

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA CORRÊA QUATORZE VOLTAS SAUL PINTO

**Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de
professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP)**

São Paulo

2019

FERNANDA CORRÊA QUATORZE VOLTAS SAUL PINTO

**Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de
professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP)**

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria Portella
Kruppa.

São Paulo

2019

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Cf
Corrêa Quatorze Voltas Saul Pinto, Fernanda
Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP) / Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul Pinto; orientadora Sonia Maria Portella Kruppa. -- São Paulo, 2019.
237 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Paulo Freire. 2. Formação de Professores. 3. Formação Permanente. 4. Política Educacional. I. Maria Portella Kruppa, Sonia, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

PINTO, Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul Pinto

Título: Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

DEDICATÓRIA

A meu esposo Alexandre, meu melhor amigo e meu grande amor. Por me apoiar incondicionalmente, me ajudando a enxergar o lado bom das situações, com seu bom humor e generosidade. Sou grata por tê-lo ao meu lado como companheiro de vida, lutas e sonhos.

Aos meus pais, Angela e Oswaldo, pela possibilidade da vida, por todos os ensinamentos, pelo amor, incentivo e respeito às minhas escolhas.

À Ana Maria e João pela amizade, amor, presença e por serem grandes incentivadores desse projeto de me tornar educadora.

Aos meus irmãos, Bruno, Victor e Guilherme, pelo amor compartilhado, pela torcida e amizade incondicionais, a qualquer tempo ou distância.

À Luciana e Thomas, pelo companheirismo e pela torcida para que esse sonho se tornasse realidade.

Aos meus queridos sobrinhos Júlia, Matheus, Diego, Vinícius e Camila pela alegria dos momentos partilhados.

À Raul e Frida, por tornarem meus dias mais leves.

Ao mestre Paulo Freire, por ser inspiração para este trabalho e para minha vida!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

AGRADECIMENTOS

À Deus e aos mestres divinos pelos ensinamentos e inspiração amorosa e paciente.

À Universidade de São Paulo, por tornar possível esta pesquisa de Doutorado.

À professora Sonia Maria Portella Kruppa, minha orientadora, com sincero respeito e admiração, pela confiança, colaboração e estímulo. Pela forma democrática, comprometida e amorosa com a qual conduziu todas as etapas desse trabalho. Me sinto honrada por tê-la como orientadora e amiga.

À professora Lisete Regina Gomes Arelaro, pela disponibilidade ao diálogo demonstrada desde as primeiras etapas de meu projeto de pesquisa. Pelas importantes considerações/reflexões colocadas em minha Qualificação.

À professora Denise Regina da Costa Aguiar, pelo olhar cuidadoso e pelas valiosas contribuições, proferidas em meu Exame de Qualificação.

À professora Maria Eliete Santiago, por ser exemplo de coerência e rigorosidade no trabalho com o pensamento de Paulo Freire. Pela disponibilidade de vir até São Paulo participar de minha banca de defesa. Meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Mario Sergio Cortella, por dar testemunho de coerência e humildade, possibilitando o aprendizado dessas essenciais virtudes. Pela alegria que me deu em aceitar participar de minha banca de defesa.

A todos os(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação por me abrirem caminhos para participar de diferentes momentos da vida acadêmica e por ensinamentos que levarei por toda a vida.

À professora Ana Maria Saul, do Programa Educação: Currículo da PUC-SP, pela disponibilidade, paciência e incansáveis contribuições à esta pesquisa. Sou grata por tê-la em minha vida como presença inspiradora, amiga e orientadora em meus estudos sobre Paulo Freire.

Aos companheiros do grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão Multidisciplinar: Estado, Democracia e Educação Pública (GEPEM-EDEP), pela partilha alegre e solidária de conhecimentos e pelas contribuições à minha pesquisa.

Aos educadores e amigos da Rede Freireana de Pesquisadores, com os quais sigo aprendendo, pela inspiração e pelo testemunho que pesquisar e desenvolver práticas referenciadas no legado de Paulo Freire é, mais do que nunca, necessário e urgente.

Aos amigos e companheiros da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, pela alegria do encontro e por partilharem comigo o sonho de construção de uma sociedade mais justa e solidária.

À profa. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e aos colegas do grupo de pesquisa Práticas pedagógicas: pesquisa e formação, da UNISANTOS, pela generosa acolhida, pela profícua partilha e contribuições à minha pesquisa.

Aos companheiros e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, por todos os estimulantes momentos partilhados e pela construção conjunta e solidária de conhecimentos.

A todos(as) funcionários(as) da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, pela maneira solícita e gentil com a qual atenderam às minhas demandas e dúvidas, ao longo da jornada de construção desse trabalho.

Aos educadores da DIEJA, da DRE-Pirituba Jaraguá e da EMEF Lígia, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À Luciana, por sua preocupação e cuidadosa presença. Por me ajudar nas tarefas de casa, permitindo a mim e ao Alexandre o tempo necessário para a realização deste e de outros trabalhos.

PINTO, Fernanda Quatorze Voltas Saul. *Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP)*. Tese de Doutorado. 237 p.

RESUMO

Atendendo ao desafio colocado pela pesquisa “O pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas e práticas”, coordenada a partir da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, essa investigação buscou produzir conhecimento sobre a incorporação do pensamento freireano na ação política de um sistema público de educação, a partir da análise de uma realidade concreta. Esse estudo dispôs-se demonstrar que a proposta da chamada Gestão Paulo Freire (1989-1992) não se extinguiu na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo, ao contrário, tem ressurgido, em função de condicionantes que ganham ou perdem força, em virtude de projetos de gestão pública comprometidos com a transformação social ou com a manutenção das desigualdades, em diferentes contextos e tempos históricos. Tomou-se como objeto de pesquisa políticas e práticas de formação de professores de EJA, desenvolvidas no âmbito da Diretoria Regional de Pirituba (DRE-PJ), da RME, no período 2013-2016. As questões que dirigiram a investigação foram: Como o pensamento de Paulo Freire se concretizou e se recriou nas políticas e práticas formativas de professores de EJA, na DRE-PJ, no período 2013-2016? Que condicionantes permitiram ou dificultaram o ressurgimento do pensamento de Paulo Freire nas orientações da Divisão de EJA e no trabalho de formação de professores de EJA da DRE-PJ, na referida gestão? A investigação, de abordagem qualitativa, valeu-se do “Estudo de Caso” como perspectiva metodológica para compreender, em profundidade, as singularidades da realidade estudada. Dentre os subsídios teóricos que apoiaram as discussões e análises dessa Tese destacam-se as contribuições de Paulo Freire, Ana Maria Saul, Luiz Carlos de Freitas, Rubens de Camargo e Vitor Paro. Os achados da pesquisa possibilitaram confirmar a hipótese de que há um legado freireano, reinventado, na RME. Essa comprovação se deu por meio da identificação de princípios, inerentes à proposta de formação permanente de Paulo Freire, em documentos, entrevistas e práticas de formação de educadores de EJA observadas pela pesquisadora, no contexto da DRE-PJ. De maneira específica, a análise dos dados permitiu concluir que as categorias “leitura da realidade”, “diálogo”, “avaliação” e “participação” se manifestaram, com variada ênfase, nas políticas e nas práticas de formação de educadores, no período estudado. Pode-se afirmar que, a despeito de limites e contradições identificados, a materialização do pensamento de Paulo Freire pode ser depreendida, sobretudo, pela presença de orientações, proposições e ações formativas que visavam fomentar a reflexão crítica e coletiva dos educadores de EJA a respeito de sua ação pedagógica, tendo como horizonte, a construção de uma educação emancipatória. Essa investigação possibilitou evidenciar condicionantes materiais, ideológicos, político-sociais e institucionais que permitiram ou dificultaram o ressurgimento da proposta de formação docente, inspirada em pressupostos freireanos. Essa pesquisa pode contribuir para acrescer evidências que demonstram como o legado de Freire tem sido recriado em redes públicas de ensino. Tem a potencialidade de inspirar, portanto, políticas públicas e processos formativos de educadores que tenham como horizonte a educação problematizadora e humanizadora defendida por Freire.

Palavras Chave: Paulo Freire. Formação de Professores. Formação Permanente. Política Educacional.

PINTO, Fernanda Quatorze Voltas Saul. *Freirean permanent formation: analysis of policies and practices of teacher education held with Youth and Adults' educators in Regional Board of Pirituba-Jaraguá (SP)*. Doctoral Thesis. 237 p.

ABSTRACT

Meeting the challenge posed by the research "Paulo Freire's thought at the present: analysis of policies and practices", coordinated from the Cathedra Paulo Freire of PUC/SP, this research sought to produce knowledge on the incorporation of freirean thought in the political action of a public education system, from the analysis of a concrete reality. This study was willing to demonstrate that the proposal of the so-called Paulo Freire Administration (1989-1992) was not extinguished in the Municipal Education Network (MEN) of São Paulo, on the contrary, it has resurged, due to conditioning factors that gain or lose strength, by virtue of public management projects committed to social transformation or to the maintenance of inequalities, in different contexts and historical times. Teacher education policies and practices of Youth and Adults' (YA) educators, developed within the scope of the Regional Board of Pirituba/Jaraguá (RB-PJ), of MEN, in the period 2013-2016, were taken as the main research object. The questions that led the investigation were: How did Paulo Freire's thinking materialize and was recreated in the policies and practices of YA teachers at the RB-PJ, in the period 2013-2016? What constraints allowed or hindered the resurgence of the thinking of Paulo Freire in the guidelines of the YA Division, and in the formation work held with YA educators, of the RB-PJ, within the period studied? The research, with a qualitative approach, used the "Case Study" as a methodological perspective to understand, in depth, the singularities of the studied reality. Among the theoretical subsidies that supported the discussions and analyzes of this thesis, are the contributions of Paulo Freire, Ana Maria Saul, Luiz Carlos de Freitas, Rubens de Camargo and Vitor Paro. The findings of the research made it possible to confirm the hypothesis that there is a reinvented freirean legacy in São Paulo's MEN. This evidence was obtained through the identification of principles inherent to Paulo Freire's permanent formation proposal, in documents, interviews and teacher education practices held with YA educators, observed by the researcher, in the context of the RB-PJ. Specifically, the analysis of the data allowed to conclude that the categories "reading of reality", "dialogue", "evaluation" and "participation" manifested themselves, with varying emphasis, in the policies and practices of teacher education, during the studied period. It is possible to affirm that, in spite of identified limits and contradictions, the materialization of the thought of Paulo Freire can be understood, above all, by the presence of orientations, propositions and formative actions that aimed to foment the critical and collective reflection of the YA educators in respect of their pedagogical action, having as horizon, the construction of an emancipatory education. This research made it possible to highlight the material, ideological, political-social and institutional conditionings that allowed or hindered the resurgence of a proposal of teacher education, inspired by freirean presuppositions. Also, this research may contribute to add evidences that demonstrate how Freire's legacy has been recreated in public education networks. It has the potential to inspire, therefore, public policies and formative processes of educators that have as it's goal the problematizing and humanizing education defended by Freire.

Keywords: Paulo Freire. Teacher education. Permanent formation. Educational politics.

LISTA DE FIGURAS

1. Trama conceitual freireana.....	74
2. Grafite e Espaço Educador Paulo Freire, na DRE-PJ.....	114
3. Citação de Paulo Freire na capa do material produzido na DRE-PJ.....	114
4. Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo.....	117

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	20
1. DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	38
1.1 A formação docente na LDBEN/96: destaques e legislação associada.....	38
1.2 Normativas nacionais para formação de professores no período pós-LDBEN/96.....	44
1.3 O contexto do golpe de 2016 e suas repercussões nas políticas de formação de professores no país: consolidando recomendações do BM?.....	53
1.4 É possível resistir?.....	63
2. A FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES, NA CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE	68
2.1 Primeiras palavras.....	68
2.2 Ensinar não é transferir conhecimento: a necessária preparação para a docência.....	70
2.3 Uma trama conceitual para compreender a formação permanente em Freire.....	73
2.3.1 A leitura da realidade é condição para a formação permanente.....	75
2.3.2 A formação permanente exige diálogo.....	78
2.3.3 A avaliação e a formação permanente implicam-se mutuamente.....	81
2.3.4 A formação permanente requer participação.....	84
2.4 A proposta de formação permanente posta em prática na gestão Paulo Freire (1989-1992), no município de São Paulo.....	86
2.4.1 O Programa de Formação Permanente dos educadores: fundamentos, organização e elementos em destaque.....	89
2.5 Formação permanente freireana: uma proposta contra-hegemônica.....	96
3. CAMINHOS TRILHADOS: A METODOLOGIA DA PESQUISA	100
3.1 Abordagem da pesquisa.....	100
3.2 O cenário da pesquisa.....	103
3.2.1 O contexto da política educativa na rede municipal de educação de São Paulo, na gestão 2013-2016.....	103
3.2.2 O <i>locus</i> da pesquisa.....	113
3.2.2.1 A escolha e aproximação com o <i>locus</i> da pesquisa.....	113
3.2.2.2 Caracterização da DRE-PJ e da EMEF Lígia.....	117
3.3 Procedimentos metodológicos	120

3.3.1 A Análise de documentos.....	120
3.3.2 As entrevistas: justificativa e sujeitos.....	122
3.3.3 As observações.....	127
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	130
4.1 A organização dos dados para análise.....	130
4.2 Elementos da proposta de formação permanente de Paulo Freire nas políticas e práticas de formação de professores de EJA.....	132
4.2.1 Leitura da realidade.....	134
4.2.2 Diálogo.....	143
4.2.3 Avaliação.....	152
4.2.4 Participação.....	158
4.3 Condicionantes da presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire no contexto investigado.....	164
4.3.1 Condicionantes materiais.....	167
4.3.2 Condicionantes ideológicos.....	173
4.3.3 Condicionantes político-sociais.....	179
4.3.4 Condicionantes institucionais.....	184
4.4 Síntese da Análise.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICES.....	223

APRESENTAÇÃO

Grande parte de minha trajetória intelectual deu-se em instituições públicas de ensino na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais (MG).

Em 1987, iniciei meus primeiros anos de estudos na Escola Municipal Fernão Dias Paes, localizada no bairro onde eu morava, o Vale dos Bandeirantes. Em 1991, ingressei na Escola Estadual Sebastião Patrus de Souza, onde completei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Em 1999, iniciei o curso de Farmácia e Bioquímica, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Concluí essa graduação no ano de 2004.

A partir daí, passei a exercer a profissão de farmacêutica-bioquímica. Por quatro anos, desenvolvi trabalhos na área das análises clínicas e da atenção farmacêutica. Nesse mesmo período, atuei também como docente, no Ensino Superior, ministrando cursos de bioquímica e microbiologia na Faculdade de Ciências da Saúde Archimedes Theodoro, em Além Paraíba (MG).

Ao iniciar minha trajetória como professora, deparei-me com algumas situações desafiadoras que, naquela época, eu não conseguia compreender criticamente, nem tampouco, visualizar possibilidades de superação.

A primeira delas foi o perfil heterogêneo dos alunos que frequentavam os meus cursos, no período noturno. A maior parte das turmas era formada por adultos trabalhadores (técnicos da área da saúde, operários da construção civil, trabalhadores do comércio local), mas, também, por jovens estudantes recém-egressos do Ensino Médio. Apesar de particular, a faculdade mantinha um programa interno de bolsa de estudos que permitia que alunos das classes populares ingressassem nos cursos, embora nem todos conseguissem permanecer até o final.

Essa era uma realidade bastante diversa daquela que eu havia acabado de vivenciar no curso de farmácia e bioquímica. O que observei, na UFJF, é que muitos estudantes pertenciam às classes mais privilegiadas economicamente e a maioria podia se dedicar exclusivamente à atividade discente, durante o período da graduação. Isso se refletia em mais tempo para os estudos e um melhor aproveitamento acadêmico em um sistema tradicional de ensino.

Naquela época, eu não conseguia entender o porquê da grande dificuldade que meus alunos apresentavam frente aos conteúdos das disciplinas que eu lecionava. Já que, imbuída das melhores intenções, eu me dedicava a preparar as aulas utilizando a mesma bibliografia de meu curso na universidade federal, que eu considerava ser a mais apropriada e atual. Além disso, procurava dar aulas e “explicar a matéria”, da melhor forma possível, buscando reproduzir as metodologias, as sequências dos conteúdos, o modo de avaliar e de conduzir a aula de alguns de meus professores da graduação que, na minha visão, possuíam uma “boa didática”.

Lembro-me da grande frustração que eu sentia, pois, por mais que eu me esforçasse como professora, a maior parte dos meus alunos não conseguia alcançar a pontuação média necessária nas avaliações. Diante disso, comecei a desenvolver algumas estratégias, como fazer avaliações semanais para que a matéria não acumulasse, associar os conteúdos com exemplos daquilo que eu entendia ser a realidade, considerar o máximo possível de acerto nas respostas dos alunos às questões das provas, mesmo que essas estivessem incompletas ou inexatas, etc.

Hoje, ao retomar essa experiência, percebo que embora comprometida e motivada a ensinar, a visão bancária¹ de educação permeava muitas de minhas práticas. Para mim, uma boa aula era aquela em que os alunos, em silêncio, se concentravam na narrativa por mim ensaiada e se dedicavam a fazer anotações e a esclarecer algumas dúvidas ao final. Meu papel como professora se resumia a transferir o conhecimento que eu havia anteriormente acumulado, de forma rigorosa e sistemática, aos educandos.

Por outro lado, havia em mim o desejo de que meus alunos aprendessem e a valorização de todos os seus esforços nesse sentido. Eu não considerava justo reprovar os alunos, pois via que, apesar das enormes dificuldades que tinham, estavam empenhados em estudar e a fazer o melhor que podiam. Salvo raras exceções, essa era uma marca daqueles estudantes. Isso despertava em mim, a vontade de me tornar uma professora melhor. O que me levou a buscar textos sobre “como dar uma boa aula”, como desenvolver uma boa oratória, dentre outros. Eu começava a perceber que minha experiência como aluna do curso de farmácia não havia me preparado para a docência, por mais que eu dominasse o conhecimento técnico das disciplinas que lecionava. O cotidiano da profissão de professora me desafiava, colocando em cheque muito daquilo que eu acreditava ser o ensinar, o aprender e, até mesmo, a função do educador.

O encerramento dessa etapa profissional de dois anos (2004-2005) deixou em mim o gosto pela docência e muitas inquietações, que eu carreguei por um longo período. Era difícil encontrar interlocutores e espaços para compartilhar as dúvidas, os anseios, os medos e meus sonhos de professora. Somente anos mais tarde é que eu voltaria a lecionar, agora como formadora de professores, na cidade de São Paulo.

Mas antes de tocar nesse ponto, é preciso voltar um pouco no tempo para explicar como me aproximei efetivamente da área da Educação.

Paralelamente a minha educação formal, pude desenvolver atividades na área do teatro em diferentes momentos de minha vida. Ainda em minha infância, foi na escola municipal de meu bairro que tive meu primeiro contato, aos oito anos, com o fazer teatral.

