprias escolas. Há também formadores voluntários que acompanham a trajetória do projeto e compartilham da sua proposta de formação (professores universitários, pesquisadores, assistentes sociais etc.) Nessas reuniões também são debatidos encaminhamentos de propostas para a realização do *Seminário Interescolas*⁴⁵ e para a publicação da *Revista PROVE* e do *PROVE-Livros*

A partir de 2002, foi incluída a distribuição anual e gratuita da *Revista PROVE*, cujos artigos são produzidos pelos(as) formadores(as) em colaboração com os(as) participantes dos grupos de formação. Em 2004, teve início a série de publicações do *PROVE-Livros*. A Revista PROVE surgiu motivada pelas seguintes intenções:

1. Provocar a reflexão sobre o processo de formação continuada vivenciado pelos professores;
2. Informar sobre o que acontece neste processo;
3. Resgatar os momentos significativos presenciados nos cursos e nos seminários;
4. Aprofundar questões levantadas no processo;
5. Relatar práticas significativas;

⁴⁵ O seminário Interescolas é realizado desde 1988. Sempre ocorre ao final de cada ano letivo e tem o propósito de compartilhar e divulgar uma síntese do que foi produzido nos cursos oferecidos durante o ano.

6. Divulgar um projeto inventado e administrado pelos próprios educadores da escola pública municipal (*Revista PROVE*, ano 1, 2002).

Até o ano de 2003, as escolas arcavam com os custos do projeto utilizando parte da verba do convênio entre a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) e o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), que disponibilizava recursos financeiros para a contratação de assessoria para a formação de professores. No entanto, em 2004, o uso desse recurso com assessoria não era mais permitido, tendo de ser investido integralmente na manutenção do prédio escolar, aquisição de equipamentos e de materiais pedagógicos. Assim, as escolas têm se organizado para manter o projeto em andamento com recursos próprios e de eventuais parceiros (PROVE-Livros nº 4). Luciana Dias nos disse que, desde então, o PROVE é custeado com rifas, vendas de camisetas entre os professores participantes dos cursos e com parte da verba que as escolas tem para elaboração de projetos internos. Além disso, dependendo da coordenação vigente na Diretoria Regional de Ensino (DRE), há o custeamento da publicação das revistas e livros⁴⁶.

A *Revista PROVE* tem sido muito prestigiada pelos professores e é reconhecida por seu valor para além do domínio restrito do espaço das escolas envolvidas. Essas coleções já estão no número 19 de publicação e cerca de mil impressões são distribuídas para todas as escolas da região por ano. Como outra forma de divulgar o PROVE, a EMEF Zacarias mantém um *blog*⁴⁷ com todas as revistas digitalizadas, além de outras atividades e projetos que a escola mantém.

Nesse sentido, a publicação da Revista PROVE tem sido uma ação importante e impactado positivamente

[...] na sistematização dos processos de construção de conhecimento em espaço de formação permanente centrado na escola; no aprendizado dos(as) professores(as) que se desafiam a superar o medo de escrever, dando concretude às reflexões teórico-práticas produzidas individual e coletivamente; no ensino, pois os(as) docentes levam para a sala de aula a prática do registro com os(as) educandos(as); na divulgação da produção de conhecimento que pode ser acessada por todos da comunidade escolar e por pessoas que estão fora dela como os(as) profissionais de outras escolas, da secretaria de educação e de universidades. (STANGHERLIM, 2012, p. 331)

⁴⁶ A DRE do Campo Limpo, entre os anos de 2016 à 2019 pagava diretamente para uma editora, contribuindo com a publicação desse material na medida em que ele traz também projetos elaborados no interior de cada unidade escolar participante do PROVE.

⁴⁷ Disponível em: <http://blogandonozaca.blogspot.com/>

O PROVE, com seus 24 anos de existência, tem, portanto, demonstrado que é um projeto de formação continuada possível de ser realizado por profissionais a partir do chão da escola, com a valorização não só dos professores enquanto sujeitos dessa formação, mas também de todos os outros sujeitos envolvidos no processo educativo (estudantes, coordenadores, diretores, pesquisadores e comunidade). Sobre isso, a professora Socorro compartilha que

O fato de poder parar para estudar no local de trabalho, para trazer à tona os problemas, as dificuldades e angústias é essencial. A questão da troca valorosa de experiência que era proposto com seminários e encontros nas escolas, tudo isso foram revoluções que o PROVE ainda traz. Paulo Freire defendia que a formação continuada devia se dar no ambiente de trabalho com as pessoas do entorno, por isso essa questão da formação coletiva e continuada. Começou-se a oferecer não somente palestras, mas cursos com formação continuada com carga horária, com prazo e cronograma, assim como Paulo Freire havia proposto durante seu cargo de secretário. E o PROVE traz isso, o planejamento e a valorização do ensinar e do aprender. O que se tem de diferente é que essas formações aconteciam através da Secretaria de Educação, no PROVE a organização é feita por um grupo de escolas que bravamente consegue que esse projeto viva. (Maria do Socorro, entrevista à pesquisadora, 09 abr. 2021)

O PROVE diferencia-se de outros projetos de formação por envolver várias escolas, que por iniciativa própria se empenham em realizar ações formativas dentro de uma proposta de gestão colaborativa e democrática e isso se dá também na escolha dos cursos onde uma das grandes preocupações é o caráter da interdisciplinaridade. Os professores escolhem os cursos de acordo com suas necessidades e disponibilidade de horários. “É a formação da pessoa e não só do professor” (Olgair Garcia, entrevista à pesquisadora, 16 ago. 2019).

Ao basear-se numa proposta de trabalho coletivo e de participação democrática, o PROVE diferencia-se das formações que desenvolvem projetos isolados do cotidiano escolar, definidos em gabinetes de órgãos administrativos do governo, numa relação vertical, onde as particularidades das escolas não são levadas em consideração. No entanto, vale ressaltar que o PROVE não abrange a totalidade dos professores das escolas participantes. Embora sejam estimulados a participar do projeto,

[...] há professores e professoras, em todas as escolas que fazem parte do projeto, que nunca participaram de nenhum curso, não demonstram interesse pelo projeto e expressam claramente sua resistência. No entanto, desde o início a posição das escolas foi de, apesar da não adesão de alguns (que quase sempre são os que não se envolvem muito com o cotidiano da escola e nem com a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos) é necessário reconhecer e valorizar o trabalho dos que realmente se envolvem e lutam para garantir um desenvolvimento e aprendizagem satisfatórios para os alunos e alunas das escolas públicas. (GARCIA, 2004, p. 45).

Ao conversar com alguns membros da organização do PROVE sobre a questão da não participação de muitos professores no projeto, descobrimos que existem dois pontos a serem analisados. O primeiro concerne à importância da direção escolar. De acordo com Luciana Dias “[...] quem garante a participação da escola no projeto é o gestor. O gestor faz toda diferença, ele garante o ponto e a presença do professor, além de garantir a valorização do projeto” (entrevista à pesquisadora, 08 abr. 2021).

Todo início de ano os organizadores conversam sobre o projeto com os novos diretores, levando as revistas e livros para que eles vejam como tudo funciona. Alguns gestores ficam encantados com o projeto, mas é necessário encarar o trabalho que é fazer parte do PROVE. Sobre isso, a professora Socorro nos conta que

Em relação às escolas, é muito claro, não é fácil participar do PROVE. Não é fácil uma escola bancar a participação no PROVE, porque requer coragem da escola e embates com a administração e com a diretoria, porque existem algumas coisas que vão contra o que eles pensam, como por exemplo usar o horário de JEIF (Jornada Especial Integrada) para realização de curso, eles acham que o horário de JEIF é válido apenas para demandas da unidade, isso não é um pensamento somente das escolas, mas até mesmo da Secretaria. Por exemplo, as vezes para a realização de determinado curso o professor precisa se ausentar, sair uma hora mais cedo ou entrar uma hora mais cedo, porém para que isso ocorra a escola precisa ter coragem para se organizar e não dispensar o aluno. A escola, a gestão toda, todos precisam se reunir e discutir para ver os rumos do projeto, gastando tempo físico e mental. Isso é uma questão de luta e enfrentamento, algumas escolas não têm coragem de fazer, pois é algo subversivo e revolucionário. Eu sempre falei que a minha revolução eu faço na sala de aula, e no PROVE a sala de aula não está limitada às quatro paredes. Por isso eu me encontrei no PROVE, nessa revolução, luta e ousadia pela permanência. (Maria do Socorro, entrevista à pesquisadora., 09 abr. 2021)

Percebemos então que a participação e o envolvimento da coordenação da escola têm um papel extremamente importante para viabilizar o projeto e incentivar a participação dos docentes. Um dos professores entrevistados deixou claro que o envolvimento com o projeto se deu através da motivação que a coordenação da escola ofereceu. Segundo ele

A escola é um lugar muito intenso, muito cheio de problemas, muito complicado e quando os diretores liberam a gente em horário de aula para fazer uma formação, eles não estão só dizendo que gostariam que a gente fizesse uma formação, eles estão oferecendo toda uma infraestrutura necessária para a gente fazer essa formação. É uma formação com um caráter muito específico, você pode escolher entre os vários cursos, se tiver vaga você pode escolher alguma coisa que te atraia mais, você se libera do horário de aula para ir fazer o curso. É uma vez por mês, uma carga leve que não pesa, então são muitos incentivos para fazer uma formação que não somente tem qualidade, mas que é feita por escolas da região e muitas vezes são os próprios professores que ministram esses cursos. (Professor André Ciola⁴⁸, entrevista à pesquisadora, 02 ago. 2019)

Podemos entender que os professores veem como um diferencial a mobilização dos coordenadores e diretores das escolas para que eles consigam frequentar os cursos do PROVE e o quanto esses cursos e formações, assim como todo o engajamento que o projeto tem, não se referem apenas ao trabalho profissional, mas também militância a uma outra postura diante da educação e da vida. Isso nos leva ao segundo ponto que é a diminuição do número de novos professores envolvidos no PROVE nos últimos anos.

Em primeiro lugar, tem-se a questão do deslocamento. Antigamente o professor tinha direito de se ausentar da escola para realização de um curso, ou seja, não ia à escola nesse dia, e isso não se manteve, pois quem garantia essa falta era o diretor, não era algo visivelmente legal, ainda que houvesse professor substituto que ficava com a turma. Se mais de um professor quisesse fazer o curso no mesmo dia e no mesmo turno as coisas se complicavam, porque então ocorreria a falta de vários professores em um mesmo dia. De acordo com Luciana Dias, o esvaziamento começou a partir disso, da dificuldade de encaixar os cursos dentro do horário de trabalho. A partir de então pensou-se em encaixar os cursos nos horários de JEIF,

⁴⁸ André Blaud Ciola, 34 anos, pedagogo, 6 anos na rede municipal. Participa dos cursos do PROVE desde que entrou na rede em 2016.

já que se trata de um horário de formação. Nesse caso, o professor precisava ir para escola, dar aula normalmente e ainda realizar o curso, e isso se torna muito cansativo, principalmente para os docentes que trabalham em mais de uma escola.

Outra questão é o fato do PROVE, diante da Diretoria Regional de Ensino, não ser considerado um projeto de formação continuada e por isso os professores participantes não recebem pontuação para a progressão na carreira. De acordo com Luciana Dias

[...] eles afirmam que o PROVE não é um curso legal, uma vez que para se tornar legal cada formador deveria apresentar todas as informações de todos os cursos, com todos os slides para serem analisados por um grupo da gestão de SME, que é um órgão aprovador. E só então o curso poderia se tornar certificado, legalmente aceito e pontuado para os professores. Ou seja, uma missão quase que impossível, porque na verdade essa aprovação é uma censura, limitando o curso com o que eles não concordam. Diante disso, o trabalho acabou sendo voluntário e livre. (Luciana Dias, entrevista à pesquisadora, 08 abr. 2021)

Socorro, uma formadora antiga do PROVE pontua que a evasão de professores no PROVE também pode estar atrelada ao fato de muitos serem recém-chegados na rede Municipal e, principalmente, estarem nas escolas a pouco tempo:

Se você fizer um levantamento de quem evade dos cursos do PROVE são os professores mais jovens, porque eles não conhecem o histórico do que é um projeto de formação continuada e alguns acabam se cansando. Outros vão na esperança de toma lá, dá cá, como se o curso fosse algo que desse um material pronto para aplicar em sala de aula. Mas na verdade os cursos não dão modelos, eles inspiram. Quando a reflexão é proposta nem todos querem refletir, e desistem. [...] E também há a questão da falta de paciência, um ou dois encontros não resolvem, é necessário ter paciência de conseguir se conectar com o que está sendo discutido e fazer daquilo um crescimento não somente pessoal, mas das ideias. Há uma expectativa ao chegar no curso, quando essa expectativa não é atingida, muitos professores saem. Porque busca-se algo que facilite a experiência na sala de aula, mas o PROVE não é para facilitar a sala de aula, o PROVE é para provocar o trabalho em sala de aula. (Maria do Socorro, entrevista à pesquisadora, 09 abr. 2021)

Para ela a questão da idade não é o que importa de fato, a questão primordial é ser novo na rede e compreender como se dão as relações interpessoais, e as articulações entre escola e formação. Sobre isso, tivemos uma pequena

amostra no Seminário do PROVE em 2019, quando, em uma conversa informal com uma professora de uma das escolas, descobrimos que muitos professores frequentam o seminário para não levarem falta, já que o mesmo é realizado no horário de JEIF. Ela nos contou que a impressão que tinha era que os professores mais velhos das escolas eram os que mais frequentavam os cursos do PROVE, já que para os professores ingressantes e substitutos como ela, ficava muito mais difícil fazê-lo. Caberia uma análise mais aprofundada através de trabalho de campo para poder observar a dinâmica nas escolas que participam do PROVE, como isso se realiza no dia a dia, o que pensam os professores que não participam do projeto para poder entender se, de fato, essa hipótese se confirma, mas infelizmente, no contexto de pandemia de COVID-19, não conseguimos analisar esse ponto e, para as entrevistas, obtivemos contato apenas com professores que participam do PROVE.