¹ FREIRE (1987).

Aos 14 anos, ingressei de forma amadora no grupo teatral Mendes Gutierrez, composto essencialmente pelos amigos do “Patrus de Souza”. Dessa época, até meados de 2003, enquanto prosseguia com meus estudos formais, simultaneamente, participei de oficinas gratuitas e montagens de teatro amador na cidade de Juiz de Fora.

Oriunda de uma família de classe popular, embora o teatro fosse uma grande paixão, não era visto por mim como um sonho profissional possível. Dessa maneira, minha formação como atriz deu-se na prática amadora, informal, não continuada, por meio das experiências acima referidas.

Tendo me afastado da docência no Ensino Superior, e conseguindo me sustentar economicamente com meus ganhos de farmacêutica, no ano de 2006, tomei a decisão de investir em minha formação como atriz. Para isso, mudei-me para a cidade de São Paulo, e ainda cumprindo jornadas em drogarias, matriculei-me em cursos livres de teatro e canto.

No ano de 2008, com a intenção de aprofundar minha formação como atriz, passei a integrar o núcleo artístico do grupo Arte Tangível². Ocasão em que recebi, de maneira intensa e regular, formação para atores. Nesse período, os compromissos assumidos no grupo acabaram por exigir-me um definitivo rompimento com as atividades da área da farmácia.

Por opção, desde o seu início, o grupo concentrava muitas de suas ações nas escolas, principalmente públicas. Por meio de seus espetáculos, o Arte Tangível intencionava estimular o debate crítico de temas ligados à educação, e por isso mesmo, era convidado a participar de eventos de formação de professores em todo o país. Como atriz do grupo, participei de tais debates e, cada vez mais, fui me interessando pelos temas da educação, procurando ampliar minhas leituras e aprofundar meus estudos sobre a obra de educadores, especialmente Paulo Freire.

Foi no espaço escolar que se deu minha prática teatral nos últimos anos. Em São Paulo, apresentei espetáculos teatrais nas escolas da rede municipal e, sobretudo, nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), da Secretaria Municipal da Educação (SME/SP), localizados nas regiões periféricas da cidade.

O conjunto dessas experiências despertou em mim o interesse por desenvolver na área da Educação, uma pesquisa, em nível de Mestrado, a fim de compreender a percepção de educadores dos CEUs sobre a função do teatro na formação dos educandos. Os achados dessa investigação apontaram para a importância da formação de professores quando se deseja trabalhar e desenvolver um olhar crítico sobre o teatro na escola.

² < <http://www.artetangivel.wordpress.com>>. A autora participou do grupo, como atriz, entre os anos de 2008 e 2016.

Ao mesmo tempo em que eu desenvolvia a pesquisa de Mestrado (2012-2014), comecei a receber convites e a me aproximar da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (RME), retomando minha prática docente, ao coordenar e acompanhar diferentes momentos e propostas de formação de professores. Considero essa uma atividade especial com a qual sigo aprendendo, por meio do diálogo com os professores e do constante exercício de pensar/repensar a minha própria prática.

A motivação inicial para a minha pesquisa de doutorado surgiu da reflexão sistemática acerca de algumas contradições e desafios que emergiram de minhas experiências como formadora, os quais passarei a descrever, sucintamente.

No ano de 2012, tive a oportunidade de participar dos encontros mensais de formação de diretores e coordenadores da Educação Básica, promovidos pela Diretoria Regional de Educação Jaçanã-Tremembé (DRE- JT). Tais encontros estavam inseridos numa proposta de formação crítica de educadores, a partir de suas práticas e saberes, e tiveram como matriz epistemológica e metodológica o pensamento de Paulo Freire. É importante salientar que essa formação materializou-se pelo esforço e vontade política de um supervisor técnico da DRE-JT, pois, em 2012, trabalhar com essa perspectiva educacional significava contrapor-se à política pública da administração do então prefeito Gilberto Kassab³, do Partido Social Democrático (PSD), de postura liberal e conservadora.

No início de 2013, a convite da direção de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da zona norte da capital paulista, participei como formadora das reuniões da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), realizadas às segundas-feiras naquela unidade escolar e também inseridas na perspectiva de uma formação crítico-emancipatória⁴, a partir de referenciais freireanos. Embora, nessa ocasião, o Partido dos Trabalhadores (PT) tivesse assumido a gestão da prefeitura de São Paulo, e demonstrasse “simpatia” pelas ideias de Paulo Freire, manifestada em verbalizações de gestores da rede municipal⁵, essas não foram substantivamente incorporadas à política educacional, naquele primeiro momento da nova administração.

³ Até o ano de 2011, Gilberto Kassab esteve filiado ao Democratas (DEM). Em 2011, fundou o Partido Social Democrático (PSD), também adepto do ideal liberal conservador.

⁴ De acordo com Saul, A. M. (1998, p. 154), "A racionalidade emancipatória toma como centrais os princípios da crítica e da ação. O seu objetivo é criticar aquilo que é restritivo e opressor, dando atenção, ao mesmo tempo, às questões de liberdade e bem-estar. Essa racionalidade dá destaque à importância do pensar criticamente e refletir sobre a sua gênese histórica, ou seja, pensar sobre o seu próprio pensamento."

⁵ A pesquisadora refere-se ao episódio em que a equipe de supervisão da DRE-JT se apresentou aos educadores do referido CIEJA e, em sua fala, destacou o valor do pensamento de Paulo Freire para as práticas de EJA e o desejo da equipe de que esse referencial fosse cada vez mais apropriado pelos educadores da RME. A visita dos supervisores à unidade escolar ocorreu no dia 10 de junho de 2013.

Em ambas as ocasiões percebi que, embora houvesse uma adesão formal dos dois grupos à proposta de formação crítico-emancipatória, muitos foram os desafios e entraves encontrados no processo. Esses passavam, de forma aguda, pela negação de professores à necessidade de reflexão sobre a própria prática e de transformação da realidade escolar, pela presença de concepções antagônicas à referida proposta educacional entre participantes dos grupos e, também, pela falta de uma política pública que desse suporte ao trabalho de formação de professores realizado na escola. Como os referidos processos formativos partiram da iniciativa pessoal do supervisor técnico da DRE–JT e do coordenador geral do CIEJA, respectivamente, tais práticas foram interrompidas quando os mesmos assumiram novos cargos na rede.

A minha experiência nesses dois espaços mostrou duas ordens de contradição: a primeira, associada à discrepância entre o discurso e a prática da maior parte dos professores que se manifestavam a favor de uma proposta de formação crítica, mas resistiam à ideia de ter as suas práticas como objeto central de reflexão, na formação. A segunda, por sua vez, relacionada à presença de orientações da política pública vigente em oposição ou apenas discretamente aderente ao modelo de formação proposto a esses grupos de educadores pelos responsáveis pela organização das formações.

Diante disso, e do desejo de compreender de forma mais profunda e rigorosa as relações que se estabelecem entre as políticas públicas de educação, com perfil democrático, e a formação de professores, ingressei no ano de 2015, no curso de Doutorado. Minha expectativa era de que o estudo sistemático e a interlocução com professores experientes e com colegas me ajudassem a levantar hipóteses explicativas e entrever possibilidades de superação para as contradições acima referidas.

Optei por realizar essa etapa de minha formação acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por acreditar que o contato com os professores desse Programa traria grandes contribuições à minha formação como pesquisadora e professora.

O curso me possibilitou aprofundar, de maneira crítica, a compreensão sobre o lugar que a educação ocupa na *disputa pela hegemonia* (GRAMSCI, 1982) e suas imbricações com o contexto social mais amplo e o Estado propriamente dito. Além disso me deu subsídios para pensar sobre o importante papel que a formação de professores assume quando se busca adesão a projetos democráticos de educação.

No início do curso de Doutorado, ingressei no grupo de pesquisa “O pensamento de Paulo Freire na Educação Brasileira” que desenvolve a investigação *O pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas e práticas*, que busca identificar e analisar a presença

e reinvenção do pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de educação do Brasil, a partir da década de 1990. Coordenado pela profa. Dra. Ana Maria Saul, da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP e, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o referido estudo vem sendo realizado desde 2010, por 28 pesquisadores sediados em 15 Instituições de Ensino Superior, situadas em 11 estados brasileiros (SAUL, A. M., 2017). Os estudos empíricos que resultam dessa pesquisa geram Dissertações e Teses que focalizam quatro dimensões importantes da política educacional da Gestão Paulo Freire⁶ no Município de São Paulo, a saber: Currículo, Formação de Educadores, Gestão da Educação e Educação de Jovens e Adultos.

Em virtude de meus interesses epistemológicos em torno do pensamento de Paulo Freire e instigada pelos desafios que encontrei, como formadora, para desenvolver um trabalho de formação de professores, inspirado nesse referencial, na rede municipal de São Paulo, interessei-me por desenvolver uma pesquisa articulada a essa investigação mais ampla, com o intuito de identificar e compreender eventuais condicionantes que permitem ou dificultam a incorporação do pensamento freireano no contexto das políticas e práticas de formação docente. Essa pesquisa tem a potencialidade de acrescer evidências, que demonstrem com o legado desse educador vem sendo materializado e recriado em redes públicas de ensino no país, no eixo Formação de Educadores.

A fim de registrar a pesquisa realizada, essa Tese será estruturada em capítulos, conforme a descrição a seguir:

Introdução – Apresenta o problema da pesquisa, seus objetivos, justificativa e os estudos correlatos a essa investigação.

Capítulo I – Discutindo a formação de professores no Brasil. Debate a temática da formação de professores no Brasil. No campo legislativo, busca compreender os avanços e retrocessos nas propostas formativas tendo como parâmetro as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN/96), suas alterações e normativas posteriores que incidiram diretamente sobre a formação docente, em especial, no período 1996-2016. Analisa as políticas educacionais propostas pelo governo Temer, no período pós-golpe de 2016, procurando compreender suas possíveis repercussões no campo da formação de professores. Por fim, busca compreender a formação de professores em serviço, como espaço-tempo importante para a

⁶ Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o período 1989-1992 ficou conhecido como Gestão Paulo Freire. Embora Freire tenha exercido o cargo de Secretário da educação somente nos dois anos iniciais do mandato da prefeita Luiza Erundina de Sousa, as propostas da política educacional, definidas no início da sua gestão, tiveram continuidade nos anos subsequentes, sob a direção do Secretário Mario Sérgio Cortella.

formação de intelectuais orgânicos e para o enfrentamento de propostas neoliberais que incidem sobre as políticas de formação de professores, na atualidade.

Capítulo II- A formação permanente de educadores, na concepção de Paulo Freire

Apresenta e discute a concepção de formação permanente de Paulo Freire. Por meio de uma trama conceitual freireana, construída pela autora, aprofunda a compreensão do referido conceito, explicitando as relações dinâmicas que o mesmo estabelece com outros conceitos da obra do autor. Destaca as principais características da proposta de formação permanente posta em prática no período da gestão Paulo Freire (1989-1992), buscando-se evidenciar como os elementos que compuseram a aludida trama se concretizaram nesse contexto. Finalmente, são feitos alguns apontamentos que ajudam a explicitar o caráter contra-hegemônico da perspectiva de formação permanente freireana.

Capítulo III- Caminhos trilhados: a metodologia da pesquisa. Apresenta a abordagem da pesquisa, as justificativas para essa escolha, o cenário da política educativa na gestão 2013-2016, o campo de estudo, os procedimentos utilizados para a coleta de dados e os sujeitos pesquisados.

Capítulo IV- Apresentação e análise de dados. Apresenta e analisa os dados coletados no campo de pesquisa, oriundos de documentos, das entrevistas semiestruturadas e da observação participante.

Considerações finais. Retoma o pressuposto e as questões da pesquisa, destaca as principais referências teóricas e as escolhas metodológicas. Apresenta os resultados obtidos na análise dos dados, indica os aprendizados resultantes dessa investigação e questões abertas para novas investigações.

Ao final do relatório, serão acrescentados as referências e os apêndices.

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo serão apresentados o problema da pesquisa, seus objetivos, justificativa e os estudos correlatos a essa investigação.

Situando o problema da pesquisa

A utopia da transformação social é o cerne da proposta político-pedagógica de Paulo Freire. A palavra utopia foi criada por Thomas Morus e utilizada, pela primeira vez, em seu livro *Utopia*, escrito em 1516. O termo origina-se do substantivo grego "topos" (lugar), acrescido do advérbio "ou" (não), significando um lugar que não existe ou, lugar nenhum. Em um sentido pejorativo, correntemente utilizado, remete à projetos irrealizáveis, quimeras, fantasias abstratas não realizáveis.

Ao comentar o sentido que utopia assume na obra de Paulo Freire, Freitas, A. L. (2018) esclarece que, ao longo dos séculos a palavra teve o seu sentido alargado e, no século XX, principalmente, por influência do filósofo alemão Ernst Bloch, o conceito de utopia foi redefinido, passando a ser relacionado com a noção de esperança crítica, que orienta a ação humana no sentido de transformação da realidade.

Em consonância com essa acepção, Freire (2008a) compreende a utopia como a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, ou seja, de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante que se deseja construir. Portanto, para o autor, a utopia não tem que ver com o ilusório, mas, com a concretização dos sonhos possíveis, realizáveis na luta histórica. Freitas, A. L. (2018, p. 482) esclarece que a utopia freireana "[...] decorre de sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não "é", mas "está sendo" e que, portanto, pode vir a ser transformada.”.

Paulo Freire tem sido um aliado teórico e prático muito importante, desde a década de 1960, para diferentes movimentos da sociedade civil que buscam e defendem a democracia, a igualdade e a justiça social nas lutas coletivas que se dão “fora do Estado”. A trajetória de Freire é marcada por diversos momentos em que o educador atuou junto aos movimentos sociais, apoiando e fortalecendo suas ações. É o caso, por exemplo, dos movimentos de cultura popular no nordeste brasileiro na década de 1960, dos movimentos pela reforma agrária no Chile⁷,

⁷ No âmbito do movimento, Freire desenvolveu trabalhos relacionados à alfabetização de camponeses jovens e adultos.

durante o período de seu exílio⁸ e dos movimentos populares comprometidos com a alfabetização de adultos, em alguns países⁹ da África recém-libertada do jugo da colonização europeia, na década de 1970.

A história de militância de Freire junto aos movimentos sociais, contudo, não se opõe à crença desse educador, de que a luta por uma sociedade mais justa e solidária dever ser feita, também, no âmbito da *sociedade política*, compreendida como o conjunto das atividades superestruturais que correspondem à função de comando e dominação direta, exercida pelo Estado propriamente dito (GRAMSCI, 1982).

Essa perspectiva fica ainda mais evidente quando, na década de 1980, Paulo Freire assume com outros brasileiros a luta pela transformação social “por dentro do Estado”. Em primeiro lugar, ele concorda com a criação do Partido dos Trabalhadores¹⁰ e com a consequente disputa desse partido por cargos públicos na estrutura do Estado. Em segundo lugar, ele vai assumir, a convite da prefeita Luiza Erundina de Sousa (PT), a pasta da Educação da maior cidade da América Latina, no ano de 1989.

A Gestão Paulo Freire (1989-1992) estabeleceu como sua maior prioridade a construção de uma escola pública, popular, democrática, com qualidade social. No bojo dessa proposta, a escola era encarada como um espaço de luta política, de construção e reconstrução da cultura e do conhecimento popular, de organização das classes populares. O que se buscava concretizar era uma escola ao mesmo tempo alegre, comprometida com a necessária emancipação das classes oprimidas e a formação social crítica dos sujeitos. (SÃO PAULO, 1989b, 1990b)

Em suas pesquisas, Saul, A. M. (2014, 2016) destaca a ampliação de trabalhos em diferentes áreas do conhecimento¹¹, inspirados no legado freireano, nas duas últimas décadas, como uma das evidências da atualidade do pensamento desse educador. Para a autora, essa atualidade pode ser afirmada, também, pelas diversas experiências que buscaram/buscam

⁸ Considerado subversivo pelo regime ditatorial que se instalou no Brasil após o Golpe Militar de 1964, Paulo Freire buscou asilo político em países como Chile, Estados Unidos da América e Suíça, entre os anos de 1964 e 1980. Buscando preservar a sua vida e a de sua família, Freire manteve-se em exílio por 16 anos, retornando ao Brasil somente no período de reabertura política.

⁹ Tais como Tanzânia, Zâmbia, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe

¹⁰ No livro *A Educação na Cidade*, Freire identifica-se como um dos membros-fundadores do Partido dos Trabalhadores. Em suas palavras: “[...] Era a primeira vez que me filiava a um partido, com ficha, nome, endereço. Tudo certo. Tudo legal. É que pela primeira vez, na história política deste país, um partido nascia de baixo para cima. O Partido dos Trabalhadores nascia não recusando os intelectuais por ser intelectuais, mas rejeitando os intelectuais elitistas e autoritários que se arvoram em donos da verdade da classe trabalhadora e da revolução. E, como jamais aceitei esse tipo de intelectual arrogante, me senti à vontade, desde o princípio, como militante modesto do PT.” (FREIRE, 2001, p. 62).

¹¹ A autora refere-se às grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Exatas.

recriar a práxis freireana, na gestão pública, em diferentes redes de ensino do país, tendo como referência a experiência da Gestão Paulo Freire, no município de São Paulo.

Pesquisas recentes vêm apontando para o fato de que a filosofia freireana continua viva na ação de movimentos sociais (STRECK, 2009) e, também de algumas administrações progressistas, interessadas em desenvolver projetos democráticos de educação. (SAUL, A. M., 2012, 2014, 2016; SCHWENDLER, 2001; SAUL, A. M.; SILVA, 2014; SILVA, 2004). Em seu conjunto, esses estudos atestam que gestões públicas comprometidas com a transformação social, tendem a se apoiar, com diferentes níveis de intensidade e vigor, no pensamento de Paulo Freire para o delineamento das políticas e práticas educacionais.

A presente investigação articula-se à pesquisa “*O pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas e práticas*”, sob a coordenação da profa. Ana Maria Saul, que com lócus na Cátedra Paulo Freire, da PUC-SP, objetiva identificar e analisar a presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de educação do Brasil. Nesta condição, parte da hipótese de que há um legado freireano reinventado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sede da experiência pioneira de uma administração pública que assumiu a perspectiva crítico-emancipatória como orientadora de sua política educativa.

No âmbito dessa pesquisa, o fato do Partido dos Trabalhadores, de orientação progressista, ter sido eleito para assumir a administração pública do município de São Paulo, no período 2013-2016, mostrou-se como oportunidade para o desenvolvimento desse estudo empírico. Isso porque pretendeu-se produzir conhecimento sobre a incorporação do pensamento de Paulo Freire na ação política de um sistema público de educação, a partir da análise de uma realidade concreta, atendendo ao desafio colocado pela pesquisa mais ampla à qual se integra.

A aproximação da pesquisadora da RME e a análise exploratória de documentos produzidos pela SME/SP, que explicitavam a política educacional¹² da gestão 2013-2016, permitiram identificar informações relevantes que ajudaram a estabelecer o recorte dessa investigação.