3.2 Os cursos do PROVE

Diante de necessidades com as quais a escola e, em especial, os docentes têm se deparado no dia a dia, a formação permanente dos professores dentro de uma proposta interescolas foi a alternativa encontrada pelo PROVE, perante uma realidade educacional que, a cada dia, mostra-se cada vez mais complexa e contraditória. Fica evidente o quanto a própria história do PROVE revela a disputa frente as políticas hegemônicas, uma vez que o próprio surgimento do projeto já é resistência à tentativa de controle, de pensar uma política de formação de professores única e principalmente de entender a educação como negócio. Sendo assim, entender como se realiza essa formação continuada no PROVE se faz crucial para pensarmos nos avanços e limites desse projeto em um contexto de resistência as atuais políticas públicas.

Os cursos oferecidos pelo PROVE são elaborados pelos próprios professores, de forma voluntária, de acordo com a experiência profissional e de vida que cada um carrega. A escolha dos temas propostos por cada curso parte da seleção de cada formador e de acordo com Luciana Dias:

Existe grande liberdade para que os formadores escolham a proposta de seus cursos. Mas é importante pensar que a

missão dos cursos não é ensinar a fazer, e sim, ensinar a pensar, a escolher e a agir. São cursos que dão base para que o Educador transforme seu cotidiano na sala de aula. Com o intuito de fomentar a reflexão nos professores para que eles se sintam mais fortes em buscar e ousar na sala de aula. E isso quem proporciona é a busca constante, um curso online de uma hora e meia não te dá esses subsídios. (Luciana Dias, entrevista à pesquisadora, 08 abr. 2021)

Os cursos são constituídos de 8 encontros mensais ⁴⁹, com duração de cerca de 3 horas por aula e aconteciam normalmente intercalados entre as escolas participantes. Eles são escolhidos de acordo com a necessidade de se estudar assuntos que estão em pauta na época, por exemplo, os cursos que abordam o feminismo e a questão de gênero, imigração, racismo, *fake news*, a pandemia global de COVID-19 e tantos outros temas que foram pautados em contextos mais gerais. Há também os cursos que têm temáticas que permeiam o cotidiano da escola, as necessidades dos professores em sala de aula como o curso de cinema, o de tecnologia e o de escrita. Cursos que são voltados para os problemas que o território apresenta, como o curso de Horta Urbana que foi idealizado com o intuito de auxiliar a alimentação dos alunos dentro e fora das escolas. Cursos que são mais específicos de cada matéria, que ajudam os professores a se aprofundar mais na sua própria disciplina: matemática, gêneros textuais, astronomia, cognição etc. Cursos que são voltados para a parte cultural: contos, cinema, literatura. Enfim, percebe-se que a variedade dos modelos de cursos é uma das marcas do projeto de formação de professores, à medida que nos cursos [...] há uma afetividade, uma dinâmica, um sentimento de estar em casa, a sensação é de liberdade para troca de compartilhamento, vai muito além de aprender conteúdos” (Joyce Santana⁵⁰, entrevista à pesquisadora, 15 abr. 2021).

Essa dinâmica dos cursos pode ser percebida quando olhamos para os cursos que são e foram oferecidos ao longo desses anos de PROVE. Para isso, fizemos um recorte temporal de cinco anos e temos as seguintes escolas e cursos oferecidos:

⁴⁹ Com a Pandemia de Covid 19, a partir de 2020 esses oito encontros se tornaram quinzenais, de forma *online* e com, no máximo, duas horas de duração.

⁵⁰ Joyce de Moraes Santana, 34 anos, professora de artes, 9 anos na rede. Participa do PROVE há sete anos.

Tabela 2: Cursos oferecidos nas escolas participantes do PROVE de 2016 a 2020.

| Ano | Escolas | Cursos oferecidos |
|------|---|---|
| 2016 | EMEF Carolina Renó Ribeiro de Oliveira EMEF Dezoito do Forte EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim EMEF Mário Marques de Oliveira EMEF Mauro Faccio Golçalves Zacarias | Astronomia e astrofísica no ensino fundamental Escolas ocupadas: a escrita como espaço de presença e manifestação Esferas discursivas e gêneros textuais na escola Gênero e sexualidade Jogos na educação matemática Morando no brincar dos contos de fadas O cinema e o universo distópico Práticas de registro: um suporte indispensável para imprimir maior significação à aprendizagem no Ensino Fundamental Práticas restaurativas Tecnologias na aprendizagem na sala de aula: quando fecho e abro a porta |
| 2017 | EMEF Carolina Renó Ribeiro de Oliveira EMEF Dezoito do Forte EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim EMEF Mário Marques de Oliveira. EMEF Mauro Faccio Golçalves Zacarias | Astronomia e astrofísica no ensino fundamental Cognição, tecnologia e aprendizagens Morando no brincar dos contos de fadas O cinema e o universo distópico Práticas de registro: um suporte indispensável para imprimir maior significação à aprendizagem no Ensino |

| | | |
|-------------|--|---|
| | | <p>Fundamental</p> <p>Práticas restaurativas</p> <p>Tecnologias na aprendizagem</p> |
| 2018 | <p>EMEF Carolina Renó Ribeiro de Oliveira</p> <p>EMEF Dezoito do Forte</p> <p>EMEF Oliveira Viana</p> <p>EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim</p> <p>EMEF Mário Marques de Oliveira</p> <p>EMEF Mauro Faccio Golçalves Zacarias</p> | <p>A importância na escrita: manifestação social e artística</p> <p>A presença das perguntas no ato curioso de aprender: estudo, debate e reflexão de nossas práticas no contexto de nossas escolas</p> <p>Alfabetização matemática</p> <p>Astronomia e astrofísica no ensino fundamental</p> <p>Cognição, tecnologia e aprendizagens</p> <p>Educação de jovens e adultos: construção coletiva da prática docente</p> <p>Educação especial: todos como sujeitos de direito e com potencial de aprendizagem</p> <p>Horta urbana</p> <p>Morando no brincar dos contos de fadas</p> <p>O cinema e o universo distópico</p> <p>Políticas públicas, gestão democrática e justiça social</p> <p>Tecnologias na aprendizagem</p> |
| 2019 | <p>EMEI Alice Alves Martins</p> <p>EMEF Carolina Renó Ribeiro de Oliveira</p> <p>EMEF Dezoito do Forte</p> <p>EMEF M'Boi Mirim</p> <p>EMEF Mário Marques de Oliveira</p> <p>EMEF Mauro Faccio Golçalves Zacarias</p> | <p>Alfabetização matemática</p> <p>As distopias cibernéticas no cinema Currículo, território e avaliação</p> <p>Discutindo o céu: introdução à cosmologia</p> <p>Educação brasileira na</p> |

| | | |
|------|--|--|
| | EMEF Sócrates Brasileiro | <p>contemporaneidade entraves, desafios e perspectivas</p> <p>Educação especial na perspectiva da educação inclusiva</p> <p>Educação de Jovens e adultos: construção coletiva da prática docente Fake news, tecnopolíticas e vigilância tecnológica</p> <p>Gênero e sexualidade: múltiplos olhares</p> <p>História do feminismo e feminismo contemporâneo</p> <p>Horta urbana</p> <p>Leitura e literatura, uma parceria para promover o desenvolvimento pessoal e social do sujeito-trabalho com projetos interdisciplinares</p> <p>Morando no brincar dos contos das mulheres que correm com os lobos</p> <p>Oficina de alfabetização</p> <p>O uso da tecnologia no ensino da matemática.</p> |
| 2020 | <p>EMEI Alice Alves Martins</p> <p>EMEF Carolina Renó Ribeiro de Oliveira</p> <p>EMEF M'Boi Mirim II</p> <p>EMEF Mário Marques de Oliveira</p> <p>EMEF Mauro Faccio Golçalves Zacarias</p> | <p>Acolhendo e cuidando dos nossos corpos: Yoga, respiração e meditação</p> <p>Alfabetização: desafios e contextos de distanciamento social</p> <p>Cosmologia a partir dos modelos</p> <p>Educação de jovens e adultos: construção coletiva da prática</p> <p><i>Fake news</i>, tecnopolíticas e vigilância tecnológica</p> <p>Gênero e sexualidade: múltiplos olhares</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Geografia e saúde: um olhar sobre a distribuição desigual e combinada dos equipamentos de saúde, bem como as possibilidades de vida e morte de acordo com a localização de homens e mulheres no espaço geográfico</p> <p>Horta e sustentabilidade</p> <p>Os ingredientes do imaginário e do inventivo no “caldo” da aprendizagem de alunos e de professores: há lugar para o imaginário e inventivo na escola?</p> <p>Territórios de existência e resistências: A pandemia começou com o Cabral</p> <p>Um passeio pelas ondas do feminismo</p> |
|--|--|---|

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir de dados coletados durante a pesquisa.

Ao analisar a tabela não podemos deixar de pontuar que uma parcela grande dos cursos dialoga com o que chamamos de forças desse território, ou seja, os movimentos de cultura, de saúde, de assistência social etc. Então uma das marcas do enraizamento do PROVE no território é a própria expressão desses cursos em diálogo com os movimentos que acontecem no lugar.

A partir da análise das entrevistas, durante essa pesquisa, percebemos que os cursos oferecidos pelo PROVE tem uma importância crucial para a continuidade do projeto e o grande diferencial é professor formando professor, todos trocando experiências a partir do chão da escola. Os professores têm a oportunidade de ter contato com profissionais de várias escolas e, especialmente por serem escolas da região, começam a conhecer os problemas enfrentados pelas outras escolas, veem que, apesar das particularidades, também há pontos de generalização entre elas. Isso permite que eles conheçam melhor o território onde as escolas estão inseridas. Há a divisão do conhecimento a partir da troca de experiências, indo contra a ideia de colocar cada professor em uma própria célula, mas sim o oposto

disso, sempre a ideia do compartilhar, como nos relatam as professoras Joyce e Socorro:

Tenho muito carinho pelo PROVE, porque aprendi muito com ele, e conheci muita gente *bacana*, tanto formadores como cursistas. Eu penso que o PROVE é uma porta aberta, onde nos sentimos bem ao entrarmos e ao sair pela porta nos é dada a possibilidade de sairmos melhores. Não há algum curso onde eu tenha saído com a sensação de não ter aprendido, todos os cursos que eu fiz consegui levar para a sala de aula e interagir, me entreguei para o curso e o curso se entregou a mim, sendo um laço afetivo mesmo e enriquecedor, assim como Lego, em que nós vamos montando e fazendo aquilo crescer. (Joyce Santana, entrevista à pesquisadora, 15 abr. 2021)

Participar do PROVE nos proporciona a segurança de ir para a sala de aula sabendo que houve uma discussão prévia com pessoas que também iam para a sala de aula, e que essa troca de informações, de preocupações, de dúvidas, elas se davam antes, se davam no processo e se davam também no depois. O PROVE me proporcionou trabalhar com projetos em sala de aula com muito mais coragem, muito mais pronta, disposta e amadurecida para as dificuldades [...]. Durante a aula o professor está sozinho, com seus medos, suas inseguranças e incertezas, lidando com os alunos e seus vários problemas, e esse enfrentamento acontece de modo solitário. O PROVE diluía a solidão, com a possibilidade de compartilhar as experiências de uma forma mais aberta, ajudando no enfrentamento do medo que os professores às vezes têm de mostrar o que sabem. Se o professor às vezes tem medo de mostrar o que sabe e tem medo de se expor, imagine o tamanho do medo de mostrar o que não sabe. Então o PROVE também se mostra às vezes como um espaço do não saber, e eu acho isso muito significativo. (Maria do Socorro, entrevista à pesquisadora, 09 abr. 2021)

Percebe-se o quanto a troca de experiências é algo significativo para os professores participantes do projeto. Os professores percebem, através do embasamento teórico e da troca de experiências que existem inúmeras possibilidades diferentes de se trabalhar em sala de aula, com mais confiança, com menos receio, com coragem para inovar e entender que eles mesmos também têm capacidade de serem formadores de outros professores. É a importância dos saberes experiências que defende Tardif (2002); “Quando eu me torno formador, a mudança é ainda maior, porque, apesar de tímido, o PROVE me ajudou a me

mostrar competências que nem eu mesmo sabia que tinha.” (Douglas Tomé⁵¹, entrevista à pesquisadora, 09 abr. 2021).

Para os frequentadores,

A formação do PROVE é mais real, mais prática, mais ‘pé no chão’, porque lida com profissionais que atuam todos os dias em sala de aula, de modo que se sente a preocupação do curso em te dar subsídios e ajudar na prática. Por vezes, cursos que são feitos fora são bons, mas os cursos do PROVE valorizam mais a realidade do professor, indo ao encontro à realidade principalmente das nossas escolas que possuem inúmeras dificuldades (Pedro Gomes⁵², entrevista à pesquisadora, 22 abr. 2021).

A participação dos cursos no PROVE influenciam muito além da prática em sala de aula. Ela provoca uma mudança no professor enquanto pessoa, instigando a busca por uma formação constante, como nos relata a professora Socorro que foi aluna e depois formadora no PROVE. Esta experiência a encorajou a cursar outra faculdade e, depois que se aposentou, criou junto com seu marido um projeto⁵³ onde viaja pelo Brasil contando histórias e levando livros para as comunidades que visita:

Foi a maneira que encontrei de continuar com Educação em um campo menos privilegiado, nas zonas rurais [...]. Com isso, dá para se ter uma ideia enquanto formadora do PROVE, além de tanto tempo em sala de aula, de como se dá a formação continuada do professor em outras regiões do Brasil, e se ela acontece ou não. Além de conhecer como se dá o acesso desses alunos da zona rural à continuidade ou não dos estudos depois ciclos que são oferecidos em seus territórios. Foi esse o modo que encontrei para continuar na Educação de uma forma mais efetiva e não esporadicamente, porque a gente não deixa de ser educadora. É um projeto que tem nos dado uma realização muito grande, onde estou em contato diretamente com a Educação e posso compartilhar esses aprendizados, esses saberes e essa visão de Educação completamente diferente da educação urbana. (Maria do Socorro, entrevista à pesquisadora, 09 abr. 2021)

Quando questionada sobre as principais mudanças que a participação nos cursos do PROVE trouxe, a professora Joyce relatou:

⁵¹ Douglas Ferreira Tomé, 53 anos, graduado em Matemática, mas atua como orientador em educação digital, 26 anos na rede. Participa do PROVE há 21 anos e faz parte da comissão organizadora do projeto.

⁵² Pedro da Conceição Gomes, 53 anos, professor de História, 29 anos na rede. Participa do PROVE há 22 anos.

⁵³ O Projeto de Contação de Histórias em escolas rurais existe desde 2018 e tem a intenção de conhecer escolas rurais espalhadas pelo país, em regiões de difícil acesso. Consiste em duas viagens por ano, e é todo organizado e financiado com custos próprios da professora Socorro e de seu esposo. Eles organizam, selecionam as escolas, entram em contato com as secretarias de Educação, preparam *kits* de livros (arrecadados por doações) para os alunos e para os professores de cada escola visitada.

Sinto que hoje em dia sou uma professora muito diferente daquela professora que entrou na rede em 2012, penso ter tido muita sorte em ter entrado em uma escola em que o PROVE se faz presente. A minha relação com o entorno aumentou muito, até porque eu não conhecia as outras escolas participantes, e quando há a possibilidade de ir até essas escolas é que ficamos sabendo dos projetos que estão no território daquela determinada escola. Pensando no conteúdo da sala de aula também teve grande influência, porque a possibilidade de ter acesso ao curso e ter acesso às experiências possíveis dentro da sala de aula é algo muito inovador. Nesse caso, há a possibilidade de aprender e evoluir com a experiência de outras pessoas, e isso deixa tudo mais interessante, tanto a aula como a nossa relação com os alunos, porque passamos a valorizar mais aquilo que eles fazem e os seres humanos que eles são. Nós passamos a nos enxergar mais como educador. Me parece que ao ingressar na educação nós temos a percepção de que somos seres de outro planeta fora daquele universo, mas depois do PROVE é tudo mais fluido e tudo se encaixa mais, havendo um sentimento de pertencimento ao espaço escolar, até porque se conhece muitas pessoas no PROVE. É uma troca muito frequente. (Joyce Santana, entrevista à pesquisadora, 15 abr. 2021)

Percebemos na fala da professora Joyce uma relação muito forte entre participar do PROVE e ter um sentimento de pertencimento com a escola, com o lugar e com o território no qual essas escolas estão inseridas. Mas será que essa relação é algo recorrente nos participantes do projeto? Quais são os fatores que contribuem ou não para que isso ocorra? Tentando responder essas questões, nos cabe conhecer um pouco mais os sujeitos que participam do PROVE e tentar entender como se dão essas questões.

3.3 A imersão no PROVE

No dia 16 de agosto de 2019 houve o nosso primeiro contato com o PROVE. Acompanhamos uma das reuniões mensais que são realizadas durante o andamento do ano letivo. Estavam presentes na EMEF Mauro Faccio Gonçalves Zacarias, as professoras Olgair Garcia, Luciana Dias, Socorro Lacerda, Vilma Feliciano, Viviane, que fazem parte dessa mesma escola, o professor Raimundo da EMEF Marli Ferraz e a professora Andréia da EMEF Carolina Renó. Os representantes das outras escolas, por motivo de falta de horários disponíveis, não

conseguiram acompanhar essa reunião. De acordo com Luciana Dias⁵⁴, as reuniões acontecem em todas as escolas numa espécie de “rodízio”. No entanto, como o colégio Zacarias tem o maior número de professores participantes, boa parte das reuniões acabam acontecendo ali e nem sempre todas as escolas conseguem enviar algum representante, mas mesmo assim elas acontecem e o que foi discutido é passado para todas os coordenadores das outras escolas.



Figura 7: Reunião da coordenação do PROVE. Fonte: própria, 2019.

A pauta principal da reunião era a publicação da *Revista PROVE* 2019. A questão da falta de orçamento para a impressão das revistas foi um ponto bastante debatido entre os professores, surgiu então a proposta de criar um aplicativo do PROVE no qual as revistas antigas e as novas pudessem estar disponíveis de uma forma mais prática para todos, além da divulgação dos cursos e eventos realizados pelo PROVE, como uma forma de diminuir o número de exemplares em papel

⁵⁴ Nesse período (2019) Luciana Dias era a coordenadora da escola Zacarias, se aposentando no ano seguinte, mas ainda atuando na organização interna do PROVE.

quando o orçamento estiver apertado, mas sem deixar de produzi-los. A ideia não foi bem aceita por todos:

[...] e se os professores não utilizarem o aplicativo? Se os mesmos não alimentarem o aplicativo com conteúdos que necessitariam ser atualizados com certa frequência? Já há dificuldade dos professores enviarem o artigo para a revista ser publicada (o que é anualmente), quem dirá a alimentação de um aplicativo! (Olgair Garcia, registro de fala durante a reunião de 16 agosto 2019)

Houve uma preocupação muito grande por parte dos envolvidos em não deixar morrer a memória da construção da *Revista PROVE* impressa. No entanto, esse mesmo debate ressurgiu com mais força no ano seguinte devido ao contexto da pandemia de Covid-19 e o que era visto como receio nessa reunião, foi a solução para a continuidade do projeto nos anos de 2020 e 2021.

Nas observações que fizemos durante os trabalhos de campo, ficou claro que o processo de tomada de decisões sobre qualquer pauta é realizado democraticamente. Há votação sobre todos os assuntos que estejam sendo debatidos. Além disso, destaca-se que a prática do registro é uma marca muito forte do PROVE e a mesma é incentivada nos encontros dos cursos.

A produção de textos-síntese permite aos participantes criarem uma memória do grupo que serve como subsídio à elaboração do artigo que é publicado na *Revista PROVE*. Por meio do exercício do registro escrito, os professores vão, aos poucos, superando o medo de escrever, o que repercute positivamente na prática docente. Como afirma Freire, “há sempre uma relação entre medo e dificuldade, medo e difícil. Mas, nesta relação, obviamente, se acha também a figura do sujeito que tem medo do difícil ou da dificuldade [...]” (2009, p. 43).

Como já dito anteriormente, a participação e o envolvimento da coordenação da escola têm um papel extremamente importante no incentivo à participação dos docentes. A maioria dos professores entrevistados durante essa pesquisa deixa claro que o envolvimento com o projeto se deu através da motivação que a gestão das escolas oferece ou tendo um primeiro contato com o seminário:

Grande parte das informações que chegam em uma escola, chegam na direção. E a direção, por sua vez, tem responsabilidade e obrigação de divulgar tais informações de uma forma contundente, como foi feito. Até porque parte dos cursos estavam relacionados à projetos de alguns professores, então a diretora ia indicando os cursos de acordo com

projetos propostos pelos professores. Ela buscou essa ligação e foi indicando quais cursos seriam interessantes para cada professor. (Saulo Oliveira⁵⁵, entrevista à pesquisadora, 14 abr. 2021)

Assim que cheguei no colégio, achei o PROVE fascinante. Quando eu cheguei, em agosto, os cursos já estavam ocorrendo, de modo que no meu primeiro ano eu não participei de curso algum, mas participei do seminário no final do ano e fiquei fascinando com aquela experiência das propostas e das oficinas (Marcos Cesário⁵⁶, entrevista à pesquisadora, 06 abr. 2021)

Conheci o PROVE em 2012, assim que entrei na escola. Mas comecei a participar efetivamente em 2013, no ano seguinte. Inicialmente indo apenas no seminário e no ano seguinte, em 2014, já comecei fazendo três cursos. Eu ouvia apenas coisas boas, ouvia que eram cursos bons e com muita prática de acordo com as experiências em sala de aula, e que era um espaço para a troca dessas experiências. Ouvia que não se tratava apenas de cursos expositivos, mas cursos onde as pessoas poderiam se colocar como Educadores, falando a respeito de suas vivências em chão de escola mesmo, e a partir disso criar propostas novas ou aperfeiçoar as propostas para se trabalhar junto aos estudantes. As pessoas sempre vinham para a escola com relatos muito bonitos sobre o PROVE, relatos de esperança que fazem com que nós tenhamos mais ânimo para entrar em sala de aula e praticar aquilo que é aprendido nos cursos. Antes de entrar no PROVE eu já via o projeto acontecer, então muito dos projetos que nós temos, às vezes, que abrangem a escola toda, influenciam bastante a escola. Projetos com propostas diferenciadas com o intuito de fazer o coletivo acontecer. (Joyce Santana, entrevista à pesquisadora, 15 abr. 2021).

Tivemos a oportunidade de participar de dois seminários do PROVE, um presencialmente, em 2019, e outro em formato virtual, em 2020. Em novembro de 2019, no colégio M'Boi Mirim II, aconteceu o 19º Seminário Interescolas do PROVE. Os seminários possuem toda uma estrutura onde os professores que trabalham nas escolas participantes do projeto são convidados a participarem e normalmente esse evento acontece no horário de JEIF, o que salienta ainda mais a participação dos docentes.

O evento acontece em dois dias distintos. No primeiro, durante o período noturno, há a abertura do Seminário que conta com apresentações culturais, mesas de debates e o encerramento com um coquetel. No dia seguinte, o evento acontece das sete às dezoito horas, onde, primeiramente, os professores são recepcionados

⁵⁵ Saulo de Campos Oliveira, 37 anos, professor de Geografia, 3 anos na rede. Primeiro ano de participação no PROVE.

⁵⁶ Marcos Cesário, 44 anos, professor de português, 13 anos na rede. Participa do PROVE há 12 anos.

com um café da manhã, em um momento de descontração e interação entre os mesmos, percebemos um grande compartilhamento de ideias e como, de fato, é um momento de encontro. Depois há uma palestra de abertura e, logo em seguida, começam a acontecer as oficinas onde os cursos que foram oferecidos durante o ano todo são apresentados para os professores. A escola fica inteiramente voltada para esse evento. As salas de aula recebem as oficinas durante os períodos da manhã e da tarde, com o intervalo para o almoço que também é oferecido na escola para promover a troca de experiências entre os professores. No fim do dia, ocorre o encerramento com uma palestra cujo tema é definido pela organização do PROVE e sempre com um convidado especial, normalmente pesquisadores e ou professores universitários. Sobre isso, nos relata a professora Joyce:

Nos seminários eles dão a sacola com a revista, papel e caneta, não teve nenhuma palestra que eu não tenha sacado minha caneta e meu papel e feito várias anotações, sempre com várias referências e saindo de lá com a cabeça cheia de ideias em pesquisa para o futuro. Me lembro de sair dos seminários sempre com muita bagagem, pois tanto nas palestras, quanto nas oficinas nós temos maior liberdade para de fato fazer parte e construirmos juntos, e não somente ficar esperando as informações chegarem (Joyce Santana, entrevista à pesquisadora, 15 abr. 2021).



Figura 8: Café da manhã no Seminário PROVE. Fonte: produção própria, 29 nov. 2019.



Figura 9: Recepção do Seminário com a lista de chamada por escola e entrega da sacola com revista e cronograma das atividades do evento. Fonte: produção própria, 29 nov. 2019.

XXII SEMINÁRIO INTERESCOLAS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A importância da Literatura e Saraus do Território como Resistência

Dia 28/11/2019 - Quinta-feira

Das 19h às 22h

19h - Abertura:

Apresentação Cultural com Jonathan Neves

Apresentação do Coral da EMEF Mario Marques

19h30 às 21h30 - Mesa de Debates: **Literatura periférica e Saraus**

Participantes da Mesa: **Sérgio Vaz - integrante do Sarau do Binho/Maria Vilani (mãe do Criolo)**

21h30 - Coquetel

Dia 29/11/2019 – Sexta-feira

Das 7h às 18h

7h - Recepção e café

7h15 - Apresentação Musical: Jaqueline Dias - tocando Saxofone

7h30 às 9h30 - Oficinas

10h - Palestra: **Geo-Grafias Periferizadas - Profa. Dra. Angela Massumi Katuta - Universidade Federal do Paraná**

11h30 - **Direitos Humanos - Letícia Teruel (Mestranda USP - Educação em Direitos Humanos)**

12h00 às 13h30 – Almoço

13h30 às 15h30 - Oficinas

16h - Apresentação artística do grupo **Morando no Brincar das Mulheres que correm com os Lobos**

Café

OFICINAS

1. FAKE NEWS, TECNOPOLÍTICAS E VIGILÂNCIA TECNOLÓGICA
2. DISCUTINDO O CÉU: INTRODUÇÃO À COSMOLOGIA
3. CURRÍCULO, TERRITÓRIO E AVALIAÇÃO
4. HISTÓRIA DO FEMINISMO E FEMINISMO CONTEMPORÂNEO
5. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PRÁTICA DOCENTE
6. HORTA URBANA
7. GÊNERO E SEXUALIDADE: MÚLTIPLOS OLHARES

8. LEITURA E LITERATURA, UMA PARCERIA PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL DO SUJEITO - TRABALHO COM PROJETOS INTERDISCIPLINARES
9. OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO
10. O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DA MATEMÁTICA
11. MORANDO NO BRINCAR DOS CONTOS DAS MULHERES QUE CORREM COM OS LOBOS
12. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
13. ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Local : EMEF M'boi Mirim II - Endereço: Rua José Manoel Camisa Nova, 552, Parque Santo Antônio, São Paulo
Telefone: (11) 5891-6527

Figura 10: Cronograma das atividades do Seminário PROVE. Fonte: produção própria, 29 nov. 19.