Em linhas gerais, a leitura do documento *Mais Educação São Paulo: Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal*

¹² No escopo desse trabalho, o conceito "política educacional" é compreendido na mesma acepção de Oliveira, D. A. (2010. p. 01) que, referenciada em Van Zanten, o define nos seguintes termos: “[...] as políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação. Nessa abordagem, a política educacional é sempre estatal e de caráter institucional, portadora de uma intencionalidade. O que exige, então, compreendê-la sempre no âmbito do Estado e sujeita às decisões governamentais.”.

*de Ensino de São Paulo*¹³ (SÃO PAULO, 2013f) possibilitou verificar a escassez de menções a Paulo Freire, ao longo do texto, e a ausência de elementos que permitissem relacionar o plano de reorganização curricular e administrativa da RME à Pedagogia Freireana. Essas constatações levaram a pesquisadora a considerar que, ao contrário de sua expectativa inicial, era possível que a SME/SP não tivesse a intenção de adotar o referencial freireano como orientador central de sua política mais ampla¹⁴, na gestão 2013-2016.

No entanto, a continuidade do levantamento de documentos dessa Administração levou à análise exploratória dos cadernos “*Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*”, produzidos pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA) - setor da SME-SP responsável pela proposição e implementação da política de EJA no município – no que pode ser constatada a intenção da DIEJA de que essa teoria subsidiasse os trabalhos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Esse intento foi explicitado, por exemplo, no primeiro volume do referido caderno (SÃO PAULO, 2015), produzido pela DIEJA, no qual, além de referências às obras de Paulo Freire, foram utilizados pressupostos e conceitos do autor para apoiar a concepção de educação emancipatória anunciada no texto. Dentre esses, destacam-se o reconhecimento dos educandos como sujeitos do conhecimento, e da educação como ato político, da necessidade de construção de um currículo que parta dos saberes dos educandos, a proposição de que o trabalho pedagógico esteja ancorado na metodologia dialógica e a afirmação de que a educação deve estar a serviço da formação de sujeitos críticos e da transformação da realidade.

Na mesma direção, no caderno “*Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas- volume 2*”, produzido em 2016, a perspectiva freireana é abertamente assumida como orientadora de todas as ações desenvolvidas pela DIEJA, conforme permite depreender o trecho a seguir: “ Na formulação coletiva do curso [Currículo Emancipatório da EJA em ação, na perspectiva freireana] e *sem abrimos mão das concepções freireanas que orientam todas as ações da DIEJA*, banharmo-nos de coerência na busca de estratégias e recursos para dar vida a esta formação. (SÃO PAULO, 2016c, p. 46, grifo nosso).

Esses “achados” sustentaram a escolha da EJA como contexto apropriado para o desenvolvimento desse estudo. Essa opção se justifica pois, mesmo que não tenha sido possível identificar, na análise exploratória, a intenção da SME-SP de tomar o pensamento freireano

¹³ O *Mais Educação São Paulo - Programa de Reorganização Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*, que explicitava a política educacional da administração 2013-2016, foi lançado pela SME-SP no final de 2013.

¹⁴ Maiores detalhes sobre a política educacional proposta pela gestão 2013-2016 serão discutidos no capítulo III dessa Tese.

como orientador da política educativa da gestão 2013-2016, esse propósito foi anunciado no âmbito da política de EJA do município. As orientações da política, mesmo que sejam o pilar para a definição das ações a serem realizadas, elas, por si só, podem não ter efetividade, mas, certamente, contam favoravelmente para potencializar e/ou estimular iniciativas sintonizadas com o horizonte político-pedagógico anunciado, aumentando a possibilidade de sua concretização prática.

Ante à explícita intenção da DIEJA de trabalhar na perspectiva crítico-emancipatória e, entendendo que a mudança que se deseja construir na EJA, não pode ser concretizada sem que a perspectiva propalada seja colocada em ação na formação de professores, optou-se por tomar as políticas e práticas de formação docente de professores de EJA como objeto de estudo dessa Tese, por compreender que a sua análise fornece, de forma especial, dados importantes que permitam dizer sobre a reinvenção do legado freireano na rede municipal de São Paulo. Assume-se, portanto, que a formação docente é um caminho fundamental para a comprovação ou não da hipótese afirmada nesta pesquisa, segundo a qual:

- Há um legado freireano reinventado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sede da experiência pioneira de uma administração pública que assumiu a perspectiva crítico-emancipatória como orientadora de sua política educativa.

Também, a opção pelo estudo da formação docente atendeu aos interesses epistemológicos da pesquisadora, oriundos de sua prática como formadora e aos desafios colocados pela pesquisa nacional à qual essa investigação se articula, no intuito de pesquisar a materialização e recriação do pensamento de Paulo Freire, no eixo Formação de Educadores.

Freire (2001) defende que a formação de professores é essencial para a “mudança da cara da escola” no sentido de torná-la cada vez mais democrática e com qualidade social, sendo ela um elemento vital para que o discurso se concretize em prática, na escola.

Licínio Lima, cujos estudos dialogam com a obra de Paulo Freire (LIMA, L. 2001, 2009), destaca o papel central que a formação de professores ocupa na esteira de projetos assumidamente democráticos de educação:

Uma educação política de educadores/professores, enquanto formação cultural e cívica, criticamente orientada para o conhecimento e para a discussão das teorias e dos valores democráticos, da participação e da cidadania ativa, não subjugada às orientações pragmáticas das correntes tradicionais dos *recursos humanos*, nem subordinada aos modelos de identificação de necessidades e de aquisição de competências impostos pelas correntes tecnocráticas da formação profissional e apoiadas pelas psicologias do treinamento, revelar-se-á ainda particularmente relevante na passagem à ação, na intervenção socioeducativa, nas necessárias mobilização e organização para uma educação e uma escola mais democráticas. (LIMA, L., 2009, p. 79-80, grifo do autor).

Ademais, o estudo da formação de professores é um movimento necessário que permite identificar e compreender teorias subjacentes às práticas concretas de sujeitos históricos que fazem a educação. Daí também se justifica a escolha pelo tema da formação de professores, nessa investigação, como possibilidade de ler a realidade das escolas, a partir da relação dos educadores com a política e a prática desse importante campo de estudos e pesquisas.

O lócus escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a DRE Pirituba-Jaraguá (DRE-PJ). Situada na região noroeste da cidade, a DRE-PJ é uma das 13 diretorias regionais de educação do município de São Paulo, cuja função principal é desenvolver e coordenar, localmente, a política educacional da SME/SP. A opção por essa DRE está apoiada no fato de que a pesquisadora encontrou, nesse contexto, indícios de adesão ao pensamento de Paulo Freire¹⁵ e a existência de um processo formativo de professores de EJA, em aparente sintonia com os princípios políticos e pedagógicos propugnados pela DIEJA, no que se refere ao referencial freireano.

Essa investigação parte do pressuposto de que elementos da proposta de formação de professores, posta em prática na Gestão Paulo Freire, vêm sendo mantidos e recriados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O que se buscará demonstrar é que essa proposta não se extinguiu na rede, ao contrário, tem ressurgido, em função de condicionantes que ganham ou perdem força, em virtude de projetos de gestão pública comprometidos com a transformação social ou com a manutenção das desigualdades, em diferentes contextos e tempos históricos. Pretende, portanto, responder às seguintes questões:

- Como o pensamento de Paulo Freire se concretizou e se recriou nas políticas e práticas formativas de professores de EJA, na DRE-PJ, no período 2013-2016?
- Que condicionantes permitiram ou dificultaram o ressurgimento do pensamento de Paulo Freire nas orientações da DIEJA e no trabalho de formação de professores de EJA da DRE-PJ, na referida gestão?

Essa investigação apresenta os seguintes objetivos gerais:

- Analisar a recriação do pensamento de Paulo Freire nas políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE-PJ.

¹⁵ Tais indícios serão apresentados, em detalhes, no capítulo de Metodologia dessa tese.

- Desvelar os condicionantes que permitiram, ou dificultaram, que o pensamento de Paulo Freire ressurgisse nas orientações da política de EJA e no trabalho de formação de professores de EJA da DRE-PJ, na gestão 2013-2016.

Dentre os objetivos específicos, destacam-se:

- Contextualizar a política educativa na rede municipal de educação de São Paulo, na gestão 2013-2016;
- Identificar as características que definem a proposta de formação permanente de educadores, na visão de Paulo Freire;
- Identificar e analisar os fundamentos teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire, que têm orientado as políticas e práticas de formação de professores de EJA da SME-SP e, mais especificamente, da DRE-PJ, na gestão 2013-2016;
- Analisar aproximações, limites e recriações da proposta de formação permanente freireana, no contexto da formação de educadores de EJA da DRE-PJ.
- Compreender o potencial da proposta de formação permanente freireana para o enfrentamento de propostas neoliberais que incidem, na atualidade, sobre as políticas de formação de professores, no Brasil.

Relevância e potenciais contribuições da pesquisa

A formação de professores vem se constituindo em um campo de estudos e investigação, reconhecido pela comunidade internacional de pesquisadores, desde a década de 1970 (DINIZ-PEREIRA, 2013). Autores como Imbernón (2010), Candau (2007, 2011) e Marcelo García (2013) chamam atenção para a atualidade da temática da formação continuada, debatida e disputada por diferentes grupos¹⁶ e agendas políticas que, com variados interesses e perspectivas em relação à oferta dessa modalidade de formação, concordam com a centralidade de seu papel, no bojo de propostas que intencionam promover mudanças nos sistemas educativos.

¹⁶ Dentre os quais se destacam educadores, entidades de estudos e pesquisa da área educacional, propositores de políticas públicas, reformadores empresariais, dentre outros. De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2014, p. 1109), o termo "reformadores empresariais", criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch: "[...] reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para 'consertar' a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais".

Na concepção de Almeida, M. I. (2005, p. 4), a formação continuada pode ser compreendida enquanto: “[...] conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem”. Daí que essa modalidade de formação possa ser organizada em diferentes espaços, por iniciativa de instituições públicas ou privadas, que possuem distintos interesses político-pedagógicos e concepções em torno dessa ação. Diniz-Pereira (2010) defende a importância de se compreender criticamente a formação continuada, evitando fragmentar o *continuum* sob o qual a formação docente se desenvolve.

Sem dúvida, a formação continuada de professores é aspecto crítico e essencial, que deve ser considerado quando se pretende empreender novas propostas educativas e modificar práticas pedagógicas. Todavia, é preciso cautela a fim de se evitar estabelecer uma relação simplista e linear entre ações de formação continuada de professores e a melhoria da qualidade da educação.

Para Imbernón (2010), políticas e práticas de formação docente fundamentadas na transmissão de conteúdos descontextualizados e em uma concepção idealizada de professor, amplamente difundidas na esfera educacional, são incapazes de produzir maiores modificações na realidade escolar. No entendimento desse autor:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (Ibid., p. 39).

Por outro lado, sem pretender esgotar a discussão ou negar outras modalidades de formação complementares, Marcelo García (2013) adverte que propostas formativas que adotam como problema e referência o contexto concreto dos professores, possuem maior potencialidade de contribuir com a transformação da escola.

Em um relevante trabalho que analisou pesquisas acadêmicas que se dedicaram a estudar a formação continuada de educadores no Brasil, Gatti e Barreto (2009) conseguiram identificar algumas conclusões recorrentes a essas investigações, realizadas em distintos contextos. De modo geral, os professores que participam de processos de formação continuada consideram que a oportunidade de compreender novos conceitos, aprofundar conhecimentos, fortalecer relações interpessoais e o contato com formadores, são aspectos positivos a ser valorizados em relação às experiências vivenciadas. Dentre os principais desafios e dificuldades percebidos pelas autoras em sua análise, destacam-se:

O estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação no Brasil, realizado por Brzezinski (2006), analisou Dissertações e Teses produzidas em Programas de Pós-Graduação do Brasil, no período 1997-2002. Seus achados apontaram, no âmbito da literatura e de práticas pedagógicas, a crescente valorização e reconhecimento da formação continuada que acontece no espaço escolar enquanto aquela com maior potencialidade de promover a reflexão coletiva dos sujeitos e superar o caráter individualista de algumas propostas.

A necessidade de superação das formações de caráter assistemático, fragmentado que não dialogam com a realidade escolar, foi apontada por Gatti e Barreto (2009), como um dos principais desafios colocados à formação continuada, na atualidade.

Almeida, M. I. (2005) considera que, ainda que se possa reconhecer avanços no campo da produção teórica e das políticas de formação continuada, no que se refere ao reconhecimento dos professores enquanto sujeitos de conhecimento e da prática formativa, há ainda um caminho a se percorrer para concretizar ações que reafirmem e contribuam para a construção da autonomia dos educadores e para a radicalização das relações democráticas na escola, capazes de ampliar os espaços de participação desses profissionais nas decisões sobre sua formação.

Em relação à formação do educadores que atuam na EJA, a produção teórica da área revela que, atualmente, ao lado dos avanços no que tange à afirmação jurídica dos direitos à educação dos jovens e adultos e à institucionalização da EJA nas políticas de Educação Básica (DI PIERRO; HADDAD, 2015), observa-se um gradativo reconhecimento da necessidade de se formar professores para essa modalidade de ensino, no âmbito legislativo e das política públicas nacionais, dadas as suas singularidades pedagógicas. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN/96), por exemplo, atribui especificidade ao campo da EJA e sugere a realização de processos formativos adequados aos seus professores. Esse mesmo entendimento é encontrado no Parecer CNE/CEB 11/2000 (CURY, 2000), que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, e supera a visão assistencialista que envolve a figura do professor de EJA, afirmando o caráter profissional de sua prática, a lhe exigir preparo e rigor metodológico:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além de exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e para estabelecer o exercício do diálogo, jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (CURY, 2000, p. 153).

Convém ressaltar que, embora a legislação incite a formação dos educadores da EJA, o que se observa no cotidiano é a oferta ainda precária e irregular de processos formativos. Grande parcela dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas não oferece habilitação para o trabalho com jovens e adultos e, os profissionais que atuam na EJA, acabam se formando na prática ou em atividades de formação em serviço, eventualmente, ofertadas nas escolas. (SOARES, L., 2006; BENÍCIO, 2010).

De forma geral, a apreciação da LDBEN/96 e do Parecer CNE/CEB 11/2000 pode suscitar a curiosidade sobre quais seriam os contornos que definem as especificidades da EJA, reiteradamente propaladas nesses documentos. Alguns subsídios da literatura nacional sobre a área permitem inferir considerações a esse respeito. Comumente, as especificidades da EJA são abordadas em relação ao perfil de seus educandos, composto, na maioria das vezes, por adolescentes, jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho, com diferentes níveis de escolaridade e trajetórias humanas marcadas, sobretudo, pela exclusão social, econômica e política (ARROYO, 2006; FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999).

Soares, L. e Pedroso (2013) defendem que as experiências de vida dos educandos trabalhadores, suas vivências e saberes, muitas vezes construídos fora do ambiente escolar, conferem à EJA uma identidade que a diferencia enquanto modalidade de ensino e gera demandas educativas específicas. Para tais autores, dadas as características próprias de aprendizagem dos jovens e adultos, é preciso que o educador esteja preparado para propor e desenvolver práticas adequadas para o trabalho com esses alunos.

Em consonância com esse entendimento, a pesquisa de Oliveira, M. K. (2004), que buscou compreender como os trabalhadores adultos, alunos de um curso supletivo, pensam e aprendem, demonstrou que o desenvolvimento psicológico desses educandos está em constante transformação e possui singularidades, de acordo com as diferentes práticas socioculturais que esses indivíduos partilham e nas quais se inserem. Portanto, o trabalho, o sindicato, a família, a religião, a militância política, as ações artísticas e culturais se constituem em atividades nas quais os sujeitos se apropriam de diferentes instrumentos simbólicos, modos particulares de pensar, sentir, narrar, aprender e construir saberes.

Diante disso, a formação de professores da EJA deve ser capaz de sensibilizar os educadores quanto aos conhecimentos construídos pelos educandos em seus percursos de vida e seus modos próprios de aprender. (SOARES, L.; PEDROSO, 2013). Nesse sentido, o processo formativo pode colaborar para o enraizamento de práticas educativas que partam dos saberes, experiências, dificuldades, crenças, valores e modos de agir e ler o mundo dos educandos jovens e adultos trabalhadores, e contribuam para a formação de cidadãos críticos e comprometidos

com a transformação da sociedade. (BENÍCIO, 2010; FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999).

A formação docente defendida por Paulo Freire tem a realidade concreta dos educadores como ponto de partida, o diálogo como fundamento teórico-metodológico que possibilita a construção democrática de conhecimento significativo e, o compromisso com o enfrentamento e superação das situações de opressão, como horizonte. Por isso mesmo, acredita-se que essa investigação que pretende analisar a apropriação da referida proposta, em uma rede pública de ensino, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, tem a potencialidade de contribuir para a construção de conhecimento que ajude a avançar na compreensão e no delineamento de ações capazes de responder aos principais desafios postos ao campo da formação continuada, em geral e, também, àqueles especificamente colocados à formação de professores da EJA, apontados nos estudos e pesquisas anteriormente mencionados.

Estudos Correlacionados

Em uma etapa inicial da pesquisa, foi realizada a busca por Dissertações e Teses registradas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que pudessem potencialmente contribuir com subsídios teórico-metodológicos importantes para esse estudo e para a delimitação e refinamento do problema de pesquisa. Em uma exploração realizada nesse portal, em março de 2014, utilizando-se as palavras chave “formação de professores” e “melhoria da qualidade social da educação”, verificou-se que existiam registradas 21 Dissertações e Teses que poderiam ser relacionadas ao tema dessa pesquisa.

Dentre essas, 02 trabalhos se destacaram por apresentar maior aproximação com o objeto central desse estudo: a Tese *Desafios da formação docente no município de Diadema/SP*, de autoria de Maria Elena Gouvêa (2012), defendida na Universidade de São Paulo (USP), apresentou-se em consonância com esta pesquisa, por investigar a formação de educadores em uma rede de ensino de orientação progressista, na cidade de Diadema. O estudo buscou responder em que medida os programas de formação permanente postos em prática, no período 1993-2011, foram capazes de garantir a qualificação da prática pedagógica do coletivo de professores. Além de caracterizar a formação permanente oferecida aos educadores da referida rede de ensino, desvelar os fundamentos que apoiaram a sua concepção e identificar as fragilidades do processo avaliativo das ações formativas, o estudo evidenciou que a proposta de formação permanente, inspirada em referenciais freireanos, contribuiu para a qualificação docente no município de Diadema, a partir de uma matriz crítica alicerçada na da tríade ação-

reflexão-ação.

Por sua vez, a Dissertação *Perspectivas freireanas para a formação de educadores: a experiência de formação em Diadema/SP*, de autoria de Sonia Regina Vieira, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2008, aproxima-se desta pesquisa uma vez que se propõe a investigar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a política e para a prática de formação permanente de educadores, em Diadema. O resumo aponta que “a análise dos resultados permite concluir que os pressupostos de formação permanente [assim como propostos por Freire] foram, de fato, norteadores da política de formação de educadores da Secretaria Municipal de Educação de Diadema”. (VIEIRA, 2008, p. 06).