Figura 11: Professores assistindo a palestra de encerramento do Seminário PROVE. Fonte: produção própria, 29 nov, 2019.



Figura 12: Apresentação cultural do curso *Morando no brincar*. Fonte: produção própria, 29 nov. 19.



Figura 13: Olgair com uma das palestrantes convidadas, Ângela Katuta⁵⁷. Fonte: produção própria, 29 nov. 2019.

⁵⁷ Profa. Dra. Ângela Massumi Katuta. Professora adjunta do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral. Conheceu o PROVE através de um aluno quando lecionava na Universidade Estadual de Londrina e a partir do convite para fazer uma fala no encerramento do Seminário em 2019, se propôs a ofertar um curso de yoga no projeto.

Os professores em cada curso tem total liberdade para escolher como será realizada a oficina, que tem a duração média de uma hora e meia, o que facilita a participação dos professores em várias oficinas. Algumas optam em mostrar como foi o curso, de maneira linear, mostrando o processo de evolução dos participantes no curso. Há também as oficinas em que propõe para os visitantes a imersão na prática do tema. Por exemplo, a oficina do curso *Morando no brincar* convidou os professores a participarem de uma experiência teatral. Outras oficinas levaram dados de atividades que foram propostas nas escolas durante o ano para que os outros professores que pudessem ver como aquilo surtiu efeito dentro da sala de aula. Foi o que aconteceu com a oficina do curso de horta urbana que acompanhamos ao longo do ano. Vale então relatar como foi participar de um dos cursos de formação do PROVE.

3.4 A práxis: O curso de Horta Urbana

“A ideia é que você não só entreviste, quero que faça junto, enfrentando as dificuldades e as delícias também”. Ao perguntar se poderíamos acompanhar as aulas do curso de Horta Urbana, essa foi a resposta que obtivemos do professor Alessandro⁵⁸, responsável pelo curso. A preocupação desse formador do PROVE em estabelecer relações horizontais e não verticalizadas, por meio de uma escuta atenta e de um diálogo franco e aberto, se mostrou logo no primeiro contato. Davase início a uma nova experiência. A partir de então mergulharíamos em outra escala do PROVE: enquanto professora-pesquisadora também fui instigada a participar ativamente do curso. Durante os 3 últimos encontros mensais de 2019, acompanhamos o professor Alessandro que ministra o curso de Horta Urbana⁵⁹. Professor de Geografia da Escola Zacarias, ele está na rede Municipal há 17 anos e participa do projeto há 6 anos fazendo cursos e atuando como formador. O curso de Horta Urbana é ministrado por ele há dois anos. Quando questionado sobre o porquê começou a frequentar o PROVE, respondeu:

⁵⁸ Alessandro Rubens de Matos, 42 anos, professor de Geografia, 17 anos na rede. Participa do PROVE desde 2015 e atua com projetos de solidariedade há um ano e meio.

⁵⁹ A escolha desse curso se deu pela disponibilidade de horário e pelo fato do professor Alessandro ser também geógrafo.

Primeiro, foi uma possibilidade de formação e depois achei interessante a proposta de professores que estão na sala de aula ajudarem na formação de outros professores, porque muitas vezes, alguns cursos que eu já fiz na vida, quem dava o curso não estava em sala de aula e às vezes o conteúdo do curso não tinha muito a ver com o que acontece na sala de aula, com os dilemas que nós vivenciamos, então achei a proposta interessante de professor formar professor, numa relação horizontal (Professor Alessandro Matos, entrevista à pesquisadora, 02 out. 2019).

Essa fala se repete na maioria das entrevistas realizadas. Para os professores a relação que os cursos estabelecem com a realidade das escolas, com os próprios professores sendo os formadores, faz toda a diferença. Vejamos alguns exemplos:

Acho que o mais importante do PROVE é a comunicação que se estabelece entre as escolas que estão geograficamente próximas, porque se não tivesse o PROVE a gente não ia ter esse encontro, pelo menos não com essa frequência e a gente ia se sentir sozinho. Com o PROVE a gente não se sente tão sozinho porque vemos outras escolas inteiras passando por problemas muito similares e enfrentando eles e o que tem de potente é mais ou menos isso [...] Essa é a potência, criar um espaço de formação continuada e também um espaço de congregar os professores em torno dos temas e para eles socializarem também. (Professor André, entrevista à pesquisadora, 02 out. 2019)

[...] a ideia de serem professores formando outros professores, acho que fica uma relação bem legal, todos estão no mesmo patamar, temos uma relação bem mais próxima, conversamos, não temos vergonha de perguntar. (Professora Jaqueline Pinto⁶⁰, entrevista à pesquisadora, 02 out. 2019)

A troca entre os parceiros do curso é muito importante, são todos profissionais da rede. No curso de Horta Urbana tivemos a oportunidade de visitar várias escolas, passar por elas, isso é muito importante porque pudemos ver a realidade de cada uma delas, as diferenças, a troca foi muito importante. (Professora Simone Silveira⁶¹, entrevista à pesquisadora, 02 out. 2019)

Eu acredito que o PROVE é um programa de formação continuada onde a questão principal é a troca de experiências. (Professora Adriana Souza⁶², entrevista à pesquisadora 02 out. 2019)

⁶⁰ Jaqueline Palhau de Campos Pinto, 33 anos, pedagoga, 8 anos na rede, primeira participação no PROVE em 2019.

⁶¹ Simone Lourenço Brassaroto Silveira, 33 anos, pedagoga, 5 anos na rede, primeira participação no PROVE em 2019.

⁶² Adriana de Oliveira Souza, 42 anos, pedagoga, 19 anos na rede, primeira participação no PROVE em 2019.

Como abordado por Tardif (2002), os saberes experienciais têm origem na prática profissional cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade. O relacionamento de jovens professores com os professores mais experientes, os colegas que trabalham juntos diariamente, o envolvimento nos trabalhos pedagógicos, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, enfim, todas essas situações, permitem objetivar os saberes da experiência. “Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador.”(TARDIF, 2002, p. 520).

Cada encontro do curso de Horta Urbana, em específico, é realizado em uma escola diferente para entender a realidade dos professores participantes e das escolas envolvidas. “O intuito do curso é fazer algo para que os professores possam realizar com seus alunos sem um custo elevado”. A fala do professor Alessandro mostra como uma das grandes características dos cursos do PROVE é a relação que os mesmos estabelecem direta ou indiretamente com o contexto geográfico ao qual as escolas estão inseridas.

No ano de 2019 o curso contava com cinco participantes, sendo uma novidade a participação de três professoras da Escola Municipal de Ensino Infantil Alice Alves Martins que participava do PROVE pela primeira vez. De acordo com os participantes, no primeiro encontro, houve uma conversa teórica sobre o crescimento das plantas, a relação das sociedades com a alimentação ao longo da história e, em meio a isso, sobre o uso exacerbado de agrotóxicos e os problemas socioambientais provocados por ele. Como contraponto, houve um debate sobre a importância da agricultura orgânica, salientando o quanto produzir a própria horta seria uma forma de “resistir” a esse processo. Cada professor recebeu uma muda de planta para levar para casa e colocar em prática o que tinham aprendido.

No segundo e terceiro encontros os educadores aprenderam a fazer compostagem orgânica e houve uma oficina para ensinar como fazer vários tipos de vasos para plantas utilizando materiais de baixo custo (cano de PVC, garrafa de plástico etc.). Alessandro conta que essa ideia surgiu pensando na realidade dos estudantes: “A maioria das crianças que frequentam essas escolas não tem espaço

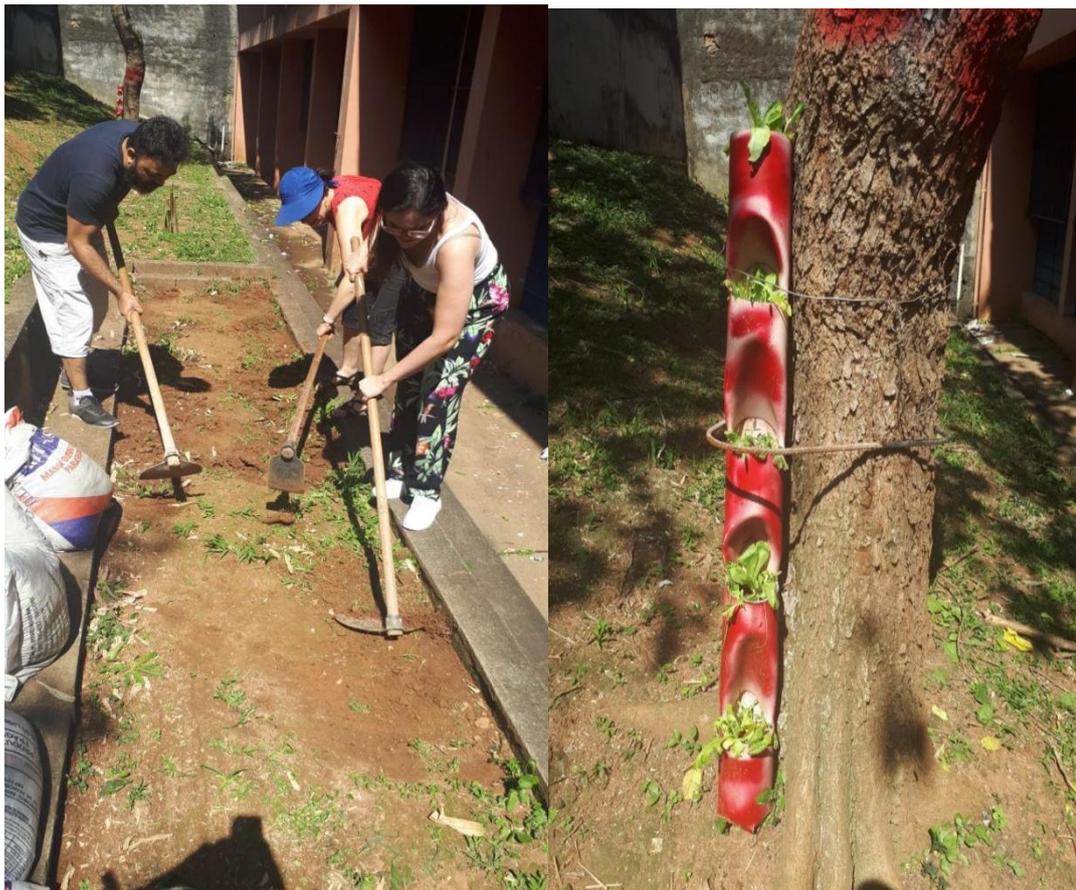
para fazer uma horta em casa, muitos vivem em favelas, sendo assim, temos que pensar em formas deles poderem ser inseridos.”(02 out. 2019).

Percebemos que o objetivo central do curso é conseguir ensinar aos professores formas de levar o conhecimento adquirido sobre horta para a sua prática em sala de aula e, mais do que isso, fazer com que os estudantes possam levar isso para suas casas e transmitir às suas famílias, como uma forma de intervenção no que está posto enquanto realidade cruel: a fome.

No quarto encontro, houve o contato com os estudantes da escola M’Boi Mirim II, com uma turma de primeira série do professor André, que era um dos integrantes do curso de Horta Urbana. Ele nos contou que havia um canteiro desativado na escola e, com o conhecimento adquirido no curso, teve a iniciativa de reativar aquele espaço e fazer uma horta com as crianças.

Primeiramente, os professores se reuniram e foram limpar o canteiro onde a horta seria feita. Depois, as mudas das plantas (orégano, manjeriço, erva-doce, ora-pro-nobis, alface e cebolinha) foram levadas para a sala de aula e apresentadas uma a uma às crianças pelo Prof. Alessandro: “Vocês conhecem essas plantinhas? Que cheiro elas têm? Em que tipo de comidas elas são usadas?”. Após o contato inicial, regras foram estabelecidas para organizar a ida ao canteiro que foi previamente limpo: “Em uma democracia todos falam e também todos são ouvidos, sendo assim, vocês têm que levantar a mão para que todos possam falar e ser escutados” repetia Alessandro para as crianças todas as vezes que as mesmas não cumpriam as regras. O interessante foi perceber que eles mesmos começavam a falar isso para os colegas que continuavam conversando.

As crianças foram divididas em dois grupos para irem à horta. Alessandro, além de orientar as crianças, também conversava com os professores do curso: “Dá para ensinar organização, regras de convivência e ajuda mútua ao trazer as crianças para a horta”.



Figuras 14 e 15: professores e pesquisadora limpando o canteiro; horta em cano de PVC na escola M'Boi Mirim. Fonte: produção própria, 11 nov. 2019.



Figura 16: Professor Alessandro na horta com as crianças da escola M'Boi Mirim. Fonte: produção própria, 11 nov. 19.



Figura 17: Professoras Jaqueline (à direita) e Simone (à esquerda) auxiliando as crianças na horta. Fonte: produção própria, 11 nov. 19.



Figura 18: Professoras Jaqueline (à direita), Simone (à esquerda) e Adriana (ao fundo) com as crianças na horta. Fonte: produção própria, 11 nov. 19.

Depois do contato com as crianças, os coordenadores da EMEF foram chamados para ver o resultado do trabalho realizado na horta e convidados a ampliar o projeto, iniciado pelo professor André, para a escola como um todo. A intenção do curso naquele ano foi de deixar um “legado” em cada escola, uma horta para que professores e alunos pudessem trabalhar em um projeto que envolvesse a escola inteira. “Dom Quixote do ensino, assim vejo o PROVE. Uns poucos professores lutando para fazer a diferença”, reforçou André.

O quinto encontro deu-se na EMEF Zacarias e foi um momento para a avaliação do curso e elaboração do artigo que faria parte da revista PROVE.



Figura 19: Jardim vertical na entrada da escola Zacarias. Fonte: produção própria, 02 nov. 19.

Pudemos observar que, assim como as reuniões, que eram feitas com os coordenadores do PROVE, o debate democrático e participativo também era realizado no interior do curso de Horta Urbana. Uma das reivindicações das professoras que faziam parte da EMEI foi à necessidade de uma maior inserção no

PROVE de temas e cursos que possam abraçar as necessidades dos educadores do ensino infantil, já que a maioria dos cursos é voltada para o ensino fundamental.

[...] gostaria também de ver algum tema voltado para educação infantil, nunca ser só sobre uma faixa etária específica. Eu acho que tem que abranger um pouco de tudo, mesmo por que você pode estar numa EMEF e de repente você ter crianças com dificuldades, que um conhecimento em ensino infantil ajudaria. Então acho que é importante que se abranja o tema para várias idades e para as inclusões também. (Professora Jaqueline, entrevista à pesquisadora, 02 out. 2019)

Essa pauta foi deixada para ser repassada aos coordenadores do PROVE e debatida no Seminário Interescolas, já que a ampliação do número de escolas participantes é sempre uma meta para os organizadores do projeto.

Em relação ao artigo, os professores decidiram que o mesmo deveria apresentar um debate sobre a importância da agricultura orgânica, mostrando o que eles fizeram ao longo do ano, com ênfase nas hortas que foram construídas em cada escola. No caso do professor, registrar a sua “ação-reflexão-ação”, na teoria freiriana, implica lembrança do que foi por ele vivido, a descrição e análise da situação vivenciada e a escrita sobre tudo isso.

Dessa forma, embora tarefa complexa, o registro passa a ser instrumento de conscientização, e com vantagens adicionais. Ao analisar seu processo de produção de registros e textos, pode entender melhor a dificuldade de seus alunos ao passar pela mesma situação; ao tornar-se mais sensível ao seu processo de aprendizagem, fica mais sensível à percepção do processo de seus alunos. (ALMEIDA, 2007, p. 11)

O último encontro deu-se na EMEI Alice Alves Martins em um dia de evento na própria escola denominado *Vivência com os pais*, onde as professoras fizeram, juntamente com o Prof. Alessandro, uma oficina para ensinar familiares e alunos a cultivarem uma pequena horta em casa.



Figura 20: Alessandro, pais, alunos e comunidade da escola Alice Alves Martins. Fonte: produção própria, 09 nov. 19.



Figura 21: Professora Jaqueline explicando a atividade de horta urbana na escola Alice Alves Martins. Fonte: produção própria, 09 nov. 19.



Figura 22: professores aprendendo a fazer uma horta em cano de PVC. Fonte produção própria, 29 nov. 2019.



Figura 23: Pesquisadora e professores participantes da Oficina de Horta Urbana. Fonte: produção própria, 29 nov. 2019.

Apesar do pequeno contato presencial que tivemos ao longo dos primeiros meses dessa pesquisa, ficou claro que o grande eixo da formação, no PROVE, é a reflexão, a análise da prática e a valorização dos professores que estão cotidianamente exercendo a sua função docente enquanto profissionais nessas escolas. O PROVE é um exemplo do que Nóvoa (2009) chamou de “passar a formação de professores para dentro da profissão”, da necessidade da reflexão coletiva dentro da carreira, que prova mudanças na prática cotidiana em vários sentidos:

[...] sou professor de [Ensino] Fundamental II de Geografia, eu acho que o que o PROVE mais mudou foi que nesses cursos você tem contato com professores do primeiro ao quinto ano, inclusive esse ano tive contato até com professores de EMEI, então eu acho que isso me ajudou muito, porque muitas vezes a gente chega no sexto ano com alunos que não são alfabetizados e com um determinado ritmo, então ter essa experiência com esses professores de outros ciclos me ajudou muito no trabalho com esses alunos. [...] Eu sou de

uma geração que em Geografia, a gente chegava com o conteúdo e “pá, pá, pá” e às vezes a questão pedagógica ficava um pouco de lado, e não é assim né? Isso o PROVE me ajudou muito. Observando os professores do primeiro ao sexto ano, mudei em relação a isso. (Professor Alessandro, entrevista à pesquisadora, 02 out. 2019)

O ato de ensinar, de acordo com Freire (2001) é uma atividade que exige preparação, capacitação e formação como processos permanentes. Na fala do professor Alessandro fica claro o quanto a troca de experiência com outros professores fez com que o mesmo refletisse e (re)fizesse uma análise crítica da sua prática. Ao mesmo tempo em que ensina, ele também aprende afinal, “[...] estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador” (FREIRE, 2001, p. 260).

O que muda na prática é que a gente vai crescendo e se desenvolvendo. Eu não acho que nenhuma formação, em lugar nenhum tenha resultados imediatos, mas elas vão apurando nosso olhar e por ser na região, de escolas específicas da região, que tem uma forma de atuar alinhada, a gente vai amadurecendo o nosso olhar, porque vamos debatendo mais ou menos os mesmos temas, fora não se sentir sozinho. O aprendizado é constante como em qualquer outro lugar, mas o fato de ser das escolas da região tornou mais profundo esse aprendizado que vem junto com uma socialização, uma partilha das nossas questões. (Professor André Ciola, entrevista à pesquisadora, 02 out. 2019)

A importância de uma formação continuada a partir do chão da escola, envolvendo questões que façam sentido para essas comunidades escolares, a necessidade da valorização do docente, se faz nítido na fala do professor André. O quanto é potente uma formação de professores a partir da escala do local? Quão importante é essa leitura de mundo através da geografia que se faz tão clara na percepção desse professor: “[...] por serem escolas da região”. Para o mesmo, está muito claro, o quanto agir coletivamente, na escala do local para pensar os problemas em comum é significativo e se mostra como uma tomada de consciência, na medida em que “A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p. 26).

3.5 De pesquisadora a formadora do PROVE

Ao fim do seminário interescolas, em 2019, fui conversar com a professora Olgair para tentar entender um pouco mais sobre a origem do PROVE, mas fui surpreendida com o convite para participar do projeto como formadora: “Faz tempo que não temos um curso de geografia. Você tem que conhecer a professora Gracinha e quem sabe as duas juntas pensarem em algo para o ano que vem” (Olgair). E chamando a professora Maria das Graças, nos apresentou e saiu pedindo que nós pensássemos na proposta. Foi assim que a minha imersão no PROVE se tornou ainda mais profunda.

No entanto, no ano de 2020 o mundo se surpreendeu com a pandemia de Covid-19, que impossibilitou as formas tradicionais de encontro, obrigando a todos ficarem isolados em casa e principalmente, a organizar uma rotina de trabalho para a forma remota. Aulas, reuniões, cursos e atividades que, normalmente, eram feitas em sala de aula, presencialmente, passaram a serem feitas através da *internet*, em aulas a distância. Houve a necessidade de uma organização para adequação de uma forma de ensino que ainda não havia sido pensada, principalmente para alunos e alunas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da rede pública de ensino.

Nesse contexto, o PROVE também precisou se reorganizar e uma verdadeira luta foi travada para que o projeto pudesse acontecer. Conseguimos acompanhar a maioria das reuniões da organização e a saída encontrada foi manter o formato do projeto a distância. E eis que surgiu uma nova versão, o PROVE *online*. Foi um grande desafio para os organizadores na medida que muitos formadores não tinham familiaridade com o uso de tecnologia e certos cursos só tinham sentido se realizados presencialmente, mas apesar dessas questões, eles resolveram arriscar e conseguiram se reinventar em meio a tudo isso.

Com o apoio do professor orientador de Educação Digital, Douglas Tomé, um formador antigo do PROVE, os cursos começaram entre o final de julho e o início de agosto de 2020, com um número recorde de inscritos: 438 no total. Devido a ampla divulgação, educadores de outras cidades e estados tiveram a oportunidade de também participar, fazendo mais de um curso. Havia pessoas da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, da Rede Estadual de Educação de São Paulo, da Rede Particular, assim como da cidade de Santos, e dos estados do Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Norte e Maranhão.

O PROVE *online* revela, então, a necessidade e a demanda por formação continuada de professores de todo o país, mas, apesar do alto número de inscritos, houve uma grande evasão, que acreditamos estar relacionada a dois fatores. O primeiro concerne à sobrecarga dos professores em atender a grande demanda de trabalho *online*, as reuniões, os cursos e aulas para planejar e ministrar, tudo isso somado à rotina doméstica e, muitas vezes, ao cuidado com os filhos que estão em tempo integral em casa, também em modalidade de ensino à distância. O segundo surge de a hipótese dessa evasão estar, de certa maneira, relacionada com a cultura da certificação *online*, ou seja, a certificação pela certificação, servindo basicamente para acúmulo de pontos para progressão na carreira. Isso pode ser resultado da maneira como é concebida a formação de professores hegemônica, muito pautada na lógica da certificação à distância, com cursos que, na maioria das vezes, não estão relacionados com o cotidiano escolar, totalmente diferente da formação do PROVE que está muito mais baseada no sentido que a formação continuada assume, ou seja, uma formação baseada no contexto geográfico.

Então, temos que olhar para esse novo formato *online* com muito cuidado, pois, ao mesmo tempo que o grande número de professores inscritos foi importantíssimo para a continuidade do projeto em tempos de pandemia e pode significar uma divulgação da experiência PROVE pelo país, um aspecto negativo desta participação é que esse modelo destoa da proposta do projeto que é, justamente, vincular formação e contexto geográfico. Sendo assim, temos que pensar nos próprios riscos que isso elenca para o PROVE, ou seja, assumir o quantitativo pelo qualitativo.

No início de cada curso, membros da organização estavam presentes para auxiliar os formadores em quaisquer problemas que eles tivessem. Havia muita dedicação para deixar os professores mais familiarizados com o modelo *online* e fazer com que o projeto permanecesse vivo. E foi assim que o PROVE aconteceu, pela primeira vez na sua história, um ano em que os cursos, as reuniões, os seminários e a organização da revista aconteceram integralmente de forma online.

Sobre essas mudanças, nos fala a professora Graça:

Eu fiquei surpresa no ano passado, imaginei até que nem fosse ter PROVE. Mas às vezes as dificuldades vêm para nos mostrar novos caminhos, com perdas e ganhos. Ganhamos ano passado ao perceber que existe uma forma para que se aumente o número de professores participantes. No modo

online nós tivemos pessoas de vários lugares do Brasil, mas senti falta também do encontro real, vale lembrar que esse sentimento é na verdade um sentimento geral, incluindo outros encontros como festas e aniversários. Uma das coisas mais emocionantes no PROVE é a reunião com as escolas e o encontro com as pessoas, pessoas que você não vê há tempos. A palavra 'encontro' é uma palavra importante para definir o PROVE, encontro de gente pensando a educação de forma humanizadora. De modo que esse é o nosso grande desafio, manter esse encontro, mas ao mesmo tempo abrir as portas para que pessoas de outros lugares e regiões possam participar e conhecer o projeto. (Maria das Graças, entrevista à pesquisadora, 06 abr. 21)

E foi em meio a isso que, juntamente com a professora Graça e o professor Alessandro, planejamos o curso de Geografia e Saúde. A ideia do tema do curso surgiu através do trabalho de solidariedade que o professor Alessandro estava fazendo junto com as comunidades da região, com a entrega de cestas básicas e itens de higiene pessoal para pessoas em condição de altíssima vulnerabilidade social. Trabalho que ficou tão intenso com o avanço da pandemia, que o Alessandro não conseguiu acompanhar de perto o curso, se dedicando integralmente às ações de solidariedade. Foi através dessa situação e da análise das entrevistas que pudemos perceber que existe um sentimento muito forte que permeia os participantes do PROVE. A maioria dos professores entrevistados mora nas redondezas das escolas em que trabalham, são sujeitos que estão há pelo menos 3 anos trabalhando na rede municipal e tem um sentimento de enraizamento⁶³ muito forte com o lugar com o qual estão inseridos e um comprometimento com a educação que vai além dos muros da escola.

Entendemos como enraizamento os laços, as expectativas, as trocas de influências, as relações que uma pessoa tem com o seu meio, o seu lugar. Nesse sentido, a presença da família, dos amigos, o trabalho, as relações sociais de maneira geral, são fatores de enraizamento. Sendo assim, o enraizamento concerne principalmente à participação no grupo social e no lugar. Ser enraizado significa fazer parte ativamente da vida no lugar, sentir-se parte, sentir-se pertencente. Isso implica quase sempre tempo de permanência, que é o tempo da criação dos laços a

⁶³ Para a autora Simone Weil: "O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva viva certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, que vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios que faz parte naturalmente". (1979, p. 347).

partir da vivência no lugar. Logo, quanto mais tempo se fica em um lugar, mais laços podem ser criados e se consolidarem, mais relações podem ser estabelecidas a partir da convivência e a tendência é um maior enraizamento (WEIL, 1979).