É importante salientar que, devido ao processo de reformulação do Banco de Teses do Portal CAPES ocorrido em 2014, na ocasião do levantamento realizado, se encontravam disponíveis para consulta apenas Dissertações e Teses produzidas a partir do ano de 2012. Diante disso, a Banca do Exame de Qualificação recomendou que fosse realizada uma atualização desse levantamento, de modo a complementar os estudos e leituras realizados, no intento de responder à questão central da pesquisa.

Dessa maneira, após a Qualificação do trabalho, foram empreendidas duas novas buscas por estudos correlacionados, agora na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), projetada e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A escolha por esse portal justificou-se pelo fato do mesmo integrar os sistemas de informações de Teses e Dissertações produzidas no país, favorecendo a ampliação do universo de busca.

Nesse novo rastreamento, buscando atender as orientações da banca do Exame de Qualificação, foi realizada uma busca, a partir dos descritores “Paulo Freire”, “formação de professores” e “EJA”. Na tentativa de refinar os resultados, foi selecionada a opção de “buscar em resumos, em português”. Dos 10 trabalhos encontrados, 6 Dissertações e 4 Teses, apenas a pesquisa de Cruz (2017) relacionava-se a essa investigação, por se propor a “analisar o processo de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Luís, MA, tendo em vista a melhoria das práticas formativas, inspiradas em referenciais freireanos.”(CRUZ, 2017, p 19).

Em um esforço subsequente de busca, optou-se por utilizar os descritores “Paulo Freire”, “formação de professores”, “política”, “prática” e “formação permanente”, catalogados na base *Thesaurus Brasileiro da Educação*¹⁷, com a finalidade de delimitar possíveis novos achados. A

¹⁷ "Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação

partir dessas palavras chave, o sistema localizou 31 trabalhos, 15 Teses e 16 Dissertações, defendidas entre os anos de 2012 e 2017. É oportuno salientar que a Dissertação de Cruz (2017) foi também identificada nesse novo levantamento, estando incluída no conjunto das 31 produções mencionadas.

Em seguida, prosseguiu-se com a leitura atenta dos 30 resumos¹⁸. Tal ação permitiu verificar que 04 pesquisas¹⁹ se aproximavam com maior força do objeto de estudo dessa investigação: as políticas e práticas de formação de educadores, de inspiração freireana, em uma rede pública de ensino.

Ao conjunto dessas produções, se somaram os trabalhos de Vieira (2008), Fonseca, M. F. (2009) e Joanete (2011), produzidos no contexto da pesquisa da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, indicados pela banca, na ocasião do Exame de Qualificação.

Posteriormente, a análise dos sumários, introduções e conclusões dessas 07 produções possibilitou identificar que os principais pontos de aproximação se localizavam em torno dos objetivos desses estudos que, de modo geral, expressavam a intenção de verificar e compreender as eventuais contribuições do pensamento de Paulo Freire para os processos de formação continuada de professores desenvolvidos em redes ou escolas públicas, de diferentes municípios.

De maneira geral, a análise dos estudos correlatos permitiu à pesquisadora reforçar as suas opções por alguns autores selecionados para compor o quadro teórico da Tese, bem como conhecer novas produções do campo da formação docente que poderiam dialogar com a proposta freireana, especialmente, no tocante à crítica aos modelos "bancários" de formação. Em relação à metodologia, o fato do estudo de caso ter se revelado como estratégia de pesquisa adequada no bojo de 06 dos trabalhos²⁰ analisados ajudou a fortalecer a convicção de que esse poderia ser um caminho apropriado para o desvelamento do objeto de estudo dessa pesquisa, dada a sua peculiaridade.

Em suas principais conclusões, as pesquisas examinadas revelaram que a matriz crítico-emancipatória contribui com a construção de processos formativos centrados no diálogo, na construção coletiva de conhecimento e no fortalecimento da autonomia dos educadores participantes. Os estudos demonstram, ainda, o movimento de ação-reflexão-ação sobre as

e à recuperação de informações. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca destas informações". (INEP, 2018).

¹⁸ O trabalho de Cruz (2017) não foi incluído nessa etapa.

¹⁹ Soares, M. P. (2017), Paz (2016), Lima, T. S. (2015) e Arnhold (2014).

²⁰ Soares, M. P. (2017), Lima, T. S. (2015), Arnhold (2014), Gouvêa (2012), Fonseca, M. F. (2009) e Vieira (2008).

práticas concretas como caminho possível para a consolidação de ações formativas mais significativas, capazes de promover transformações nos modos de pensar e agir dos professores, em uma perspectiva humanizadora.

Dentre as pesquisas que constataram a materialidade do pensamento de Paulo Freire nas políticas e/ou práticas de formação de professores de redes públicas de ensino²¹ analisadas, essa manifestação se deu, sobretudo, em relação aos princípios da dialogicidade, participação, reflexão crítica sobre a prática, escuta e autonomia. Outro achado importante diz respeito ao fato de que, nem sempre, a assunção do referencial freireano como delineador das políticas educativas nos municípios estudados resultou na concretização desses princípios nas práticas de formação continuada analisadas. Nesse sentido, os trabalhos de Cruz (2017), Paz (2016) e Lima, T. S. (2015) evidenciaram que as eventuais referências à Pedagogia Freireana, encontradas em documentos oficiais e discursos de gestores e professores, não implicaram em efetiva adesão à proposta de formação permanente freireana no bojo das ações formativas investigadas.

Dentre as dificuldades e questões em aberto, algumas das investigações apontam para o desafio de se conseguir consolidar processos de formação permanente freireana nas redes, diante das frequentes mudanças da administração pública e das equipes gestoras. É consenso nos estudos que, mesmo nos municípios onde a formação continuada esteve alinhada à perspectiva da formação permanente freireana, a avaliação da prática formativa frequentemente ocorreu de maneira irregular.

Embora possam ser encontrados, nesses estudos correlatos, aproximações com o objeto desta pesquisa, esta investigação se distancia destas e das demais encontradas nos portais CAPES e BDTD. Propõe um ângulo original de análise, qual seja, a identificação de condicionantes políticos e estruturais que permitem que o pensamento de Paulo Freire ressurgisse nas orientações da política de EJA e no trabalho de formação de professores de EJA da DRE-PJ, na gestão 2013-2016. Mesmo que alguns dos estudos analisados tenham sido capazes de comprovar a presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire no contexto da formação continuada de professores em redes públicas de ensino, nenhum deles se propôs a explorar de maneira sistemática, as condições envolvidas nesse processo.

Em consonância com Marques (2014) e Severino (2000), a originalidade do estudo também pode ser atestada pelos seguintes pontos:

²¹ Soares, M. P. (2017), Arnhold (2014), Gouvêa (2012), Joaneite (2011), Fonseca, M. F. (2009) e Vieira (2008).

- a) Trata-se de um estudo original porque tem como referência a pedagogia de Paulo Freire, buscando a materialidade e a reinvenção de seus conceitos no campo da formação de educadores, na atualidade;
- b) A investigação reúne perspectivas distintas de análise, oriundas dos campos da Pedagogia, Sociologia da Educação e Política Educacional, cujo entrelaçamento possibilitará construir uma matriz crítica para indagar, compreender e interpretar o objeto em tela, gerando novos conhecimentos para o campo da formação docente;
- c) A pesquisa propõe-se a tornar visível, o invisível, ou seja, ajuda a desvelar os detalhes sobre como os referenciais freireanos, anunciados nas políticas educacionais da DIEJA, vêm sendo entendidos e concretizados nos diferentes espaços da DRE-PJ: na formação de professores organizada pela DIPED e naquela que acontece no âmbito escolar. Nessa perspectiva, o conhecimento produzido é novo e original pela especificidade das circunstâncias e características de sua produção.

Adicionalmente, essa investigação busca atender a uma demanda da área de formação de professores, apontada por André (2015, p. 35), qual seja, a pequena atenção dispensada ao tema das políticas de formação docente, nas pesquisas dos pós-graduandos brasileiros. “Em mapeamento recente das Dissertações e Teses sobre formação docente, [a pesquisadora] constatou que, no período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 4% se voltavam à dimensão política da docência ou para as políticas de formação”. Donde se conclui que pesquisar políticas de formação de professores, um “tema silenciado” (ANDRÉ, 2015), é uma contribuição necessária e potencialmente original, para esse campo de pesquisa.

Essa pesquisa, que se propõe a analisar as políticas e práticas de formação de professores de EJA na rede municipal de São Paulo, pode contribuir para acrescer evidências que demonstrem como o legado de Freire tem sido reinventado em redes públicas de ensino. Tem a potencialidade de inspirar, portanto, políticas públicas e processos formativos de educadores que tenham como horizonte a educação emancipatória e humanizadora defendida por Freire. Essa parece ser uma contribuição importante, no momento atual em que forças conservadoras ganham cada vez mais espaço na política nacional e ameaçam a educação pública²² e tantos outros direitos sociais adquiridos em lutas históricas. Sobre a vitalidade e o valor da proposta de Paulo Freire como resistência utópica ao avanço neoliberal, Apple (1998, p.43), afirma:

²² A autora refere-se ao avanço do projeto neoliberal que visa ao sucateamento e posterior privatização do ensino público, no país. Uma das faces mais visíveis desse empreendimento, está associada à padronização curricular e aos testes padronizados em larga escala, cujos resultados têm servido para culpabilizar educadores pelos baixos rendimentos dos alunos e justificar políticas meritocráticas que atrelam bônus aos salários dos professores. Sob a lógica mercadológica, a divulgação das notas dessas avaliações tem sido utilizada para reafirmar o senso comum de que a escola pública é ruim e que só a privatização pode garantir a sua qualidade. Sobre essas afirmações, conferir Freitas, L. C. (1992, 2017).

Nestes tempos neoliberais, precisamos voltar [a Freire] para nos lembrarmos das preocupações éticas e políticas que devem animar o nosso criticismo social e ideológico, para nos lembrarmos de nos empenharmos na verdadeira educação *crítica*, para refazer a conexão com os sonhos, visões e até mesmo com as esperanças utópicas que são negadas numa sociedade em que os lucros contam mais do que as pessoas. E precisamos voltar a ele porque suas ideias permanecem articuladas e porque o seu apelo à práxis constitui para nós um apoio durante a longa noite da restauração conservadora.

Se entendermos que toda política pública deve objetivar atender às necessidades da população e contribuir para a superação das contradições da realidade, espera-se que uma investigação como essa, ao levantar questionamentos e apontar possíveis alternativas de transformação dessa política, contribua para o cumprimento mais pleno da função social da mesma, numa perspectiva crítica e libertadora.

CAPÍTULO I - DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O presente capítulo tem a intenção de discutir a temática da formação de professores no Brasil. No campo legislativo, busca compreender os avanços e retrocessos nas propostas formativas tendo como parâmetro as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, suas alterações e normativas posteriores que incidiram diretamente sobre a formação docente, em especial, no período 1996-2016. Analisa as políticas educacionais propostas pelo governo Temer, no período pós-golpe de 2016, procurando compreender suas possíveis repercussões no campo da formação docente. Por fim, busca compreender a formação de professores em serviço, como espaço-tempo importante para a formação de intelectuais orgânicos e para o enfrentamento de propostas neoliberais que incidem sobre as políticas de formação de professores, na atualidade.

1.1 A formação docente na LDBEN/96: destaques e legislação associada

Em meados dos anos 1970 e início dos anos 1980, a ampla mobilização dos movimentos da sociedade civil, organizados em torno das lutas pela redemocratização do país, foi determinante para a queda do regime ditatorial, em 1985. Na esteira desse processo, a promulgação da Constituição de 1988, refletiu o clamor social e garantiu, na forma da lei, o direito à educação pública de qualidade para todos – ainda que a efetivação desse direito permaneça no tempo presente como um grande desafio.

O clima de otimismo, fortalecido diante desse importante feito, trouxe à tona a demanda pela elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capaz de refletir os ideais democráticos da época. Por causa do intenso e conflituoso debate que envolveu as entidades educacionais das mais variadas tendências e a sociedade civil como um todo, oito anos se passaram, desde a promulgação da Constituição, até que a nova versão da LDBEN fosse aprovada, em 1996. A nova LDBEN trouxe uma significativa mudança conceitual, ao propor um paradigma educacional voltado à emancipação humana²³, ampliando e superando a orientação do documento anterior (LDBEN/1971) para o qual a finalidade da educação resumia-se, sobretudo, à aquisição de conhecimentos.

Em relação à formação docente, o texto da lei reflete a disputa de forças políticas dos diferentes grupos envolvidos no processo de sua elaboração, daí a presença de algumas

²³ De maneira especial, o artigo 3º do item “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, da referida lei, permite vislumbrar os princípios associados a essa perspectiva.

contradições. Tal disputa pode ser evidenciada tanto pelo que foi efetivamente registrado na lei quanto pelo que dela foi omitido em relação às abundantes discussões que antecederam a definição de seus termos (BRZEZINSKI; VIEIRA, 2014).

De um lado, os grupos, movimentos e entidades de estudo e pesquisa educacionais – Fórum em Defesa da Escola Pública (FDEP/FÓRUM), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros – engajados na luta em favor da valorização dos profissionais da educação. Do outro, representantes locais dos interesses neoliberais²⁴ de organismos multilaterais de financiamento, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), cuja visão mercadológica da educação reduz a formação de professores a uma questão de aquisição de competências operativas, que de acordo com Brzezinski (2014, p. 116), podem ser entendidas como: “[...] trabalho de execução, pouco qualificado cientificamente, sub-remunerado e com condições de exploração incivilizatória e desumana”.

De forma geral, a versão original da LDBEN/96 trouxe avanços ao privilegiar, no artigo nº 87 da Disposições Transitórias, a formação de docentes para a Educação Básica, em nível superior, superando o modelo de formação em nível médio que prevaleceu, com grande força no país, até meados do século XX²⁵. Pode-se dizer, contudo, que essa mudança legislativa atendeu apenas parcialmente às reivindicações dos movimentos e entidades organizadas de educadores uma vez que o documento previa que tal formação poderia ocorrer em espaços não universitários, desvinculados do compromisso com a pesquisa e a extensão acadêmica, quais sejam, os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Nesse sentido, Saviani (2009, p. 148) afirma que:

²⁴ Segundo Coraggio (2009, p. 82), a utopia neoliberal fundamenta-se na ideia de que, “[...] o livre mercado possui mecanismos de auto-regulação, mediante os quais a procura competitiva do benefício privado leva a um estado social perfeito. Argumenta-se que os preços mundiais devem estar livres de intervenção política estatal (desregulamentação) para guiar corretamente as decisões econômicas privadas e colocar à prova sua eficiência em benefício de todos.”.

²⁵ Evidentemente, que não se pretende aqui cair em generalizações simplificadoras, no sentido de afirmar que a formação em nível superior garante, por si, a boa formação de professores. Ou que a formação em nível médio seja inerentemente ruim. Contudo, acredita-se que quando os cursos universitários cumprem, de maneira consistente e coerente, o seu papel de ensino, pesquisa e extensão, podem contribuir de maneira sólida com a formação de futuros professores, no sentido de possibilitar o aprofundamento teórico-prático, o desenvolvimento do olhar investigativo sobre a própria prática e a realidade social e a inserção em experiências comunitárias significativas e formativas, comprometidas com a transformação social.

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Cumprе frisar que, embora não se possa negar a força dos movimentos educacionais à época, e sua influência ante o delineamento da proposta da LDBEN/96, o governo neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso [1995-1998/1999-2002] constituiu-se em empecilho para o avanço e aprofundamento de políticas educativas pautadas no interesse popular, uma vez que buscava, deliberadamente, atender às demandas privatistas do mercado. Portanto, além da curta duração dos cursos, a crítica por parte dos movimentos organizados de educadores aos ISEs se dirigia ao caráter pragmático e tecnicista da proposta; ao injustificável afrouxamento das exigências relativas à formação dos docentes atuantes nessas instituições; à tendência neoliberal do projeto que favorecia a atuação de instituições privadas de ensino em detrimento do aproveitamento dos espaços/recursos universitários públicos já disponíveis para a formação de professores no país; à política de certificação instaurada, em cujo horizonte estava o aumento das estatísticas relativas ao número de professores titulados e não, necessariamente, a melhoria da qualidade social da educação. (BRZEZINSKI; VIEIRA, 2014).

Outro ponto que contrariou as expectativas dos movimentos e entidades educacionais foi a manutenção da admissão da formação em nível médio (modalidade Normal) como exigência mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos quatro²⁶ primeiros anos do Ensino Fundamental. Ainda que o artigo nº 87 das Disposições Transitórias da lei determinasse que até 2007 - final do que se convencionou chamar “Década da Educação” - passariam a ser admitidos nos sistemas apenas professores habilitados em nível superior, havia o temor de que essa exigência não fosse assumida enquanto política pública, e que o caráter emergencial e transitório da legislação se transformasse em definitivo, impedindo o salto qualitativo das políticas de formação docente.

Além disso, o curto prazo de dez anos estabelecido e o estímulo à formação via treinamento em serviço, previstos no mesmo artigo, causaram desconfiança entre os educadores pois, deixavam entrever que os processos formativos seriam feitos “às pressas”, em menor

²⁶ Manteve-se aqui a referência ao Ensino Fundamental I, de quatro anos, em curso à época da promulgação da LDB/1996. Em 2006, a Lei nº11.274 instituiu o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória de crianças a partir dos 6 anos de idade. Desde então, o Ensino Fundamental I passou a ser composto por 5 anos.

tempo e, sobretudo, em instituições privadas, comprometidas com o lucro e, não necessariamente, com a qualidade dos cursos oferecidos.

O tempo histórico acabou demonstrando a pertinência dessas preocupações, uma vez que as Leis nº 12.796/2013²⁷ e nº 13.415/2017 que, posteriormente vieram a promover mudanças na LDBEN, mantiveram a exigência mínima de formação em nível médio para o exercício do magistério, deixando a desejar quanto a assunção do efetivo compromisso com a melhoria da formação docente e, como consequência, da Educação Básica no país.

Franco e Mascarenhas (2017) chamam atenção para uma contradição interna da LDBEN/96 que, ao reconhecer a possibilidade de admissão de professores com formação em nível médio e endossar, no artigo 64, que especialistas formados em nível de Pós-Graduação podem atuar como gestores na Educação Básica, praticamente, torna dispensável o curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que tenta afirmar a sua necessidade.

Quanto aos fundamentos que embasam a concepção de formação docente, presentes na atual versão da LDBEN/96, destacam-se no parágrafo único do art. 61 (incluído pela Lei nº 12.014, de 2009):

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, p. 23-24).

Pode-se afirmar que, ao defender a presença de uma sólida formação teórica para os professores da Educação Básica, a LDBEN/96 contribui para a valorização da carreira docente, pois cria a expectativa de que, assim como se espera de profissionais de outras áreas, os educadores tenham segurança em suas ações, sabendo fundamentá-las e justificá-las cientificamente, ou seja, tendo clareza do por quê e para quê agem em determinada direção.