Tabela 3: Caracterização dos sujeitos entrevistados.

| NOME | IDADE (anos) | MODOR DO TERRITÓRIO? (anos) | TEMPO NA REDE (anos) | TEMPO NO PROVE (anos) |
|------------------|---------------------|------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Douglas | 53 | Sim - 20 | 26 | 21 |
| Dennys | 34 | Sim - 25 | 10 | 5 |
| Joyce | 34 | Sim - 30 | 9 | 7 |
| Luciana | 56 | Sim - 42 | 32 | 24 |
| Maria das Graças | 47 | Sim - 32 | 19 | 17 |
| Maria do Socorro | 60 | Sim - 30 | 26 | 24 |
| Marcos | 44 | Não | 13 | 12 |
| Pedro | 56 | Sim - 56 | 29 | 22 |
| Saulo | 37 | Não | 3 | 1 |

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir de dados coletados durante a pesquisa.

Como podemos analisar na tabela acima, a grande maioria dos entrevistados é moradora do território e estão participando do PROVE a bastante tempo. Sobre isso, a professora Graça diz:

O fato de que se tem vários dos mesmos professores por anos no projeto é uma demonstração de que eles estão ali em busca de uma fonte de renovação, renovação essa que, conscientemente ou não, reflete na sala de aula porque o professor se transforma. (Maria das Graças, entrevista à pesquisadora, 06 abr. 2021)

Essa busca por renovação a que se refere a professora Graça se confirma pelo fato de que todos os entrevistados fazem ou já fizeram cursos para aperfeiçoar sua carreira, são docentes que buscam por formação continuada e veem muitas diferenças entre os cursos que já fizeram e os cursos do PROVE:

Uma coisa que me chamou atenção no PROVE era o encontro de pares, com professores de outras escolas, com a formação sempre voltada em algo que poderíamos usar em sala de aula. Porque por muitas vezes os cursos fora do PROVE não parecem ter utilidade com o que se quer trabalhar em sala de aula. Enquanto aluno do PROVE, percebi que poderia fazer cursos diferentes de minha área, como dança e teatro, que acabam nos dando certas habilidades, que posso inclusive utilizar como professor no meu trabalho em sala de aula. (Douglas Tomé, entrevista à pesquisadora, 09 abr. 2021)

Os cursos da prefeitura mudam muito de acordo com a gestão que está no momento, e sempre com intencionalidades paralelas que não são necessariamente as nossas, nós temos necessidades reais de chão de escola, de coisas que vão e precisam permanecer [...]. Não faço curso por fazer. Faço apenas se a temática dialoga comigo. A diferença é essa, o PROVE é algo vivo e contínuo, com reflexões que dialogam sempre comigo. (Maria das Graças, entrevista à pesquisadora, 06 abr. 2021)

Na maioria dos cursos participavam pessoas que não eram da periferia, havendo outras vivências muito distantes da minha realidade e do meu trabalho, então os cursos ficavam muito no campo das ideias. Não que o estudo acadêmico não seja importante, mas trazer esses estudos para a realidade periférica se torna algo muito diferente quando acontece no PROVE. É incrível ver nos seminários do PROVE o que as pessoas da periferia têm feito em termos de produção de cultura, e é algo que a gente se enxerga, se vê, vê a nossa comunidade, se reconhece no outro, na reflexão e na produção de conhecimento. (Dennys, entrevista à pesquisadora, 08 abr. 2021)

A maneira como o PROVE entra nas escolas vai muito além dos cursos e seminários; ele se envolve na realidade do cotidiano escolar à medida que as escolas fazem vários trabalhos, seminários, projetos internos que muitas vezes são inspirados no que os professores desenvolvem nos cursos. Como aponta um dos professores entrevistados, “no Mário Marques nós adotamos a prática da oficina, inspirados no PROVE que sempre terminava seus cursos também com uma oficina. Nós assimilamos muitas coisas do PROVE, então para mim o PROVE veio somar em várias estratégias” (Marcos Cesário, entrevista à pesquisadora, 06 abr. 2021).

O cotidiano da escola: onde a vida e o saber fluem...



Figura 24: Projetos das escolas ganham destaque nas revistas do PROVE.
Fonte: Revista PROVE nº 15, ano 2016, p. 24.

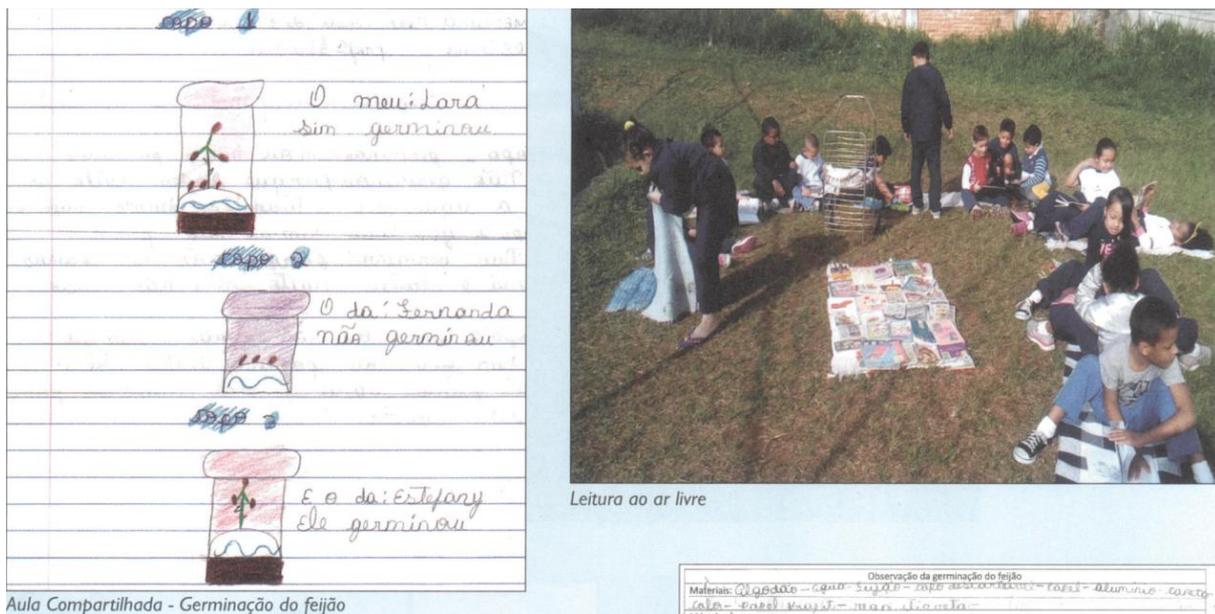


Figura 25: Projetos das escolas. Fonte: Revista PROVE, nº 16, ano 2017, p. 21.

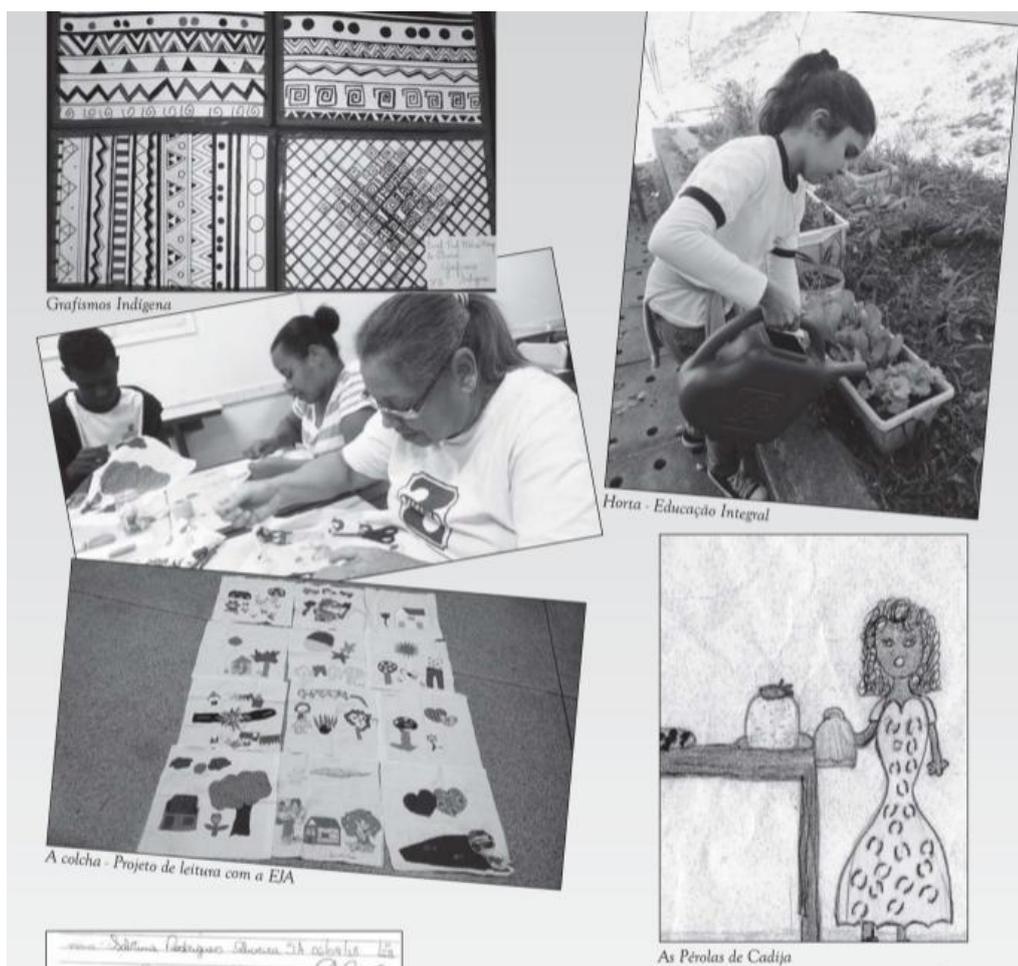


Figura 26: Projetos realizados pelas escolas participantes do PROVE. Fonte: Revista PROVE nº 17, ano 2018, p. 23.

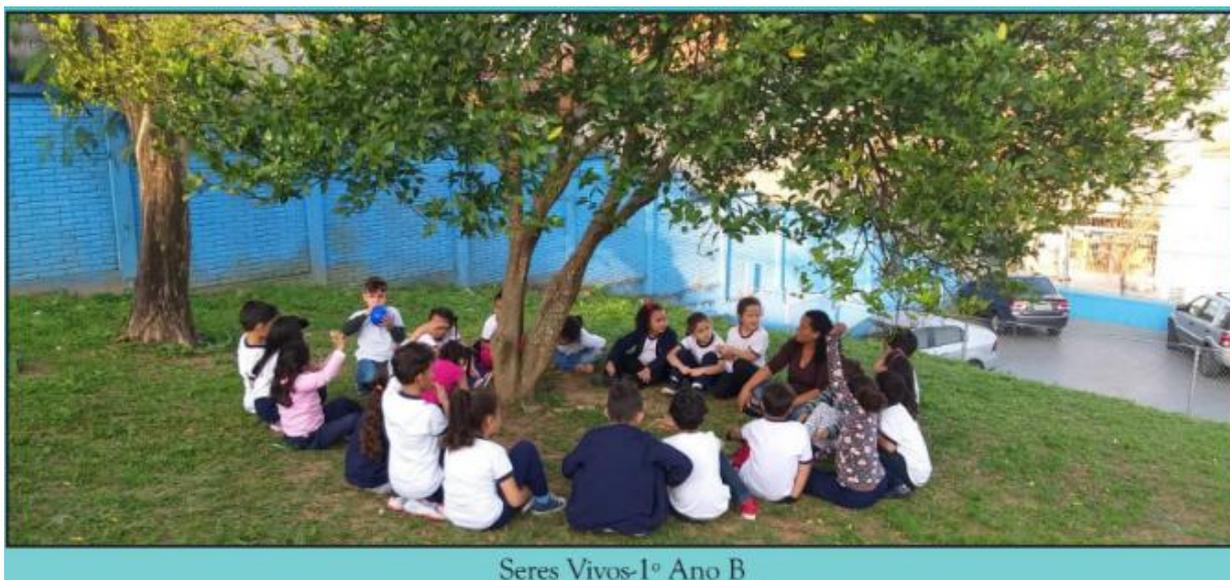


Figura 27: Projeto Seres Vivos ao ar livre. Fonte: *Revista PROVE*, nº 18, ano 2019, p. 21.

Percebemos que no PROVE, há um grupo de pessoas que acreditam muito no projeto, mas esse grupo tem diminuído ao longo do tempo, principalmente porque os professores envolvidos com a organização estão se aposentando e antes da versão *online*, como já mencionado anteriormente, o número de participantes já estava decrescendo. Soma-se a isso a falta de apoio da Diretoria de Ensino, que dependendo da coordenação, não vê o projeto como cursos de formação. Há também condição financeira para a produção das revistas, livros e seminários, que funcionam com um escasso recurso. A dificuldade financeira para a produção do material parece ser atualmente um dos principais problemas do PROVE e, por conta disso o material de 2020 não pode ter uma versão impressa. De acordo com o professor Douglas Tomé, há pessoas que estão longe e que conhecem o PROVE, inclusive professores de diversas universidades públicas e privadas, mas também existem professores da própria região que nunca ouviram falar do projeto, e ele acredita que talvez fosse necessária uma maior divulgação, porque assim o projeto seria mais valorizado.