Além disso, o reconhecimento de que a formação sociocultural dos futuros docentes é tão importante quanto a formação científica revela um avanço em relação aos modelos de formação até então vigentes nas políticas públicas nacionais que, ao enfatizar, em diferentes momentos, um ensino voltado para aprendizagem de conteúdos, os métodos de ensino, a prática profissional ou os conhecimentos psicopedagógicos do professor, deixavam de explicitar o fato de que a formação docente é sempre situada e enraizada em um contexto histórico e social, ao qual precisa dar respostas. Daí a necessidade de que os educadores em formação compreendam

²⁷ A Lei nº 12.796/2013 vetou o § 4 do art. 87 da LDB/1996, que previa que até 2007 passariam a ser admitidos apenas professores habilitados em nível superior nos sistemas educativos do país. Desde então, nenhum novo prazo para o cumprimento desse objetivo foi estabelecido.

sua prática educativa como prática social que influencia e é influenciada pelo contexto concreto, residindo nessa tensa relação, seus limites e possibilidades.

Ainda em referência aos pressupostos que orientam a formação docente, o item II do parágrafo anteriormente destacado propõe a associação entre teoria e prática, mas é curioso observar que, contraditoriamente, o legislador parece dicotomizá-las ao localizar a efetivação dessa relação nos espaços específicos dos estágios supervisionados e da capacitação em serviço.

Dentre as alterações posteriormente efetuadas na LDBEN/96, a Lei nº 12.056, de 2009, constituiu-se em um passo importante no sentido da valorização do magistério, ao definir que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deveriam trabalhar em regime de colaboração a fim de promover a formação inicial e a formação continuada. Dessa forma, o Estado tomou para si a responsabilidade de garantir e criar condições para melhoria das ações de formação de professores no país. É preciso salientar, porém, que a concretização dessa política representa ainda um grande problema a ser enfrentado na atualidade pois, embora ações significativas tenham sido colocadas em prática com o intuito de garantir acesso e permanência de professores leigos no ensino superior, nem sempre os compromissos firmados pelos entes federados tem sido cumpridos²⁸ em sua integralidade.

De modo geral, pode-se afirmar que a garantia do direito de que a formação continuada ocorra nos locais de trabalho, em instituições de Educação Básica ou Superior, bem como outras determinações previstas na referida legislação, concorrem potencialmente para a valorização da carreira docente e vão ao encontro das reivindicações dos movimentos e entidades de estudos e pesquisa em educação do país, que entendem que formação inicial e formação continuada devem estar articuladas, de modo a garantir a permanente educação do docente, ao longo de sua carreira. O artigo 67 sintetiza algumas pautas relevantes que caminham nesse sentido:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;¹¹ II -

²⁸ À título de exemplo, destaca-se aqui a ressalva de Brzezinski (2014) acerca do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pelo Decreto nº 6.755/2009, que teve como objetivo organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Nas palavras da autora: "[...] os resultados da pesquisa em desenvolvimento pela Anfope, em 2011, constatarem *in loco*, alta evasão nos cursos de primeira e segunda licenciatura presenciais, pois, os Estados e Municípios não honraram o acordo firmado na oportunidade de sua adesão à política de capacitação de leigos de seus sistemas de ensino. Esses entes federados romperam com o pacto de financiar a logística, que engloba apoio para transporte, hospedagem, alimentação ou concessão de bolsa de estudos. As condições para frequência aos cursos foram ainda mais precarizadas porque as Secretarias Municipais de Educação recusavam-se a providenciar substitutos para suas aulas". (Ibid., p. 130).

aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional;^[LDBEN]IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho²⁹;^[LDBEN]V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;^[LDBEN]VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 25).

Não há como negar que tais medidas, se efetivamente materializadas nas redes de ensino do país, contribuiriam significativamente para a melhoria das condições de trabalho dos professores e sua valorização. Porém, até o presente momento, ainda há grande distância entre o estabelecido na LDBEN/96 e a prática adotada por muitos estados e municípios. Exemplo disso é o descumprimento do item I do artigo 67, que prevê o ingresso exclusivo de professores por concurso público de provas e títulos, e tem se constituído em grande entrave a contribuir com a precarização e desvalorização da carreira docente no país. Dados do ano de 2015³⁰ revelam que um em cada quatro professores da Educação Básica, no país, mantém contratos temporários com o poder público. Por meio desse tipo de contratação, os estados e municípios se utilizam de mecanismos legais, como o afastamento temporário, para impedir o estabelecimento de vínculo empregatício entre os professores e as redes públicas de ensino.

No ano de 2014, somente no Estado de São Paulo, haviam 57.000 (cinquenta e sete mil) professores temporários contratados de maneira precária, com direitos trabalhistas reduzidos. Esses, após três anos de trabalho na rede estadual, são obrigados a cumprir um período de 180 dias de afastamento, até que possam ser novamente contratados sob o mesmo regime. Além de causar desemprego temporário e insegurança econômica, essa prática afasta os professores das escolas, dificulta o estabelecimento de vínculo institucional e pessoal, compromete o desenvolvimento de projetos e do trabalho pedagógico, além de comprometer os processos coletivos de formação continuada que acontecem nas escolas.

Não obstante, normativas posteriores vieram a reforçar os termos do artigo 67 da LDB/1996. É o caso, por exemplo, da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais da Educação Básica. Ainda que essa represente uma conquista para a categoria docente sua implementação ainda não ocorreu de maneira satisfatória.

²⁹ A avaliação do desempenho docente tem sido ponto de tensão entre governos, movimentos organizados de educadores e sindicatos, desde a promulgação da LDBEN/96. Isso porque os educadores, enquanto categoria, têm resistido e se posicionado contra a lógica meritocrática, individualista, competitiva e responsabilizadora que têm fundamentado as propostas nacionais, por hora frustradas, de avaliação externa de professores.

³⁰ Disponíveis em: < <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/opiniaopapeoesp/o-regime-escravagista-dos-professores-temporarios-na-rede-estadual-de-ensino/>>. < <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/temporarios-ficaram-sem-aulas-em-2018/>>. < <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/450-mil-professores-mantem-contratos-precarios-no-brasil/>>. < <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-de-sao-paulo-tem-57-mil-professores-temporarios,1607551>>. Acesso em 09 out. 2017.

Dados recentes da CNTE³¹ revelam que, em dezembro de 2016, treze estados brasileiros e 55% dos municípios não respeitavam o valor mínimo estipulado para o pagamento de profissionais ingressantes na carreira docente, alegando limites orçamentários. O piso salarial para a categoria docente foi reajustado em 7,65%, em 13 de janeiro de 2017, sendo estabelecido em R\$2.298,80 (BRASIL, 2017b, p.16). Tal valor equivale à remuneração mínima a ser paga para professores iniciantes, com formação em nível médio e jornada de trabalho de até 40 horas semanais. Embora resultado da luta dos professores por melhores condições de trabalho não se pode dizer que o piso salarial atual da categoria seja capaz de oferecer vida digna aos educadores do país, principalmente, se consideramos a realidade dos grandes centros urbanos, onde o custo de vida costuma ser maior. Segundo estimativas do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o valor do salário mínimo capaz de atender às necessidades básicas do trabalhador e sua família - alimentação, educação, saúde, moradia, lazer, vestuário, higiene, transporte e Previdência Social - em outubro de 2017, deveria ser de R\$ 3.754,16. (DIEESE, 2017).

Também em consonância com as orientações do artigo 67 da LDB/1996, a Lei nº 11.494, de 2007, regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nessa ocasião, em uma tentativa de estimular as Secretarias Municipais de Educação a elaborar planos de salário e carreira docente, o governo federal vinculou essa ação ao recebimento dos recursos redistribuídos pela União. Esse foi um passo importante, porém, Brzezinski e Vieira (2014) defendem que enquanto o piso salarial e os planos de carreira docente não estiverem condicionados à aplicação da Lei de Responsabilidade Educacional aos poderes executivos, municipais e estaduais, o cumprimento dessas ações de valorização do magistério continuará comprometido e sempre na dependência da “boa vontade” política e do interesse de governos e partidos políticos que, eventualmente, assumam o poder.

1.2 Normativas nacionais para a formação de professores no período pós-LDBEN/96

Convém ressaltar que algumas regulações que entraram em vigor após a promulgação da LDB/1996, incidiram especificamente sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, conformando-as e direcionando-as. Dentre essas, se destacam, de maneira especial, no período 1996-2016: a *Resolução CNE/CP nº 1/2002*; a *Resolução CNE/CP nº 1/2006*; o *Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)*, principalmente no

³¹ Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso-2.html>>. Acesso em 07 out. 2017.

tocante às metas 15, 16, 17 e 18; a *Resolução CNE/CP nº 02/2015* e o *decreto nº 8.752/2016*, que instituiu a *Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Nesse documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou os fundamentos, princípios e procedimentos que deveriam orientar, em todo país, a organização curricular e institucional dos estabelecimentos de ensino voltados à formação de professores de todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Ao propor uma nova referência de organização para as licenciaturas - apoiada nos princípios da flexibilidade e da interdisciplinaridade - a resolução contribuiu para a superação do "modelo de formação 3+1"³², até então vigente, e decretou o fim do currículo básico obrigatório, herança tecnicista e autoritária do período da ditadura militar. Sob tal aspecto, a medida foi ao encontro das reivindicações dos movimentos de educadores, porém, o acentuado caráter pragmatista e aligeirante da proposta gerou críticas e insatisfação por parte desse mesmo grupo. Nesse sentido, Scheibe e Bazzo (2016, p. 248, grifo das autoras) esclarecem que:

É importante dizer que esta legislação, emanada do Conselho Nacional de Educação (CNE), representou um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de licenciatura, distinguindo-os dos cursos de bacharelado. Bordas (2009) ressaltou que essa nova perspectiva conceitual e também política das diretrizes de 2002 respondeu às demandas dos educadores preocupados com a melhoria da formação, embora tenham também surgido contestações e questionamentos a respeito de vários aspectos da nova legislação, tais como: orientação epistemológica predominante no documento dando ênfase sobre a formação "na prática", ou ainda, no conceito de "competências"; seu espírito pragmatista e tendência de aligeiramento da formação docente, ao estipular o mínimo de 2.800 horas/aula para os cursos, sem estabelecer o tempo mínimo para concretizar o seu período de estudo.

Além disso, outro elemento que ganhou repercussão e causou grande contrariedade foi a centralidade que a noção de "competência" assumiu no bojo da resolução, tornando-se

³² A formação docente em nível superior, teve início no Brasil a partir de 1939, com a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas que passaram a vigorar como espaços específicos para a formação de professores para o ensino secundário. O modelo de formação adotado por esses cursos ficou conhecido como "esquema 3 + 1". Esse consistia em um ciclo inicial de formação, com duração de três anos, que conferia aos estudantes o título de bacharel, seguido de um ano de formação didática, que habilitava licenciados para exercer a docência nas diferentes disciplinas do ensino secundário. De maneira específica, o curso de Pedagogia habilitava docentes para lecionar nas Escolas Normais. Scheibe e Bazzo (2016) chamam atenção para o caráter subsidiário e secundário atribuído ao ensino e à educação na universidade, nesse período, uma vez que a formação pedagógica aparece como uma espécie de apêndice ao curso de bacharelado cumprindo, na prática, o papel burocrático de garantir a necessária certificação para a docência aos alunos. No bojo desse modelo de formação, está a concepção de que o domínio técnico dos conteúdos disciplinares capacita o especialista a ensinar, e que a docência é algo supostamente menos exigente, que se pode aprender quase que intuitivamente, no dia a dia do exercício profissional ou em cursos eventuais.

referência para a elaboração das propostas pedagógicas dos cursos, da organização institucional/curricular e da gestão da formação dos futuros professores. Essa centralidade é evidenciada, por exemplo, pela maneira recorrente com que a expressão "competência(s)" aparece no documento, sendo registrada 23 (vinte e três) vezes ao longo do texto.

Em 2006, após uma intensa mobilização de diferentes grupos e entidades de estudos e pesquisa em educação (BRZEZINSKI; VIEIRA, 2014), o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Dentre as principais mudanças recomendadas pelo documento para o curso de Pedagogia, Scheibe e Bazzo (2016, p. 249) destacam: "a alteração de sua finalidade, a extinção das habilitações, o aumento da carga horária mínima³³ para a integralização do curso e a flexibilização curricular". Na esfera das mudanças empreendidas, o curso de Pedagogia tornou-se uma licenciatura que, de maneira ampla, habilitaria profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da gestão e da pesquisa educacional.

Tais mudanças não foram tomadas como unanimidade pelos diferentes grupos de educadores brasileiros, à época. No âmbito da ANFOPE e de entidades parceiras, houve o entendimento que, embora referenciada nas DCNs de 2002, tais diretrizes avançavam no sentido de estabelecer a docência como base da identidade da formação do pedagogo. Nesse contexto, ainda que a formação de especialistas prevista no artigo nº 64 da LDB/1996 continuasse a ser admitida, essa não poderia prescindir de uma base docente. Ou seja, a formação do pedagogo, a partir de então, não poderia mais ocorrer de forma desvinculada da preparação para a docência.

Com um posicionamento diferente, o grupo liderado por destacados educadores/pesquisadores, tais como, José Carlos Libâneo, Maria Amélia Santoro Franco, Selma Garrido Pimenta, Acácia Kuenzer e outros, defendeu a reformulação do curso de Pedagogia, mas discordavam que a docência deveria se constituir em base para a formação de pedagogos. (FRANCO; MASCARENHAS, 2017). Para esses educadores, a Pedagogia, entendida como Ciência da Educação, deveria ter como objeto principal de estudo a *práxis* educativa. Daí o entendimento que base da formação do pedagogo deveria ser os conhecimentos pedagógicos, capazes de prepará-lo para atuar como pesquisador e organizador da realidade educacional. Nesse sentido, Franco e Mascarenhas (2017, p. 47) esclarecem que:

[...] o curso de pedagogia deve redimensionar a sua caminhada e a sua

³³ A carga horária mínima passou de 2.800 horas para 3.200 horas.

intencionalidade formativa, uma vez que o curso deverá formar profissional Pedagogo, cientista educacional, ou seja, um especialista na compreensão, pesquisa e orientação da práxis educativa, tendo em vista a qualificação e transformação dos espaços educacionais.

Nessa acepção, o curso de Pedagogia deveria se constituir em um bacharelado para a formação do pedagogo. A formação de docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, deveria ocorrer em cursos específicos de licenciatura. Embora o referido grupo tenha elaborado o Manifesto de *Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*, em 2005, expondo publicamente seus argumentos e defendendo a natureza específica da formação e da ação do profissional da pedagogia, as Diretrizes aprovadas pelo CNE em 2006, acabaram por expressar as concepções defendidas pela ANFOPE e entidades alinhadas.

Vale ressaltar que, ao conferir aos cursos de Pedagogia a tarefa de formar docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 fez com que os Institutos Superiores de Educação perdessem a sua razão de ser, levando-os, praticamente, à extinção.

Em realidade, o 11º artigo da resolução abriu a possibilidade de que as instituições mantenedoras de cursos Normais Superiores autorizados pudessem reelaborar seus projetos, de acordo com as novas exigências, de modo a convertê-los em licenciatura em Pedagogia. Brzezinski e Vieira (2014) chamam atenção para a contradição dessa medida pois, na visão das autoras, a franca expansão dos ISEs no período pós-LDB/1996 veio a atender as expectativas da iniciativa privada, interessada no filão do mercado educacional, e do Banco Mundial, empenhado em impor sua agenda neoliberal aos sistemas educativos dos países em desenvolvimento.

Sobre a influência que o Banco Mundial exerce sobre os processos de privatização da Educação Superior nos países em desenvolvimento, Decker (2015, p. 102-103) explica que:

A retórica do BM atua no sentido de criar uma convicção pública na qual o setor privado é entendido como colaborador do Estado na oferta educacional, considerando a impossibilidade de atendimento unicamente estatal. Desta forma, a disputa da iniciativa privada pelo campo educacional se acentua, principalmente no atendimento ao nível superior de ensino. A privatização da Educação superior em escalas ascendentes na última década parece ser um dado demonstrativo de que as orientações políticas prescritas por organismos multilaterais, em específico do BM, encontram correspondência nos dados de desenvolvimento da Educação do país [Brasil]. A ampliação desse nicho de mercado vai se favorecer do esforço individualizado, por parte da classe trabalhadora, pela busca por qualificação para atender à lógica do mercado de trabalho.

Nesse contexto, embora as DCNs-Pedagogia tenham freado a expansão do número de egressos do Curso Normal Superior, ela não impediu que a iniciativa privada continuasse a explorar o “mercado” da formação docente, via cursos de Pedagogia.

Outra regulação relevante que intencionou impactar as políticas de formação de professores no país, foi a Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), cujas metas 15, 16, 17 e 18 e respectivas estratégias expressam os compromissos a ser incorporados no âmbito das políticas educativas, com a finalidade de promover a valorização dos profissionais da educação, no período estipulado pelo plano.

Nesse sentido, a meta 15 do PNE estipula a regulamentação de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, capaz de articular os entes federados, as redes e as instituições de Educação Básica e Superior, de modo a assegurar a todos os professores da Educação Básica acesso à formação em nível superior e, a organicidade entre formação inicial e formação continuada.

Em relação à essa última, a meta 16 estabelece que os profissionais da Educação Básica devem ter garantida formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. De maneira relativamente ousada, a meta estipula ainda que até o último ano de vigência do PNE, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica deverão estar formados em nível de Pós-Graduação.

No tocante à carreira e remuneração dos profissionais do magistério, as metas 17 e 18 propõem, respectivamente, a equiparação dos salários dos professores aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente³⁴ e a implementação efetiva de planos de carreira por parte de estados e municípios.

Todas essas metas e suas respectivas estratégias foram consideradas no delineamento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 02, de 2015, que revogou e substituiu a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002³⁵.

³⁴ Segundo o CNTE, há uma grande defasagem remuneratória entre o magistério e as demais profissões. Em 2009, os professores com formação em nível superior recebiam uma remuneração média equivalente a 43% da dos demais profissionais com mesma escolaridade. Em 2016, esse percentual médio foi equivalente à 50%, refletindo a desvalorização salarial e social dos profissionais do magistério no Brasil. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-informa/1581-cnte-informa-762-01-de-julho-de-2016/16776-remuneracao-do-magisterio-se-mantem-baixa.html>> . Acesso em 22 out. 2017.

³⁵ Adicionalmente, as DCNs de 2015 revogaram, também as seguintes regulamentações: Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

No entendimento de alguns autores (SCHEIBE; BAZZO, 2016; DOURADO, 2015, 2016), as DCNs de 2015 superam a concepção de formação centrada nas competências, presente nas DCNs de 2002, e incorporam muitas das ideias e reivindicações que vinham sendo debatidas e defendidas há anos pelas entidades de estudos e pesquisa em educação.