Quando questionados sobre quais foram as principais mudanças que o PROVE trouxe, os entrevistados responderam:

Penso que o PROVE sempre foi um incentivo para que nós estivéssemos atuando, buscando e pensando no aluno. As

escolas que participam do PROVE tem a prática de colocar o aluno claramente em primeiro lugar, tendo todas as forças e atenção centralizadas para o aluno, na promoção de práticas e trabalhos que vão ao encontro da realidade dos alunos e da transformação da realidade dos alunos, os ajudando cada vez mais a crescer e se desenvolverem enquanto seres humanos. O PROVE sempre me inspirou muito nisso [...] aprender para multiplicar e transformar. (Pedro Gomes, entrevista à pesquisadora, 22 abr. 2021)

Em primeiro lugar, o PROVE me trouxe as transformações para que eu pudesse me sentir de um fato um professor reflexivo, olhar a prática e pensar a respeito dela. Como por exemplo, o curso da Maria José, que me trouxe um alargamento no pensar o ensino de língua portuguesa e pensar nas potencialidades e pensar sobre os conteúdos, me favorecendo muito na transformação da prática. A questão de vivenciar o curso de cinema também foi muito proveitosa porque nós quebramos no EJA a ideia de que filme servia apenas para matar aula, onde criava-se roteiro juntos em grupo, assistíamos aos filmes previamente, levávamos para os alunos e existia um roteiro de atividades para o coletivo. Pegando a palavra final 'coletivo', também é algo que o PROVE me ensinou muito, sobre o quão importante é a ação coletiva. Além disso, o PROVE me fez ter mais segurança para expor minha voz, mesmo sem ter mestrado, tendo só algumas especializações, mas sobretudo me sentindo parte e me fazer perceber que tenho algo a oferecer para o grupo, não somente do Mário Marques, mas também das escolas parceiras. O PROVE contribuiu também para com a minha inquietação. Com a Educação, embora estejamos sempre aprendendo, ela também acaba te tirando, tirando expectativas, as vezes nos traz frustrações ao ver que as mudanças não estão acontecendo no tempo que você gostaria, ainda tem a questão do contexto político que nos coloca um retrocesso. Quando eu senti, através do PROVE, que poderia colocar a minha voz novamente, percebi que tinha chegado o momento de encarar a posição de formador solitário dentro de uma temática que até então não tinha, que é a questão de gênero e sexualidade. O PROVE me trouxe transformação na prática, transformação como profissional e me trouxe segurança dentro da escola junto ao grupo que eu atuo. (Marcos Cesário, entrevista à pesquisadora, 06 abr. 2021)

Sinto que hoje em dia sou uma professora muito diferente daquela professora que entrou na rede em 2012, penso ter tido muita sorte em ter entrado em uma escola em que o PROVE se faz presente. A minha relação com o entorno aumentou muito, até porque eu não conhecia as outras escolas participantes, e quando há a possibilidade de ir até essas escolas é que ficamos sabendo dos projetos que estão no território daquela determinada escola. Pensando no conteúdo da sala de aula também teve grande influência, porque a possibilidade de ter acesso ao curso e ter acesso às experiências possíveis dentro da sala de aula é algo muito inovador. Nesse caso, há a possibilidade de aprender e evoluir com a experiência de outras pessoas, e isso deixa

tudo mais interessante, tanto a aula como a nossa relação com os alunos, porque passamos a valorizar mais aquilo que eles fazem e os seres humanos que eles são. Nós passamos a nos enxergar mais como Educador, me parece que ao ingressar na Educação nós temos a percepção de que somos seres de outro planeta fora daquele universo, mas depois do PROVE é tudo mais fluido e tudo se encaixa mais, havendo um sentimento de pertencimento ao espaço escolar, até porque se conhece muitas pessoas no PROVE. É uma troca muito frequente. (Joyce Santana, entrevista à pesquisadora, 15 abr. 2021)

A partir de todos esses depoimentos e tudo o que foi analisado até aqui, conseguimos traçar uma geografia da formação de professores do PROVE.

3.6 A geografia da formação de professores do PROVE

Consideramos como características principais da formação realizada no PROVE:

- **O encontro como forma de pensar a educação de maneira humanizada.** A palavra encontro se repete em todas as entrevistas e esse encontro é visto pelos professores como uma forma solidária de aprendizagens e saberes. Um momento para

[...] aprender, ensinar, comer, conversar, planejar [...]. A gente se dá integralmente ao encontro. Falo que o encontro é igual a missa, a missa boa é aquela que não se encerra na benção final, as reflexões são levadas para casa. O PROVE e as lições do PROVE não se encerram depois do encontro, nós levamos conosco o aprendizado e o desejo de aplicar aquilo, por isso esses encontros são mais valorosos, porque nasce dali o desejo, o ânimo e a ousadia de fazer. A gente se fortalece no encontro, por isso o PROVE é fantástico. (Socorro, entrevista à pesquisadora, 09 abr. 2021)

- **O professor como sujeito de sua formação e na formação de novos educadores.** A valorização dos professores da rede pública é uma das marcas do PROVE. Os professores são encarados como intelectuais capazes de (re)pensar a sua formação. É o que Nóvoa (2009) propunha para se pensar as políticas públicas educacionais: passar a formação de professores para dentro da profissão.

O PROVE para mim é essa busca pela completude e identificação nessa formação que é mais sobre educação, é sobre ser humano, sobre ser gente, sobre ser professor, sobre sonhar, sobre ter esperança, sobre olhar para o outro de uma forma mais humana, enfim. Fiz vários cursos, cursos na área de geografia, filosofia, cosmologia, fiz três anos de contação de histórias junto ao projeto *Guerreiro invisível*, fui protagonista do curso de geografia. E posso afirmar que em todos eles eu vejo uma coerência no olhar sobre educação e sobre a vida, que eu não encontro fora desse ambiente de uma maneira institucional. O PROVE é um encontro de pessoas que pensam educação sonhando educação, livre de amarras institucionais, na medida do possível, já que são instituições públicas. (Maria das Graças, entrevista à pesquisadora, 06 abr. 2021)

- **A troca de experiências com os pares.** Através do diálogo de forma horizontal, e não vertical, há o compartilhamento e a reflexão de ideias fazendo com que os professores não se “sintam sozinhos”. Existe a figura do formador, mas quem está participando também tem muita voz: “Gosto da abertura que os participantes têm para falar sobre suas vivências e não somente o orador. Como o PROVE dá a voz para que todos falem, o projeto quase vira algo para toda a rede municipal.” (Douglas Tomé, entrevista à pesquisadora, 09 abr. 2021).
- **O contexto geográfico como fator crucial na formação de professores.** A formação do PROVE tem na troca de experiências e vivências com outras escolas uma de suas principais características, e isso se dá em um modelo que leva em consideração a realidade concreta em que esses sujeitos estão inseridos, produzindo conhecimento a partir do chão da escola. “Nós não precisamos que venham lá de cima com a BNCC nos dizer o que fazer. Isso não faz sentido. O que nos move é a formação no contexto, no nosso território” (Lúcia, seminário PROVE, 2019).
- **A valorização da escola pública.** O PROVE acredita na educação enquanto mudança e não na formação conteudista, vê a escola como ambiente de produção de conhecimento de qualidade, como ponto inicial para se pensar a formação continuada. A escola é vista em sua

complexidade, como o lugar onde “a vida e o saber fluem” (Revista PROVE, nº18, p. 21)

- **A importância da formação continuada no ambiente de trabalho.** O PROVE vê a formação de professores como algo coletivo e permanente. Como bem salientou a professora Socorro, “Não é para facilitar o trabalho em sala de aula, mas para provocar o trabalho em sala de aula”. Esse tipo de formação ensina a pensar, a escolher e a agir.

Eu falo que eu sou filha do PROVE, inicialmente tinha feito apenas o então chamado magistério, na Paraíba e só decidi cursar a faculdade quando eu estava no PROVE, vinte anos depois, porque foi justamente a percepção da importância da formação que me fez perceber que estava faltando alguma coisa. Eu sempre quis cursar História, e o PROVE ofereceu um curso de História, a partir disso decidi prestar vestibular e seguir os estudos. (Socorro, entrevista à pesquisadora, 09 abr. 2021)

- **A formação do professor enquanto pessoa.** O PROVE vai muito além da formação profissional, vê o docente enquanto sujeito. Propõe uma formação humana e de transformação do ser humano, fazendo com que os professores façam o tempo todo uma reflexão sobre sua prática, colaborando assim, para a mudança no trabalho, na formação e no aprendizado. É um olhar para si mesmo e para sua história.
- **Reconhece a escola, seus sujeitos, suas geografias e contribui para que os docentes em formação também se reconheçam como fundamentais na construção destas outras geografias da escola pública e da formação docente.** No decorrer das entrevistas, foi possível perceber como os docentes, em diferentes momentos de participação no projeto, foram construindo vínculos cada vez mais intensos com as comunidades escolares, ressignificando suas práticas a partir delas. Se, de maneira geral, a formação docente hegemônica leva os docentes para longe dos territórios escolares, os processos desenvolvidos no Prove possibilitam aos docentes tocar os pés nas escolas e, com isso, produzir encontros profícuos com os sujeitos, suas vidas e questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este trabalho tínhamos o objetivo de analisar as mudanças ocorridas em algumas escolas a partir da implementação do currículo proposto por Paulo Freire e como essas mudanças afetaram o ensino de Geografia nessas escolas. No entanto, os caminhos da pesquisa nos fizeram mudar o foco e fazer um recorte analítico na formação docente. Sendo assim, os objetivos da pesquisa foram analisar o sentido da formação de professores partindo do contexto geográfico, da escala do lugar e da experiência do PROVE.

Fizemos nossa análise pensando a formação de professores numa perspectiva geográfica, o que nos levou a compreender, a partir do processo de pesquisa, que as políticas educacionais nacionais são produto, também, de um conjunto de influências globais e locais, que se revelam no avanço do pensamento neoliberal atrelado à educação. Afirmamos que existe uma lógica hegemônica de formação de professores baseada no predomínio da escala global como escala de produção de política educacionais; na negação da multiplicidade dos territórios onde as escolas estão inseridas e resumidas a um lugar de reprodução de interesses; e no reforço da alienação espacial docente, reflexo de uma educação pensada como um fenômeno a-espacial. O conjunto dessas características denominamos de *geografia da formação de professores hegemônica*, que é o que caracteriza, predominantemente, os rumos da educação no país na atualidade.

No entanto, existe uma lógica contra-hegemônica que pode ser caracterizada por ações e projetos educacionais que negam essa geografia da formação hegemônica e trazem outra forma de pensar a formação docente, compreendendo a educação em sua complexidade constitutiva. Entendemos que essa lógica contra-hegemônica pode se materializar no PROVE, pois ele produz uma geografia da formação de professores baseada no lugar e em seus sujeitos.

A geografia do PROVE revela que, apesar das escolas públicas serem pensadas dentro de um projeto hegemônico, caracterizadas a partir da falta (escolas com infraestrutura precária e professores mal remunerados), é possível também olhar para essas escolas como potência no que concerne aos processos formativos, e como comunidades, onde os professores podem se tornar sujeitos de sua própria formação, mostrando que tem muito a ensinar e a aprender coletivamente. O

PROVE é uma marca desse processo, ou seja, essas escolas possuem um acúmulo de experiências e práticas sociais no campo da educação tão grande e significativo, que dialogam com o território, construindo junto com a comunidade outra forma de pensar a educação.

Os professores que frequentam o PROVE tem uma inquietação em comum, tem uma preocupação, uma postura de pensar a educação como forma de transformar o que está posto. São sujeitos que buscam formação contínua e entendem a importância de estar sempre se aperfeiçoando. Quando questionados sobre como seria uma formação ideal, as principais características pontuadas (cursos em horário de trabalho, participação de professores de outras escolas, formação que busque a prática e a troca de experiências com outras escolas, a junção teoria/prática e que leve em consideração o território no qual as escolas estão inseridas) já existem no PROVE. Sendo assim, para a maioria dos nossos entrevistados o projeto está muito próximo de uma formação dita como ideal.

O PROVE não é uma formação baseada apenas em conteúdo dos cursos, mas sim um processo que se espraia por um ano inteiro, através dos encontros, das trocas de experiências, da valorização da escola e do professor como sujeito de sua formação e termina com o seminário que simboliza a confraternização entre os pares: “O PROVE é ousadia, coragem, algo vivo que dialoga com a realidade do professor. Não se trata da formação para a sala de aula, mas de formação para a vida.” (Maria do Socorro, entrevista à pesquisadora, 09 abr. 2021)

Essa lógica contra-hegemônica se aproxima diretamente de uma perspectiva freiriana na medida que, desde sua origem, o projeto resulta do contato direto que os fundadores tiveram com o modelo de formação de professores proposto por Freire enquanto secretário de Educação. Então, podemos afirmar que o PROVE é um projeto de inspiração freiriana e isso fica muito evidente nas práticas de registro realizadas no projeto (revistas e livros), na forma horizontal e transformadora que a educação é concebida, na busca pela relação de aprendizagem mútua entre o educador e o educando e no entendimento de que a reflexão crítica sobre a prática se faz necessária para a formação contínua. O que se faz presente em ambos, PROVE e Freire, é uma valorização da geografia da formação de professores, ou seja, uma valorização do contexto geográfico como fator crucial na formação de professores, seja através da escala do território, do lugar e/ou do cotidiano.