Na nova resolução, as normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica aparecem vinculadas a um determinado projeto de educação nacional, que objetiva contribuir para a superação da fragmentação das políticas públicas e da desarticulação entre as diferentes instituições educativas envolvidas na formação do professor.

A partir de uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente, as DCNs de 2015 propõem uma base comum nacional para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério incorporando, parcialmente, a proposta de base comum nacional concebida pela ANFOPE, cujos princípios incluem:

a) *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; b) *unidade teoria-prática* atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional; c) *trabalho coletivo e interdisciplinar* como eixo norteador do trabalho docente; d) *compromisso social do profissional da educação*, com ênfase na concepção sócio-histórico de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; e) *gestão democrática* entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar; f) *incorporação da concepção de formação continuada* visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola; g) *avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação*, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição. (ANFOPE, 2012, p.01).

Distanciando-se de uma concepção de currículo mínimo prescrito, a base comum explicitada na Resolução CNE/CP nº 02/2015 tem como princípios gerais: a sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social e valorização do profissional da educação; a gestão democrática; a avaliação e regulação dos cursos de formação. (BRASIL, 2015). O documento propõe que, a fim de concretizar esses fundamentos os entes federados, as redes e as instituições de educação superior e básica trabalhem cooperativamente, de modo a articular organicamente, a formação inicial e a continuada, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional³⁶. Ambas,

³⁶ Na atualidade, o conceito de desenvolvimento profissional tem sido utilizado por alguns autores como Nóvoa

entendidas como essenciais para a formação do docente que se deseja formar, qual seja, aquele capaz de desenvolver a ação educativa, com rigorosidade, a partir de conhecimentos específicos de área, pedagógicos, metodológicos e interdisciplinares consistentes que, ancorados em princípios éticos, estéticos e políticos têm a potencialidade de intervir na realidade educativa e contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Vale ressaltar que a formação continuada ganha destaque no bojo das DCNs/2015, que reconhecem suas dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Daí que a mesma seja considerada um espaço em que os diferentes sujeitos podem/precisam dialogar sobre a prática político-pedagógica e a organização educativa em que estão inseridos, bem como expressar suas expectativas e demandas profissionais. No referido documento, essa modalidade de formação abrange os diversos processos formativos organizados pelos sistemas, redes e escolas; cursos de atualização, aperfeiçoamento e extensão; cursos de especialização *lato sensu*; cursos de Mestrado profissional ou acadêmico e, ainda, cursos de Doutorado.

De acordo com Dourado (2015), a perspectiva de valorização dos profissionais do magistério presente na Resolução CNE/CP nº 02/2015 é consonante com os encaminhamentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, passando não só pela articulação entre formação inicial e continuada, mas também, pela efetivação dos planos de carreira, justa remuneração e boas condições de trabalho.

Apesar da orientação geral claramente progressista, as DCNs de 2015 apresentam contradições que revelam a presença de forças políticas com pensamento antagônico no que diz respeito à formação para o magistério, pois, ao mesmo tempo em que buscam orientar e fortalecer ações para a valorização do magistério, no âmbito de uma concepção emancipadora de educação, sua proposta de flexibilizar e diversificar as trajetórias formativas perpetua desigualdades e contribui para a depreciação da docência, fortalecendo determinada concepção de profissionalização docente³⁷.

(2008), Imbernón (2013), e Marcelo García (2009) em uma tentativa de superação a frequente dicotomia que se costuma fazer entre formação inicial e continuada. Dessa forma, a referida concepção busca atribuir uma conotação de evolução e continuidade ao processo de formação do professor, que acontece ao longo de sua carreira, e inclui a construção e aprofundamento de conhecimentos, formação de identidade profissional, empoderamento e engajamento em lutas por melhores condições de vida e trabalho.

³⁷ No âmbito da reforma educacional, de tendência neoliberal, defendida por organismos multilaterais de financiamento, o termo “profissionalização docente” assume caráter tecnicista, ao sinalizar para a necessidade de se formar professores “competentes” e capazes de atender às exigências do mercado de trabalho. Em consonância com esse entendimento, Scheibe (2004, p. 177) esclarece que: “Os elementos centrais dessa reforma evidenciam que o processo de profissionalização toma por base conceitos e práticas que têm origem no campo do trabalho. A noção de competências ocupa lugar central e implementa uma nova lógica educativa, subordinando a esta o currículo e a organização das instituições de formação, objetivando construir um novo tipo de professor, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas de sociabilidade exclusiva que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas”.

Além da formação inicial em cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 02, de 2015, sob a justificativa de atender a crescente demanda pela formação superior e suprir a "emergencial escassez de professores" (FREITAS, H., 2007; BRASIL, 2007), reconhece e regulamenta o funcionamento de cursos de complementação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. Esses, marcados por uma carga horária reduzida, enfatizam em seu currículo o ensino de metodologias e práticas de ensino, em detrimento da teoria, em uma perspectiva tecnicista de aquisição de competências, concepção defendida por organismos internacionais como o Banco Mundial³⁸.

Portanto, um desafio que se coloca para que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores venham a cumprir o seu papel diante da necessária valorização do magistério, é que as políticas públicas, em sua prática, enfatizem e criem condições para que os princípios e ações de valorização do magistério propalados no documento se sobreponham às medidas paliativas e "emergenciais", de cunho neoliberal, que contribuem para o aligeiramento da formação e para a desvalorização docente.

A materialização das proposições das diretrizes, referenciadas na educação emancipatória, dificilmente se realizará sem que haja um investimento maciço na expansão e melhoria da qualidade da educação pública superior e garantia de acesso e permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura oferecidos preferencialmente na modalidade presencial³⁹ e em universidades públicas. Ao mesmo tempo, precisam ser colocadas em prática, políticas intersetoriais comprometidas com a superação das desigualdades sociais regionais que promovem e intensificam as desigualdades educacionais, no âmbito da formação de professores, e acabam por justificar a existência de itinerários precarizados e improvisados de formação.

Por fim, após a aprovação das DCNs de 2015, e buscando atender a meta 15 do PNE, foi instituída em 2016, por meio do decreto nº 8.752, a *Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*, em substituição ao decreto nº 6.755, de 2009, que tratava anteriormente da mesma matéria.

Mesmo que, em 2015, a minuta do documento disponibilizada para consulta pública pelo MEC tenha sofrido críticas por parte de entidades de estudos e pesquisas em educação

³⁸ Kruppa (2000), estudando comparativamente quatro documentos do Banco Mundial para a Educação – Education, 1974; Primary Education, 1990; Priorities and Strategies for Education, 1995; Education Sector Strategy, 1999 – confirma que o Banco, relativamente à formação de professores, defende o simples treinamento em serviço, em detrimento de uma sólida formação geral.

³⁹ Ao defender uma formação com qualidade social para o magistério, a ANFOPE recomenda que a formação inicial deve ser realizada, preferencialmente, por meio de cursos presenciais, sendo os cursos a distância ofertados apenas em situações especiais, onde não haja possibilidade de acesso físico às instituições de ensino superior.

(ANFOPE et al., 2015), a versão atualizada da referida política foi aprovada e assinada pela presidenta Dilma Rousseff e pelo ministro da educação Aloizio Mercadante, em 9 de maio de 2016, preterindo importantes apontamentos feitos pelos movimentos de educadores.

Dentre as principais críticas à proposta apresentada pelo governo, destaca-se o fato de que o decreto nº 6.755/2009 revelava a explícita intenção de que a política nacional de formação de professores deveria fomentar, financiar e apoiar a expansão da formação docente em instituições superiores públicas. Havia, portanto, a perspectiva de que o dinheiro público deveria ser reinvestido na educação pública, fortalecendo suas instituições e colaborando com a melhoria da qualidade formação oferecida aos futuros professores. Tal objetivo foi excluído da versão final do decreto de 2016, indicando mais uma vez um recuo do governo petista em relação às pautas progressistas e o aceno positivo do mesmo para que as instituições privadas também pudessem receber verbas públicas de programas destinados à formação de professores.

Outro ponto polêmico do documento foi a retirada de determinações importantes, diretamente relacionadas à questão valorização docente, como aquelas que incentivavam a jornada única e a dedicação exclusiva ao magistério, presentes na versão da política de 2009 e excluídas do texto do decreto nº 8.752, de 2016, sem maiores justificativas por parte do Ministério da Educação.

Face ao exposto, pode-se depreender que as políticas de formação de professores no Brasil vêm apresentando descontinuidades e contradições, próprias de um ambiente de disputa de concepções. No âmbito legal, sobretudo no período pós-LDB/1996, pode-se dizer que houve um avanço em relação à concepção de formação até então vigente, uma vez que a ênfase técnica e instrumental, voltada ao ensino dos conteúdos e às metodologias, perde força diante da assunção da dimensão social e política da docência. Em decorrência da luta das entidades de estudos e pesquisa em educação e de movimentos organizados de educadores, houve, também, a incorporação de algumas demandas relativas à valorização docente nas normativas nacionais, ainda que de forma contraditória, já que a disputa por hegemonia vem resultando na permanência de pautas neoliberais nos textos oficiais, especialmente, a partir da década de 1990.

Nessa Tese, o termo “hegemonia” é utilizado no sentido proposto por Antonio Gramsci (1982), ou seja, como direção intelectual e moral que os grupos economicamente dominantes exercem sobre os demais grupos sociais, mediante a construção de consensos, a fim de garantir a manutenção do *status quo*. A sociedade civil é o espaço no qual, essencialmente, se dá a luta entre projetos sociais e políticos que são contraditórios entre si, no quadro da disputa pela hegemonia entre as classes sociais fundamentais. É importante destacar que a hegemonia dos grupos dominantes, dirigentes do sistema hegemônico, é exercida não somente pelo consenso,

mas também pelo uso da força, da coerção, ou seja, pelo uso da sociedade política, nos casos em que o consenso espontâneo entre os dirigentes e dirigidos falha.

Ao reconhecer a formação de professores como campo de disputa política e ideológica, pode-se afirmar que, ainda que de forma geral a legislação tenha caminhado nos últimos anos no sentido da defesa de uma perspectiva emancipatória e permanente de formação, muitos são os desafios para que essa proposta se concretize enquanto prática política e social, sobretudo, no atual contexto de fragilidade democrática que o país enfrenta, intensificado pelo recente golpe jurídico-parlamentar-midiático que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, e com a escalada do então vice-presidente Michel Temer ao posto maior do executivo.

1.3 O contexto do golpe de 2016 e suas repercussões nas políticas de formação de professores no país: consolidando recomendações do BM?

A reeleição da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2014, causou grande descontentamento em seus adversários políticos. Exemplo disso foi a petição protocolada no Tribunal Superior Eleitoral pelo deputado Carlos Sampaio (PSDB-SP), coordenador jurídico da campanha do candidato Aécio Neves, solicitando auditoria dos resultados do segundo turno das eleições. A referida petição foi protocolada no dia 30 de outubro de 2014, quatro dias após a divulgação do resultado do pleito eleitoral. Em uma disputa acirrada, a presidenta Dilma Rousseff (PT) foi reeleita com uma soma de 51,64% dos votos válidos contra os 48,36% de Aécio Neves (PSDB). A diferença entre os candidatos foi de 3.458.891 votos.

Diante da frustrada tentativa de anulação das eleições, a oposição⁴⁰ buscou o apoio da grande mídia nacional, de setores do parlamento e do judiciário para orquestrar uma campanha contra a presidenta eleita, buscando manipular a opinião pública, por meio da divulgação exaustiva de denúncias seletivas de casos de corrupção associados ao Partido dos Trabalhadores e de leituras superdimensionadas da crise econômica enfrentada pelo país⁴¹. Para Sader (2017),

⁴⁰ Constituída essencialmente pelos grandes monopólios privados dos meios de comunicação, partidos de direita e grandes grupos empresariais. (SADER, 2017).

⁴¹ Alguns veículos da grande imprensa brasileira empenharam-se, na época, em classificar de maneira tendenciosa a crise atual como "a maior crise econômica da história do Brasil", relacionando suas causas unicamente à fatores internos de gestão e à tensão política que resultou na crise de governabilidade do executivo. A maior parte dessas análises desconsiderava os fatores externos que influenciaram diretamente na crise brasileira. Dentre esses fatores, Berringer (2016, p. 1) destaca: "a diminuição do PIB a partir de 2012, fruto do impacto da crise econômica internacional e da decisão do governo chinês de reduzir o crescimento; a crise econômica na Argentina e a necessidade de imposição de barreiras comerciais que impactaram as exportações brasileiras; o golpe de Estado do Paraguai (e a decisão de suspender esse Estado do Mercosul e aprovar a entrada da Venezuela); o avanço nas negociações dos mega-acordos internacionais (Acordos da Parceria Transpácífica, Acordo Transatlântico e

a queda do apoio popular à presidenta eleita deveu-se, também, aos controversos ajustes fiscais e ao aumento significativo das taxas de juros empreendidos pelo governo Dilma no início de seu segundo mandato, que causaram aumento da recessão econômica e insatisfação por parte das classes populares, sobre a qual recaiu o maior ônus da crise.

O desmonte do governo eleito interessava diretamente às elites econômicas e a setores da classe média empenhados em reverter os ganhos sociais que as classes populares vinham acumulando, nas últimas décadas, sobretudo no período em que o Partido dos Trabalhadores esteve à frente da presidência da República [2003-2016]. Nesse sentido, a bandeira anticorrupção, amplamente utilizada pela oposição, serviu para camuflar os verdadeiros interesses das oligarquias brasileiras contemporâneas traduzidos na implementação de projetos privatistas de redução do Estado e desmantelamento dos direitos sociais historicamente conquistados. A sistemática reestruturação defendida por esse grupo inclui um amplo pacote de reformas do Estado, incluindo a reforma política, a reforma da previdência e a reforma trabalhista de modo a garantir vantagens econômicas e “reestabelecer a confiança” de investidores nacionais e internacionais e, supostamente, retomar o crescimento econômico do país. Sobre esse processo, Dowbor (2016, p. 01) esclarece que:

Por meio do endividamento do Estado e dos outros mecanismos, gera-se um processo em que o governo, cada vez mais, tem de prestar contas ao ‘mercado’, virando as costas para a cidadania. Com isto, passa a dominar, para a sobrevivência de um governo, não quanto está respondendo aos interesses da população que o elegeu, e sim se o mercado, ou seja, essencialmente os interesses financeiros, se sentem suficientemente satisfeitos para declará-lo ‘confiável’. De certa forma, em vez de república, ou seja, *res publica*, passamos a ter uma *res mercatori*, coisa do mercado.

Diante desse contexto, o governo Michel Temer assume a tarefa retomar o projeto reformista neoliberal posto anteriormente em prática pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, cujas ações abarcaram cortes nos investimentos sociais, precarização/esgarçamento das relações trabalhistas e enfraquecimento dos movimentos sindicais. Sobre as consequências dessas medidas, Sader (2017, p. 22) faz o seguinte apontamento:

A herança recebida por Lula [do governo FHC] em 2003 incluía a mais profunda e prolongada recessão econômica, um Estado desarticulado, uma sociedade fragmentada, uma ideologia neoliberal difundida por toda a sociedade. E uma maioria parlamentar de centro e da direita, além do marco

Acordo de Comércio e Serviços) e a nova rodada de negociações do acordo entre o Mercosul e a União Europeia a partir de 2010".

internacional de absoluta hegemonia neoliberal.

Portanto, é justificável que as previsões sobre os impactos econômicos e sociais da administração Temer no país gerem apreensões, uma vez que grande parte das análises empreendidas até o momento (DOWBOR, 2017; SADER, 2017; TOLEDO, 2017; ANFOPE, 2016, 2017) apontam para a configuração de um cenário de retrocessos democráticos, aprofundamento das desigualdades, aumento da exploração da força de trabalho e perda de direitos em todas as esferas da vida política e social, a afetar principalmente as camadas mais pobres e vulneráveis da população.

No campo da Educação, várias reestruturações vêm sendo autoritariamente coordenadas pela nova equipe do MEC, de modo a ajustar o sistema educativo aos moldes da reforma mais ampla do Estado brasileiro. Em relação aos impactos legislativos dessas ações, o documento final do *XIII Encontro Nacional da ANFOPE* explicita alguns dos conceitos orientadores dos novos arranjos das políticas educacionais do governo Temer:

A legislação educacional está sendo redesenhada pelas novas forças políticas que assumiram a educação para atender às necessidades de um projeto que está inspirado na internacionalização da política educacional brasileira, em que terão papel de destaque conceitos como: *padronização, avaliação, responsabilização e meritocracia; bem como indução a processos de privatização* da educação através da terceirização da gestão escolar e da instituição dos “vouchers”, “bônus”. (ANFOPE, 2016, p. 25, grifo nosso).

De acordo com Freitas, L. C. (2015a, 2015c), essa internacionalização ocorre pelo menos em dois sentidos. O primeiro, de fazer o ajuste fino entre as políticas educativas nacionais e as recomendações de organismos multilaterais de financiamento que têm exercido grande influência sobre o delineamento das políticas do setor educacional nos países em desenvolvimento, especialmente nas últimas décadas, impondo sobre os mesmos uma lógica gerencialista a partir da qual a educação é transformada em mercadoria de baixo custo e alta lucratividade no mercado global. O segundo sentido da internacionalização tem que ver com a abertura de precedentes para a expansão gradual da ação de grandes conglomerados internacionais no contexto brasileiro e com a consequente “desnacionalização” da educação nacional.

No tocante à formação de professores, se no período anterior ao golpe de 2016 algumas contradições no corpo das legislações já concorriam para a precarização e desvalorização da profissão docente, conforme o anteriormente discutido, as políticas recentes do governo Temer tendem a aprofundar ainda mais esse quadro.

Exemplo disso é a Emenda Constitucional (EC) nº 95⁴², aprovada em dezembro de 2016, que congelou os gastos sociais, sobretudo na área da educação e da saúde, pelos próximos vinte anos. Segundo a economista Laura Carvalho (2016), a vinculação de recursos tributários à educação pública teve sua origem na Constituição de 1934, sob o princípio de que enquanto a qualidade da educação nacional não atingisse níveis de qualidade desejáveis, ocasionais aumentos na arrecadação de impostos deveriam ser proporcionalmente convertidos para a melhoria desse serviço. Na esteira desse entendimento, a Constituição de 1988 estabeleceu em seu artigo 112 que, no mínimo, 18% (dezoito por cento) da arrecadação de impostos no país, seriam destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Na contramão, a EC nº 95 determina que o valor da última parcela de arrecadação de impostos destinada à educação no ano de implementação da regra será fixado como referência para todos os reajustes posteriores, no período previsto. A partir do piso constitucional estabelecido, as correções anuais serão calculadas, tendo sempre como base a inflação do ano anterior. Isso significa que, mesmo que o país arrecade mais impostos ou que as demandas por investimento na área educacional aumentem, a arrecadação tributária não será proporcionalmente convertida em ganhos educacionais nas próximas duas décadas.

Pode-se afirmar, portanto, que essa medida trará sérios impactos à educação nacional, colocando em risco o cumprimento das metas do PNE (2014-2024)⁴³ amplamente discutidas e acordadas entre a sociedade civil organizada e o Estado. Em relação à formação de professores, o estrangulamento das receitas poderá comprometer seriamente a concretização das metas 15, 16, 17 e 18, relacionadas à valorização do magistério, uma vez que a execução das mesmas irá exigir um sólido investimento em recursos educativos, formação inicial e continuada, contratação de professores, bem como melhoria da infraestrutura do ensino e das condições de trabalho dos professores.

De maneira similar, alterações recentes na LDB/1996, instituídas no bojo da Lei nº 13.415/2017 - que definiu os termos da controversa reforma do Ensino Médio - representam retrocessos significativos às lutas históricas empreendidas em prol da qualificação e valorização do magistério, na medida em que o governo formalizou como política pública a contratação de professores por "notório saber", ou a formação docente via cursos de complementação

⁴² A normativa tem sua origem na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que ficou popularmente conhecida como "PEC do fim do mundo".

⁴³ Adicionalmente, o presidente Michel Temer vetou, no dia 09 de agosto de 2017, o Plano Nacional de Educação (PNE) na Lei de Diretrizes Orçamentárias que orientará os gastos do governo em 2018, reafirmando o seu descompromisso com a melhoria da educação pública no país.

pedagógica, sob a justificativa de reduzir o déficit de professores na Educação Básica e prover a formação inicial adequada aos professores que já atuam nas redes.

A oferta de cursos de complementação pedagógica para a formação de professores no país não é exatamente uma novidade. Desde a Resolução CNE/CEB nº 02/97, esse itinerário formativo é previsto, em caráter especial, sob a justificativa de suprir a eventual falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades. O agravante de sua inserção no corpo da LDB/1996 é a abertura de precedentes para que a excepcionalidade se transforme em regra, o que poderá fazer com que cada vez mais cheguem às escolas professores com formação precária, realizada em cursos aligeirados de curta duração, na maioria das vezes, realizados a distância⁴⁴.

Ainda mais crítica, é a inclusão do item IV ao artigo nº 61 da LDB, que normatiza que profissionais com notório saber, reconhecido pelos sistemas de ensino, possam atuar na Educação Básica, constituindo um novo e arriscado atalho para os processos de formação docente no país. Dentre as consequências da contratação de professores da Educação Básica por essa via, Archangelo (2017, p. 01, grifo nosso) destaca:

A adoção do “notório saber” para a Educação Básica é nociva a curto e a médio prazos e, portanto, desaconselhável. A curto prazo e a um só tempo, coloca em sala de aula professores sem a qualificação adequada e ataca os cursos de formação de professores comprometidos com a melhoria da qualidade da educação básica. *Esses cursos concorrerão com a formação técnica e a possibilidade posterior de certificação de notório saber para a docência. Nesse cenário, a quem as licenciaturas seriam atrativas? A médio prazo, isenta o Estado de sua responsabilidade com as políticas de formação de professores e de valorização da carreira docente.* O Estado se desincumbe da responsabilidade pelo déficit de professores, que é real, em especial em algumas áreas do conhecimento; e que decorre da negligência para com a educação pública, em alguns casos, e de inúmeras medidas tomadas para desvalorizar a carreira docente, em outros. Mais uma vez assistimos a uma dinâmica que lança mão da negação dos reais determinantes do problema que [a Lei] diz pretender solucionar, em prol de medidas paliativas, por meio das quais se expressa um profundo descaso para com a formação de professores e com a educação das crianças e jovens em nosso país.

Adicionalmente, dentre as modificações da LDB/1996 decorrentes da Lei nº 13.415/2017, causa alarme o fato da nova versão do texto excluir do artigo 62 as especificações

⁴⁴ Concepção consoante com os documentos do Banco Mundial, mencionados na nota 37 deste Relatório. Sobre a proposta de formar professores a distância, Scheibe (2004, p. 191) alerta que: “A ênfase na formação de professores por processos de formação a distância tem banalizado a formação e desconsiderado sua incompatibilidade com o trabalho docente, atividade interacional na sua essência, o que deveria levar a privilegiar o ensino presencial. Implantada com vistas à diminuição de custos e à expansão “democrática” do acesso aos programas de formação, tem recrudescido todo tipo de mercantilização da educação, via compra e venda de pacotes prontos, sejam eles nacionais ou importados”.

dos lócus de formação de docentes no ensino superior, anteriormente definidos como “universidades” e “institutos superiores de educação”. A remoção dos ISEs é uma demanda antiga dos movimentos organizados de educadores e poderia até ser considerada positiva, mas a supressão das universidades do contexto do documento parece sugerir a intenção de que sejam instituídos novos espaços alternativos para a formação de professores no país, dissociados do compromisso com a pesquisa, o ensino e a extensão.

Outra mudança na LDB - também derivada da referida lei - é a inclusão no artigo nº 62 da determinação de que os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ter por referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), marcada por um controverso e pouco democrático processo de elaboração (ANFOPE, 2017). Essa medida fere a autonomia das instituições formadoras e tende a promover o estreitamento curricular, privilegiando o ensino de disciplinas a ser lecionadas na Educação Básica, em detrimento de outras que poderiam contribuir com a formação político-pedagógica dos futuros professores. Apoiada em uma perspectiva tecnicista de educação, valoriza sobretudo os conhecimentos disciplinares, já que esses teriam maior influência sobre o desempenho dos estudantes.

Em sintonia com essa proposta, o documento *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*, produzido pelo MEC e disponibilizado para consulta pública em abril de 2017, anunciou a intenção do governo federal de promover a reforma da formação inicial e continuada de professores, de modo a alinhá-las à BNCC (BRASIL, 2017a, p. 15). A fim de concretizar esse plano, a “nova” *Política Nacional de Formação de Professores* - apresentada por Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do MEC na gestão Temer, em 18 de outubro de 2017 - propõe a elaboração de uma *Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica*, que deverá se constituir em pilar central dessa política. Distanciada da proposta de base comum nacional para a formação inicial e continuada, presente nas DCNs de 2015, a nova base deverá definir e fixar os conteúdos e habilidades que o curso de Pedagogia e as licenciaturas deverão ensinar aos professores em formação.

O alinhamento da Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica à BNCC⁴⁵ está ligado a um movimento mais amplo e articulado de aumento do controle

⁴⁵ De maneira insólita, a nova *Política Nacional de Formação de Professores* condicionou a elaboração de uma Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular que, teoricamente, ainda não existia e dependeria da aprovação do CNE para entrar em vigor. Tal associação parece sugerir a existência de uma pressão do MEC sobre o CNE, no sentido de coagir esse órgão a aprovar a BNCC. Essa ação do MEC somou-se a outra, capitaneada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) que, em agosto de 2017, lançaram o documento “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC- um guia feito de gestores para gestores”, demonstrando a clara expectativa de que a BNCC deveria ser aprovada pelo CNE. Os estudos de Kruppa (2010) permitem inferir que, na história, a UNDIME e o CONSED têm sido sensíveis às contradições dessa espécie, e dependem das configurações de suas direções. Por exemplo, nos anos 1990, o CONSED atuou como canal das proposições do Banco Mundial aos governos

do Estado neoliberal sobre a educação, de modo a promover a sua padronização e gerenciamento, por meio da aplicação regular de testes padronizados de larga escala. Nessa perspectiva verticalizada e pragmática, a fórmula para melhorar a educação inclui definir, de forma supostamente neutra, os conteúdos mínimos que os alunos da Educação Básica deverão aprender e treinar professores para ensiná-los, a partir de processos formativos estandardizados e da disponibilização de material didático elaborado por especialistas externos. Finalmente, o êxito desse projeto seria garantido por um conjunto de medidas adicionais que abrangem a avaliação externa dos alunos e escolas e, a instituição de políticas meritocráticas de bônus direcionadas aos professores, com a intenção de estimular uma melhor performance por parte desses profissionais.

Contrariando evidências de estudos que demonstram que cerca de 60% do desempenho acadêmico dos estudantes está associado a fatores extra-escolares [características subjetivas do aluno, influência familiar, contexto sócio econômico (renda/probreza), dentre outros] e que apenas 20% deve-se a fatores intra-escolares (DI CARLO, 2010; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; KOHARA, 2009) por meio das referida política, o MEC tende a responsabilizar e culpabilizar os docentes, colocando-os como os principais agentes envolvidos na aprendizagem dos educandos. Nas palavras da secretária executiva do MEC:

O pressuposto geral [da *Política Nacional de Formação de Professores*] é que a qualidade do professor é *isoladamente* o fator que mais influencia a melhoria da aprendizagem. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classe social, das desigualdades que existem e que vão continuar a existir por muito tempo, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação e a equidade do sistema no nosso país. (CASTRO, 2017, grifo nosso).

Daí que seja justificável que especialistas prescrevam os conteúdos que os futuros professores precisam aprender para ensinar, de maneira eficiente, aos estudantes da Educação Básica. Às instituições formadoras cabe o papel de reorganizar os seus currículos de modo a adaptá-los às recomendações externas e alinhá-los à BNCC⁴⁶. Como estratégia para “estimular”

estaduais, pela forte presença da representante do estado de São Paulo, que impunha à rede paulista as determinações de um empréstimo do Banco Mundial e que atuava de forma articulada com o grupo dirigente do Ministério da Educação, em especial com o Ministro Paulo Renato, *stakeholder* bastante elogiado nos documentos do Banco.

⁴⁶ Antecipando-se a essa tendência e em sintonia com a proposta federal, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo da gestão Geraldo Alckmin (PSDP/SP), publicou em junho de 2017 a Deliberação nº 154/2017, que estabelece uma série de normas que as três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP) deverão cumprir a fim de reorganizar os currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, conformando-os à BNCC. No bojo da normativa, 600 (seiscentas) horas do curso de Pedagogia e 200 (duzentas) horas dos cursos de licenciatura deverão ser destinadas à “[...] à revisão e enriquecimento de conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio” (SÃO PAULO, 2017, p. 38). De maneira autoritária, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo

esse processo, o MEC pretende atrelar financiamentos como, por exemplo, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a adoção de determinados modelos curriculares.

Por fim, em sua nova *Política Nacional de Formação de Professores* o MEC propõe outras linhas de ações que tendem a precarizar ainda mais a formação docente no país. Dentre essas, se destaca: a criação do programa de residência pedagógica e de itinerários formativos em educação em nível de Ensino Médio; a inauguração de uma plataforma virtual de cursos e certificações, para subsidiar processos de formação continuada em estados e municípios.

Sob o pretexto de que a atual formação inicial de professores tem teoria em excesso e pouca prática, o programa de residência pedagógica pretende estimular a parceria entre escolas e as instituições de ensino superior de modo a possibilitar que os graduandos comecem a atuar nas escolas, a partir do terceiro ano do curso. A preocupação por parte dos movimentos organizados de educadores é que a iniciativa represente, na prática, uma desqualificação do quadro de professores das escolas e a improvisação de mão-de-obra barata para suprir a eventual falta de profissionais nessas instituições (FREITAS, L. C., 2017).

O conjunto dessas iniciativas vai ao encontro das recomendações do Banco Mundial, e de outros organismos multilaterais de financiamento, no tocante à reorganização dos sistemas educativos nos países em desenvolvimento.

Desde a década de 1980, quando os países atingidos pela "crise de endividamento" (FONSECA, M., 1998) não conseguiam empréstimos via bancos particulares, o Banco Mundial passou a ser um dos principais provedores de créditos no mercado internacional⁴⁷. Diante dessa nova realidade, o BM começou a impor certas condicionalidades para a concessão de empréstimos, passando a intervir nas políticas internas dos países em desenvolvimento, por meio de programas de ajuste estrutural, cuja intenção é reduzir a intervenção dos Estados nas economias locais e promover a liberação das forças "naturais" e "involuntárias do mercado".

No bojo dessa concepção, a construção de um caminho para o desenvolvimento sustentável dependeria do empenho dos governos em reestruturar diferentes setores socioeconômicos de modo a garantir a competitividade, por meio da descentralização do Estado

estabelece que os cursos que não se submeterem à deliberação não serão reconhecidos pelo CEE e não poderão, portanto, expedir diplomas.

⁴⁷ É possível afirmar que, sem o aval do Banco Mundial e do FMI, os governos não conseguem créditos de fontes internacionais. Daí que se vejam praticamente compelidos a aceitar as condições de empréstimos impostas por essas agências. Kruppa (2001, p. 6) afirma que o Banco Mundial, por meio do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), um de seus componentes: "empresta apenas a governos e desde que tenham condição de pagamento, com garantia plena de retorno, não tendo um único caso de perda. A política do BIRD é a de não reprogramar os pagamentos de seus devedores. Igualmente não permite, tal como o FMI, que novos créditos sejam oferecidos a um país em débito antes que sejam realizados os pagamentos em atraso.

Nacional, da desregulamentação da economia, da expansão da privatização, da abertura comercial e da redução dos gastos públicos e das políticas sociais. Soares, M. C. (2009, p. 23) explica que, segundo o BM, a adoção dessas medidas traria como benefícios para os países em desenvolvimento: “o retorno da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza”.

Fonseca, M. (1998) contesta a suposta neutralidade e o caráter puramente técnico dessas recomendações, uma vez que as mesmas são impostas por elites internacionais e nacionais, via Banco Mundial, em nome de um questionável “realismo”, diante do qual, não existe outra alternativa possível a não ser a adesão dos governos periféricos ao paradigma neoliberal.

As diretrizes do Banco Mundial quanto à reestruturação dos sistemas educativos fundamentam-se no entendimento de que a educação é uma estratégia eficiente para reduzir a pobreza no mundo e, conseqüentemente, manter o padrão de desenvolvimento das economias periféricas dentro dos limites que lhes cabe no mercado globalizado. Coraggio (2009) defende que essa visão está ancorada no modelo macroeconômico da teoria neoclássica segundo o qual é possível estabelecer uma relação direta entre investimento em capital humano, aumento da renda dos indivíduos e crescimento econômico.

Torres, R. M. (2009) aponta o caráter economicista das análises feitas pelo BM, centradas em critérios de taxa de retorno, e utilizadas para orientar as decisões sobre o que vale ou não vale a pena investir, em termos de insumos, para melhorar a qualidade da Educação Básica nos países assessorados:

[Na matriz economicista], a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundos estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. É sob estes parâmetros que é definido o conjunto de “avenidas promissoras” e “becos sem saída” para a reforma da escola de primeiro grau, priorizando, por exemplo o livro didático (alta incidência e baixo custo) sobre o docente (alta incidência, mas alto custo), a capacitação em serviço sobre a formação inicial ou o livro didático sobre a biblioteca escolar (Ibid, p. 140).

Mesmo assumindo a possibilidade de eventuais imprecisões metodológicas e a presença de resultados divergentes ou inconclusivos nas pesquisas empíricas que realiza, o Banco Mundial continua utilizando seus próprios dados - e desconsiderando, quase sempre, as inúmeras pesquisas desenvolvidas por especialistas em Educação que contestam esses

resultados - para justificar a prioridade que determinados insumos devem ter no delineamento das políticas educativas das reformas nacionais. Pode-se afirmar que, na concepção do Banco, um bom investimento é aquele que, com baixo custo, é capaz de gerar impacto mensurável na aprendizagem dos alunos.

Sob critérios de custo-benefício, o BM estabelece uma série de comparações entre os insumos para chegar a um pacote de recomendações que interfiram, com “eficiência”, na qualidade da educação das mais diversas realidades que assessoram. Na perspectiva do banco, por exemplo, a ampliação do tempo de instrução é vista como uma variável muito mais vantajosa do que a redução do tamanho das classes, já que esta última teria uma incidência questionável sobre o rendimento escolar. (KRUPPA, 2000).

Em relação à formação de professores, Torres, R. M. (2009) identifica uma mudança de postura do BM ao longo do tempo. Se nos primeiros documentos esta era considerada um fator sem impacto na aprendizagem dos alunos, hoje, esse efeito começa a ser reconhecido, embora a formação permaneça considerada como um insumo secundário, menos importante que os textos escolares e o tempo de instrução.

Na atualidade, o Banco Mundial estabelece uma oposição entre formação inicial e capacitação em serviço, enaltecendo a segunda em detrimento da primeira. Para justificar essa recomendação, o Banco recorre aos resultados de suas pesquisas empíricas que afirmam que a formação inicial tem pouco impacto sobre as práticas docentes e o rendimento dos alunos. Portanto, é aconselhável que na reestruturação de seus sistemas educacionais, os países em desenvolvimento priorizem a formação geral aligeirada dos professores, realizada preferencialmente em nível médio, e a capacitação em serviço. Dada a sua menor efetividade e alto custo, a formação inicial do professor deve transcorrer em um espaço curto de tempo.

Na base dessa recomendação está a compreensão de que o papel do professor é transmitir conhecimentos previamente selecionados, por especialistas, para os educandos. Daí que as eventuais fragilidades de sua prática pedagógica possam ser compensadas com o suprimento de materiais didáticos ricamente detalhados e com o acesso a um processo de capacitação em serviço onde possa receber a atualização dos conteúdos disciplinares de sua área e de técnicas pedagógicas.

Diante da reiterada negação da autonomia do professor enquanto sujeito capaz de ler, analisar, decidir, optar e transformar a realidade social da qual participa, o BM defende que a formação docente deve centrar-se na prática. Daí a defesa de projetos de residência pedagógica (WORLD BANK, 2012) e a crítica a alguns programas de formação continuada, viabilizados por parcerias entre estados, municípios e universidades brasileiras que, na visão do BM, seriam demasiado teóricos e ideológicos:

No Brasil, os estados e os municípios anualmente terceirizam uma grande quantidade de treinamento em serviço para universidades locais e bases, e as abordagens variam amplamente. [...] Muitos programas são entregues aos departamentos de educação universitária que possuem abordagens ideológicas, incluindo a crença de que a baixa qualidade da educação brasileira está enraizada na pobreza e baixo desenvolvimento dos alunos. Os secretários de educação reformistas têm que trabalhar duro para combater essa cultura, usando mantras como "cada criança pode aprender" e "se um aluno não está aprendendo, é culpa da escola e não da criança". A formação em serviço, altamente teórica, oferecida por muitas universidades brasileiras contrasta dramaticamente com as novas tendências em desenvolvimento profissional de professores nos países da OCDE. Lá, a formação é cada vez mais focada na transmissão do concreto, em estratégias e técnicas práticas destiladas a partir da observação de professores altamente eficazes em ação. (Ibid., p. 65, tradução nossa).

Diante do exposto, fica claro o crescente alinhamento das políticas atuais de formação de professores do governo Temer às recomendações do Banco Mundial. Dentre as evidências que permitem afirmar esse ajuste, destaca-se: o estímulo à formação em serviço e subvalorização e precarização da formação inicial; a ampliação de itinerários de formação docente em nível médio; a ênfase em processos formativos voltados para a prática como, por exemplo, o programa de residência pedagógica; propostas de reforma dos cursos de formação inicial e padronização curricular por meio da implantação de uma Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica alinhada à BNCC; redução dos investimentos em educação e incentivo à atuação da iniciativa privada no setor educativo em diversas frentes; culpabilização e responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes em testes padronizados, dentre outras.