Temos que pontuar que essa lógica contra-hegemônica do PROVE avançou no que foi proposto por Paulo Freire para a formação docente, no sentido de conseguir fazer uma formação contextualizada em conjunto com outras escolas do território, o que não aconteceu na gestão de Luiza Erundina enquanto prefeita da cidade de São Paulo, onde as formações eram realizadas a partir das Diretorias de Ensino. O que nasceu de uma necessidade de formação, hoje, 20 anos depois se transformou em formação contínua e produtora de material didático de excelência (a *Revista PROVE*, o PROVE-Livros, além de várias teses e dissertações já tiveram o PROVE como objeto de pesquisa), produzindo uma geografia de formação de professores enraizada e contextualizada na geografia escolar.

No que concerne às dificuldades enfrentadas pelo PROVE, a partir das entrevistas com os membros fundadores do projeto, entendemos que, talvez, os professores que são mais jovens de carreira e novos no território das escolas em que estão trabalhando, não estão enraizados e possivelmente tenham uma outra concepção de formação contínua, uma formação que não precisa estar localizada, que seja mais rápida e vinculada a lógicas de pontuações e certificados incentivada pela política hegemônica. Percebemos que isso pode ser resultante das atuais políticas educacionais que levam os professores a se precarizarem, a perderem parte da sua memória histórica, afinal parte da memória da rede municipal também é desconstruída, porque cada gestão altera radicalmente o que a gestão anterior fez. De acordo com Luciana Dias

Os professores novos não têm noção da luta que foi para conquista e aprovação de algumas leis e acabam não dando o devido valor, achando que horários de estudo ou participar do PROVE são quase que punições. (Luciana Dias, entrevista à pesquisadora, 08 abr. 2021).

Isso pode estar relacionado com processo de precarização das condições de trabalho dos professores, pois os mais novos já se inserem na rede de forma precarizada, muitas vezes começando a carreira em escolas distantes de onde residem, além do acúmulo de trabalho em mais de uma escola com a finalidade de suprir o baixo salário. Sendo assim, os vínculos com o lugar e com a escola tendem a ser mais frágeis, tornando-os sujeitos desenraizados, o que é um importante indicador da geografia da formação docente hegemônica, discutida na primeira parte desta dissertação.

No desenrolar da investigação, inúmeras questões surgiram sobre as quais pretendemos nos debruçarmos em um futuro próximo. Entre as questões de pesquisa que emergiram, podemos destacar as seguintes:

- Tentar aprofundar a importância da gestão escolar na viabilidade de projetos autônomos de formação docente dentro das escolas;
- Analisar a realidade cotidiana das unidades escolares que participam do PROVE e como, de fato, o projeto se materializa no dia a dia escolar;
- Fazer entrevistas com um número maior de participantes do projeto para tentar entender se existe alguma relação entre formação inicial precarizada e a busca por formação contínua de qualidade;
- Comparar mais detalhadamente outros cursos de formação contínua com o modelo que é proposto no PROVE;
- Analisar mais detalhadamente o impacto do projeto na relação escola/território/conteúdo e nos alunos através de trabalhos de campo e entrevistas com os professores participantes;
- Investigar o perfil dos professores que não participam do projeto para tentar entender os motivos que justificam isso.

Ao mesmo tempo, apesar dos limites da pesquisa agora finalizada, pensamos ser possível, a partir dos conhecimentos produzidos, pensar, refletir e propor outras lógicas de formação docente para além daquelas estabelecidas hegemonicamente. Em nossa perspectiva, a experiência do PROVE aponta que as políticas educacionais de formação de professores podem se tornar mais significativas se

- Partirem da escola e da comunidade escolar para pensar novas políticas educacionais;
- Reconhecerem os professores como profissionais e considerarem os seus conhecimentos teórico-práticos na formação dos jovens docentes;
- Proporcionarem condições para que os professores possam ter dedicação exclusiva na unidade escolar e assim se enraizarem no lugar através do contato com a comunidade;
- Elaborarem medidas que proporcionem a formação contínua dentro do ambiente de trabalho, para que haja, de fato, uma profissionalização da carreira docente;

- Construírem currículos horizontalmente através de socializações com as unidades escolares, entendendo suas particularidades e necessidades, em intenso diálogo com os Projetos Político-Pedagógicos de cada uma delas;
- Elaborarem políticas de formação desde a base, se preocupando com as mudanças e necessidades dos docentes ao longo da carreira;
- Partilharem a experiência do PROVE para que outros projetos desta natureza possam acontecer nos territórios escolares de todo o país.

Percebemos, então, que uma formação docente contra-hegemônica precisa e deve estar articulada com uma outra geografia desta formação, uma geografia que reconheça o diálogo com os territórios escolares como fundamental no processo de elaboração das políticas educacionais, que tenha os processos de formação alicerçados no cotidiano e no reconhecimento da realidade local como potência, que se faça dentro da profissão e a partir da constante reflexão sobre a prática, para que assim possamos continuar lutando por outros modos de (re)existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Denise Regina da Costa. A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des)construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 25, 2011, São Paulo. Anais, 2011. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0132.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- ALMEIDA, L. R. de. PROVE 10 anos: travessia. **PROVE LIVROS 4 – PROVE 10 anos: 1997- 2007**. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2007.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 1 ed. Londrina: Práxis, 2007. 288 p.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 202 p. (Coleção Educação: teoria e prática).
- _____. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.
- _____. **Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 96 p.
- _____. **Política cultural e educação**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2000. 216 p.
- ALVAREZ, G. Capítulos do desmonte do ensino. *In: CÁSSIO*. Fernando.; CATELLI JR. Roberto (Org). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. 1 ed, São Paulo, Ação educativa, 2019.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 1 ed. São Paulo, Edusp, 2014.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação, **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p.99-116, Jul/Dez 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer da portaria nº 1.570 sobre a Base Nacional Comum Curricular de 15 de dezembro de 2017**. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC. Acesso em: 23 mai. 2021.
- BONDUKI, Nabil. Periferia Revisitada. [entrevista]. **Revista Espaço e Debates**, ano XVII, nº4. São Paulo: Neru, 2001.p.92-99.
- CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção de identidade e pertencimento. *In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 8, 2004, Coimbra. Anais eletrônicos. Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar No/Do Mundo**. FFLCH, 2007. Disponível em: https://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf .. Acesso em: 02 out. 2019.

CARVALHO, Delgado de. **O sentido geográfico**. Boletim geográfico, ano III, nº 25, abril de 1945.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: MARIANO, Alessandro *et al*; CASSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**, 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 224 p.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. *In*: MARIANO, Alessandro *et al*; CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**, 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 224 p.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília:, 2002. (Edições Unesco Brasil). 135 p.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC?. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR. Roberto (Org). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. 1 ed, São Paulo, Ação educativa, 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 328 p.

DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a produção do espaço na metrópole. *In*: Carlos, Ana Fani Alessandri. **[FALTA O NOME DO LIVRO]**. [edição] [cidade] [editora]. 2005.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 24, nº. 85, p. 1155-1177, 2003.

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua: entre a teoria e a prática. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2001a.

_____. Carta aos Professores. **Estudos avançados**. [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8ªed, Rio de Janeiro; Editora Paz e Terra, 1985. 128 p.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68ª edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

_____. **Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular**. 7ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FURKOTTER, Monica et al. O que a formação contínua deve contemplar?: O que dizem os professores. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/38048>. Acesso em: 02 nov. 2019.

GARCIA, Olgair Gomes. Pela ótica do PROVE, qual o lugar da coordenação pedagógica na formação do professor / professora na escola?/In: **PROVE LIVROS 4 – PROVE 10 anos: 1997- 2007**. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2007.

_____. Relato de um projeto de formação do educador na escola pública, *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.22, nº 2, p.206-223.jul.-dez.,1996.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Uma perspectiva de Michael Apple para os estudos de políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300651&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jan. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609143447>.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. 3ªed. Ijuí: Uniji, 2013.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Escola, lugar e poder: as aventuras de um professor-pesquisador entre o subúrbio e a periferia**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.8.2009.tde-09022010-120715. Acesso em: 30 out. 2019.

_____. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade**, vol. 37, n. 137, p. 1121-1141, out.-dez., 2016.

_____. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p.419-439, 2017.

_____. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a Base Nacional Curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, vol. 36, n. 1, p. 16-30, jan.-abr, 2018.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**, 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 160 p.

- KOWARICK, Lúcio. **A espoliação Urbana**, 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LA BLACHE, Paul Vidal de. **A geografia na escola primária**. Boletim do Conselho Nacional de Geografia, ano 1, nº 1, Rio de Janeiro, abril de 1993.
- LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1993.
- LIMA, Licínio Carlos. Sobre a educação cultural e política dos professores. **Reveduc**, Curitiba, n. 61, p. 143-156, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602016000300143&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 02 nov. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46864>.
- LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 1-20, 2001.
- _____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, nº. 80, p. 389-404, 2002.
- _____. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumo?, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 26, p. 109-118, mai.-ago., 2004.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORAES, Antônio Carlos Robert. **A função social do ensino de geografia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- NASCIMENTO, Lisangela Kati do. **O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: 10.11606/T.8.2012.tde-25022013-095747. Acesso em: 24 fev. 2018.
- NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. *Une Éducation et une formation de qualité pour tous*. In: **REUNIÃO SOBRE EDUCAÇÃO DE QUALITÉ POUR TOUS**. Paris, 13-14 nov, 1990. Paris: OCDE, 1992.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. **Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação**. In: MARIANO, Alessandro *et al*; CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**, 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 224 p.
- Revista PROVE. **Projeto de Valorização e melhoria da Qualidade do Ensino**. Ano I, nº 1, novembro de 2002.

SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 12, nº 19, p. 63-68, 1993.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. O pensamento de Paulo Freire na construção de políticas curriculares: dando voz às escolas. **GT Currículo da ANPEd**, 2011. Disponível em: <https://gtcurriculote2011.wordpress.com/> . Acesso em: 24 fev. 2019.

Saul, Ana Maria; Saul, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico, **Educar em Revista** [online]. 2016, nº. 61, p. 19-36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/abstract/?lang=pthttps://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>. Acesso em: 02 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>.

SHOR, Ira; . "O poder que ainda não está no poder": Paulo Freire, pedagogia crítica e a guerra na educação pública - uma entrevista com Ira Shor. [Entrevista cedida a] SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. **Educação em Revista**, Curitiba , nº. 61, p. 293-308, set. 2016 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000300293&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 02 nov. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46863>.

SOARES, Marcos de Oliveira. **O novo paradigma produtivo e os parâmetros curriculares nacionais de Geografia**. 2011. 181 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI:10.11606/T.8.2012.tde-17082012-102430. Acesso em: 15 mai. 2021.

Secretaria Municipal de Educação-PT, **Em Formação**, NAE-6, 1990, p. 11-30.

Secretaria Municipal da Educação. **Cadernos de Formação: grupos de formação, uma (re)visão da educação do educador**. São Paulo, 1990.

_____. **Cadernos de Formação: Alfabetização e Cidadania**. São Paulo, 1990.

STANGHERLIM, Roberta. A formação de educadores(as) no projeto PROVE, **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**. Santos, v. 04, nº. 08, p.317-339, jul.-dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/274> . Acesso em: 02 nov. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e Democracia: A práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

WEIL, Simone. O desenraizamento. *In*: WEIL, Simone; BOSI, Ecléa (Org.) **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Sítios consultados:

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. [s.l.]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf . Acesso em: 27 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm . Acesso em: 11 out. 2019.

ANEXOS

Anexo I - Roteiro de entrevistas

Perfis dos entrevistados:

1. Sujeitos que participam como formadores, ou seja, que ministram os cursos no PROVE.
2. Professores que apenas frequentam algum curso.
3. Pessoas envolvidas com a organização interna do PROVE (fundadores e formadores antigos).

Eixo Caracterização dos Sujeitos

- Nome
- Idade
- Anos na rede
- Escola atuante
- Matéria
- Anos no PROVE
- Morador do território? Se sim, há quanto tempo?
- Há quanto tempo está atuando nas escolas desse território?

Eixo PROVE e a formação de professores

Objetivos: tentar entender como esses sujeitos compreendem a formação inicial e continuada; como entendem o PROVE e as semelhanças/diferenças com as demais formações; tentar entender o papel do PROVE no preenchimento de lacunas da formação inicial, de pensar uma formação em contexto.

Perguntas:

- Onde é formado(a)? (pública/privada)
- Tempo e modalidade de formação (Estudos sociais, licenciatura curta? Presencial? À distância? Primeira ou segunda graduação?)

- Quais são as formações continuadas que você tem acessado nos últimos 5 anos? Prefeitura/privadas? Quais cursos? Como eram?
- O que você pensa sobre a formação do PROVE?
- Quais as diferenças/semelhanças das formações que frequentou com a formação do PROVE?
- Quais são as principais mudanças que o PROVE trouxe para você? (impacto na relação com a escola/território/conteúdo/alunos?)
- Como deveria ser a formação de professores hoje? Como deveria ser uma política de formação de professores hoje? Quais as características?)

Eixo organização interna do PROVE

Objetivos: tentar entender como o PROVE trabalha as categorias freiriana e como as mobiliza.

Perguntas:

- Como se dá a escolha dos temas dos cursos?
- O diálogo com os professores;
- Os diferentes momentos;
- Os seminários;
- Quais foram as dificuldades do PROVE durante a pandemia?

Fundação do PROVE

(Entrevistadas: Olgair Garcia, Luciana Dias e Socorro Lacerda)

Objetivos: fonte para completar o capítulo da história do Prove e caracterização do território.

Perguntas:

- Origem do PROVE
- Disputas/enfrentamentos políticos
- Prove enquanto política de formação de professores
- Quais são as forças desse território?

Como se dá a dinâmica de entrada/saída das escolas participantes?