1.4 É possível resistir?

Em seus estudos sobre o Banco Mundial e as políticas educacionais nos anos 1990, Kruppa (2001) desvela a intrínseca relação que se estabelece entre o projeto de reforma do Estado capitalista e a reforma do sistema educativo, defendida pelo banco. Ao analisar o contexto brasileiro, a autora demonstra como o modelo de reestruturação proposto, marcado pela atuação ampla e sistêmica do BM, concorreu para a descentralização da gestão educativa, para a catalisação dos processos de privatização e conseqüente encolhimento da esfera pública do Estado Nacional, principalmente a partir da referida década. Essa leitura vai ao encontro daquela empreendida por Gentili (2013) no tocante às estratégias de ataque neoliberal à escola pública e da construção de um consenso sobre a impossibilidade de uma educação pública de qualidade. Para o autor:

[...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante aplicação de uma política de descentralização autoritária, e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossa sociedade a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. (Ibid., 229).

Embora reconheça a grande força que o BM exerce sobre o delineamento das políticas educativas dos países com os quais coopera, Kruppa (2001) aponta para o papel dos atores locais no processo de negociação dos moldes da reforma a ser efetivamente implementada nas diferentes realidades: “ É “simples”, pouco reveladora a atribuição ao BM das reformas educacionais em curso nos países de terceiro mundo, se não percebermos as articulações feitas para que isso ocorra, no interior dos próprios países”. (Ibid., p. 15).

Daí que pareça possível inferir sobre a existência de espaços de negociação sobre a política oficial, embora isso esteja sempre na dependência do quanto os governos podem, querem, ou conseguem propor alternativas ao pacote de medidas vinculados aos empréstimos setoriais.

Por outro lado, mesmo diante da hegemonia das concepções do BM sobre o desenho das políticas de formação docente nos países em desenvolvimento, a implementação das mesmas, nos diferentes contextos, e no chão da escola, não acontece de forma homogênea e harmoniosa. A perspectiva dialética sobre a realidade histórica e a observação de experiências empíricas, permitem entrever que é possível resistir, no sentido das lutas coletivas e da construção de políticas e práticas formativas contra-hegemônicas⁴⁸, mesmo em períodos em que as forças conservadoras ganham espaço para impor sua agenda, como no caso do governo Temer.

No Brasil, é perceptível a relevante mobilização de movimentos de educadores, estudantes, sindicatos, entidades de estudos e pesquisas em Educação, Programas de Graduação e Pós-Graduação que, nos tempos atuais, têm se manifestado⁴⁹ publicamente contra o golpe de 2016 e suas nefastas consequências sobre as políticas educacionais e a formação de professores. Tem sido crescente a articulação entre essas organizações no sentido de denunciar os ataques do governo Temer à educação pública e elaborar uma agenda positiva de resistência e

⁴⁸ Embora Gramsci não tenha usado a expressão "contra-hegemonia" em sua obra, a mesma será utilizada nessa Tese, tendo a mesma acepção proposta por Paulo Freire, que utiliza essa terminologia em alguns de seus escritos, atribuindo-lhe o mesmo sentido da “nova hegemonia” das classes subalternas, defendida por Gramsci. Nesse sentido, a contra-hegemonia faz referência a uma hegemonia que expressa, na teoria e na prática, as concepções de mundo e os interesses das classes populares (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2008; FREIRE, 2009).

⁴⁹ Grande parte dos manifestos e cartas elaboradas por esses agentes têm sido divulgadas pelo prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (FE-UNICAMP) em seu blog de avaliação educacional, popularmente conhecido como "Blog do Freitas". Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/>> . Acesso em 17 nov. 2017.

enfrentamento que inclui, por exemplo, a formação do Fórum Nacional Popular de Educação cuja tarefa de organização da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018) convoca “[...] à retomada da democracia no país e das vozes da sociedade civil organizada por meio dos movimentos sociais e das entidades educacionais; uma reafirmação do compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora.” (FNPE, 2017, p.2).

Diante da acirrada disputa de projetos de país e de educação, presente no contexto contemporâneo, pode-se dizer que a assunção dos professores como intelectuais transformadores da realidade social (FREIRE, 2001; GIROUX, 1997) e não como técnicos à serviço do *status quo*, ainda é um grande desafio a ser superado com a ajuda das pedagogias críticas⁵⁰. Trata-se de romper com a ideia do professor como transmissor de “pacotes de conteúdo” e executor de prescrições e tarefas elaboradas por “notáveis”, a partir de seus escritórios e gabinetes, distantes da realidade escolar. O professor como intelectual, à serviço de um projeto emancipatório, possui um papel crucial na disputa ideológica inerente ao processo histórico de mudança da realidade, em uma perspectiva que jamais separa a tarefa superestrutural da construção de novas formas de pensar, da luta coletiva pela melhoria das condições objetivas de vida.

Ao discutir o papel dos intelectuais na disputa pela hegemonia em diferentes contextos sócio-históricos, Gramsci propõe o conceito de *intelectual orgânico*, cuja tarefa é atuar junto às camadas populares, contribuindo para que o coletivo de trabalhadores (classe em si) vá se transformando efetivamente em classe social organizada (classe para si). Isso acontece à medida em que os trabalhadores tomam consciência de sua identidade e necessidades e passam a atuar no sentido do universal, de representar os interesses do conjunto da sociedade. Dessa maneira, Gramsci (1982, p. 3) explica que:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que se lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.

Nessa direção, a formação em serviço de professores, feita no âmbito da escola, pode se constituir em um espaço-tempo de formação coletiva de intelectuais orgânicos, inserida num movimento maior de organização da cultura, superação do senso comum e transformação da

⁵⁰ As Pedagogias Críticas podem ser compreendidas como aquelas que se comprometem com o desvelamento e compreensão da realidade, a partir da ótica dos oprimidos, e com a ação transformadora dos contextos sociais injustos, no âmbito de um processo coletivo de emancipação, humanização e luta por melhores condições de vida para todos e todas.

realidade. Esse tipo de formação conecta-se ao desenvolvimento profissional dos educadores, compreendido como uma práxis histórica e abrangente, na qual os professores ampliam e aprofundam seus conhecimentos, (re)constróem sua identidade, aprofundam níveis de criticidade e, na condição de trabalhadores, segundo Guinsburg (1990, p. 335), lutam pela melhoria de seu status, elevação de seus rendimentos e aumento de seu poder/autonomia.

Para que isso aconteça, entre outros fatores, é preciso que existam condições favoráveis em relação à valores progressistas e democráticos, adotados por parte do grupo que detém o poder político, a criação de políticas públicas que viabilizem o projeto pedagógico de formação e, sobretudo, que o coletivo de professores seja ouvido e tenha direito de voz na construção das políticas e práticas de formação, sem o que não se pode buscar a sua indispensável adesão ao que é proposto.

Nesse sentido, uma proposta de formação de professores contra-hegemônica pode permitir aos educadores criar e vivenciar outras lógicas construtoras de sentidos, diferentes daquelas mais comuns na vida cotidiana, que expressam posições autoritárias, comprometidas com os interesses das elites político-econômicas. Políticas e práticas de formação nessa direção carregam a esperança de que outros modos de propor e desenvolver a formação docente são possíveis, materializada em ações que tensionam o que é estabelecido, ofertado e controlado pelo poder hegemônico.

CAPÍTULO II- A FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES, NA CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE

Nesse capítulo, será feito um aprofundamento teórico acerca da concepção de formação permanente, defendida por Paulo Freire. Para tal, será construída uma trama conceitual freireana, na qual esse conceito ocupará o centro e será estudado nas relações dinâmicas que estabelece com outros conceitos da obra do autor.

Na sequência, serão destacadas as principais características da proposta de formação permanente posta em prática no período da gestão Paulo Freire (1989-1992), buscando-se evidenciar como os elementos que compuseram a aludida trama se concretizaram nesse contexto. Por fim, serão feitos alguns apontamentos que ajudam a explicitar o caráter contra-hegemônico da proposta de formação permanente freireana.

2.1 Primeiras palavras

Para Paulo Freire (1987), a educação é um ato político pois toda prática educativa traz em si valores implícitos que estão relacionados a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade que se quer construir.

Na concepção do autor, o ser humano não nasce pronto. Ele vai forjando sua humanidade nas relações que estabelece com os outros homens e com o mundo. É na prática social que o homem se humaniza, podendo cumprir sua vocação ontológica de *ser mais*⁵¹, ou se desumaniza. Nesse sentido, nem toda educação é humanizadora. Não sendo neutra, a educação pode estar a serviço tanto da reprodução das ideologias⁵² dominantes, interessadas na manutenção das variadas formas de desigualdade econômicas e sociais, quanto da construção de uma visão crítica, capaz de sensibilizar o homem quanto à percepção das contradições da

⁵¹ *Ser mais*, no sentido do desenvolvimento e potencialização das diferentes dimensões do ser humano (moral, intelectual, afetiva, material, social, etc) e da garantia das condições de vida digna para todos e todas.

⁵² No contexto dessa Tese, a ideologia é compreendida na mesma acepção de Chauí (2008, p. 24) para quem o conceito é definido nos seguintes termos: "(...) a história é o real, e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas. Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de determinadas instituições, os homens produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Em sociedade divididas em classes (e também em castas), nas quais uma das classes explora e domina as outras, essas explicações ou essas ideias e representações serão produzidas e difundidas pela classe dominante para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político. Por esse motivo, essas ideias ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia".

realidade, de seus condicionamentos históricos e das possibilidades de transformação dos contextos de opressão.

A Pedagogia Freireana insere-se em uma matriz de pensamento crítico-emancipatória. Assume que uma das tarefas da educação e, portanto, da formação docente, é desvelar criticamente o inacabamento do homem e do mundo, pois ambos não estão fadados a um futuro inexorável, mas se fazem historicamente, a partir das condições concretas da existência humana.

O conceito de *formação permanente*, subjacente à essa concepção, funda-se no reconhecimento do homem como um ser histórico-social, inconcluso que, ciente do seu inacabamento, lança-se numa busca curiosa e incessante de aprender/ensinar. Nas palavras de Freire (2007, p. 22-23):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Nesse entendimento, os sujeitos estão em permanente formação nos diferentes espaços da existência em que, mediatizados pelo mundo, colocam-se a construir conhecimento na relação com os outros. É justamente esse o fundamento que diferencia a concepção de *formação permanente freireana* da noção de formação continuada ou formação em serviço. Essas modalidades de formação não são, em si, sinônimos de formação permanente, embora possam ser assim caracterizadas nas situações em que os princípios da proposta freireana sejam assumidos e orientem, de fato, as ações formativas.

Faz-se oportuno esclarecer que a expressão “formação permanente” adjetivada do termo “freireana” foi utilizada nesse texto na mesma acepção de Saul, A. (2015, p. 16), cuja intenção ao fazê-lo foi:

[...] dar ênfase aos princípios que Paulo Freire propôs em sua teoria e prática e distingui-la de outros usos que tomam essa expressão como mero sinônimo de ações cronológicas de formação e/ou de propostas que priorizam, de forma explícita ou implícita, o produtivismo e a rentabilidade que pode ser gerada pelos trabalhadores, e cujo objetivo é torná-los melhor adaptados às exigências das mudanças tecnológicas e do desenvolvimento econômico. São exemplos desse tipo de proposta: os projetos desenvolvidos pela Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Conselho da Europa, nos anos 1970, que tinham por base o conceito de “educação permanente” (GADOTTI, 1981), e os documentos da atual política

governamental de países da União Europeia, que trabalham com a concepção de “aprendizagem ao longo da vida.

Esse capítulo busca contribuir para o aprofundamento da compreensão acerca da perspectiva de *formação permanente*, proposta por Paulo Freire, através do estudo em torno de alguns dos seus pressupostos.

2.2 Ensinar não é transferir conhecimento: a necessária preparação para a docência

Pensar a formação docente exige refletir sobre as relações de ensino-aprendizagem, inerentes ao trabalho do professor. A visão que os educadores carregam sobre o seu papel frente aos educandos e ao conhecimento, pode originar práticas educativas com diferentes enfoques e intencionalidades.

Em sua obra, Freire fez a denúncia do que denominou de *Educação Bancária* (FREIRE, 1987). Nesse modelo, marcado pelo assistencialismo educativo, o educador é entendido como o sujeito possuidor de conhecimentos cuja função é transmitir os conteúdos, previamente adquiridos em seus estudos, aos educandos. A estes últimos, cabe a tarefa de memorizar passivamente as informações doadas, em forma de comunicados, pelo professor. O conhecimento é concebido como algo estático, cristalizado e acabado, a ser aferido por meio de avaliações nas quais os alunos são melhor classificados quanto mais consigam reproduzir, com exatidão, os fatos e informes narrados pelo professor.

Não há, portanto, estímulo para o desenvolvimento da criatividade e da postura ativa e participante do educando. Pelo contrário, ao mitificar a realidade, a educação bancária tende a anestesiar os discentes, formando-os numa perspectiva acrítica e ingênua. Paulo Freire adverte, porém, que os alunos que passam por uma educação como esta não estão fadados a um estado eterno de alienação, pois:

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. (FREIRE, 1987, p. 61).

Não se trata de afirmar a existência de *conhecimentos poderosos* (YOUNG, 2007), que por si só, sejam capazes de despertar a consciência crítica dos educandos. Mas, de dizer que tantos os conteúdos quanto as práticas bancárias contêm a contradição. Por isso mesmo podem,

diante dos novos desafios do tempo histórico e do diálogo dos educandos com os outros parceiros existenciais, provocar o necessário “estranhamento” do contexto concreto e o engajamento desses sujeitos em seu processo de libertação.

Ainda sobre essa questão, o autor esclarece que, embora seja possível aos educandos que passaram pela experiência bancária romper com os seus condicionamentos e desenvolver um olhar crítico sobre a realidade, o professor tem uma importante tarefa na formação de educandos críticos e criativos, uma vez que a transição da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica*, não se dá de forma espontânea:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 2008b, p. 29).

Na concepção bancária de educação, são valorizados os conhecimentos ditos científicos, em detrimento dos *conhecimentos de experiência feitos*. Dessa forma, ocorre a afirmação da hierarquia entre os saberes: os conhecimentos das classes hegemônicas, que detém o poder econômico, são tidos como válidos enquanto os saberes das classes populares são tomados como senso comum, sem rigorosidade ou valor. Ao reafirmar em suas práticas a dicotomia entre esses saberes, a educação bancária contribui para a manutenção das situações de desigualdade na sala de aula e fora dela, uma vez que os conhecimentos que os educandos trazem de suas vivências são desconsiderados pelo educador que detém o conhecimento “verdadeiro” e, portanto, o poder na relação de ensino-aprendizagem.

Como alternativa ao modelo bancário de educação, Freire apresenta a proposta de uma *Educação Problematizadora*⁵³, para a qual docência e discência são entendidas como polos indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem. Na situação gnosiológica, apesar das diferenças que os conotam, educador e educando ensinam e aprendem mutuamente uns aos outros, mediatizados pelos objetos do conhecimento que emergem do contexto concreto.

⁵³ Os termos “Educação Problematizadora”, “Educação Dialógica” “Pedagogia Freireana” e “Educação Crítico-Emancipatória” dizem respeito à proposta educacional defendida por Paulo Freire e são tomadas como sinônimos nesse texto.

Nessa perspectiva, a função do educador não é transferir conhecimento, mas problematizá-lo, desafiando aos alunos para que estes tenham a oportunidade de aprofundar a reflexão sobre aspectos da realidade que antes não haviam percebido de maneira crítica. Dessa forma, os objetos cognoscíveis não são propriedades do professor, mas fragmentos da realidade a ser melhor compreendidos por ele e pelos educandos, investigadores críticos da realidade, em diálogo.

Na concepção freireana, o conhecimento é produção histórica e social resultante da práxis humana, estando sujeito a condicionamentos do tempo e espaço de sua produção. Não há, portanto, conhecimento que não venha a ser dialeticamente superado, reinventado, diante dos novos desafios do tempo histórico (FREIRE, 2001].

Em relação ao objeto de conhecimento, é de se esperar que o professor saiba um pouco mais profundamente sobre ele porque tem mais experiência na produção de certos saberes que o educando. Mas não se pode dizer que o educador possui o conhecimento cabal sobre o objeto em estudo. Diante dos questionamentos, das dúvidas e saberes dos educandos, o educador tem a oportunidade de repensar o pensado, construindo, com os alunos, um novo conhecimento. Freire defende que: “o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender”. (FREIRE, 2013, p. 56).

É preciso atentar que afirmar que o educador aprende enquanto ensina não significa compreender que educador e educando desempenham exatamente a mesma função e partilham das mesmas responsabilidades na relação pedagógica. Dada a diretividade da educação, o educador precisa empenhar-se numa busca ativa pelos melhores caminhos e meios que possibilitem aos educandos exercitar a atitude crítica diante dos objetos do conhecimento, o que inclui momentos de problematização, sistematização e a seleção de subsídios teóricos indispensáveis ao processo de construção do conhecimento.

A tarefa de ensinar assumida pelo educador, exige desse profissional o compromisso ético-político de se preparar, com *rigorosidade metódica* e seriedade, para a atividade docente, já que ninguém pode ensinar o que não sabe. (FREIRE, 2013). Na perspectiva da *formação permanente* freireana, a preparação para a docência faz-se necessária não porque o professor precisa estar em constante atualização sobre as últimas tendências e técnicas de ensino-aprendizagem, mas porque a sua prática educativa estará sempre a desafiá-lo e a exigir a sua reflexão crítica e reorientação de novas ações, em um movimento constante de ação-reflexão-ação. Esse tem a potencialidade de possibilitar que o educador vá diminuindo cada vez mais a distância entre o que diz e o que faz, no caminho de construção de uma educação libertadora. Nas palavras de Freire:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade 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 ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2013, p. 56).

2.3 Uma trama conceitual para compreender a formação permanente em Freire

Uma das características que podem ser percebidas nas obras de Paulo Freire é a forma dinâmica e relacional com a qual o autor busca explicitar os conceitos, explorando as variadas relações de interdependência entre eles. Essa atitude parece estar em consonância a prática de “cerco epistemológico”, defendida por Freire, como um método apropriado de aproximação aos objetos de estudo:

Por uma questão de método, jamais me dirijo ou oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia e que procuro conhecer. Pelo contrário, “tomando distância epistemológica” do objeto de que resulta minha “aproximação” a ele, o faço “cercando o objeto”. [...] O “cerco epistemológico” não é uma tentativa de isolar o objeto e apreendê-lo em si. No “cerco epistemológico” procuro compreendê-lo nas suas relações com outros objetos, sobretudo, como já disse, procuro suas razões de ser. (FREIRE, 2012, p. 121).

Em atenção a esse aspecto, as tramas conceituais freireanas vêm sendo utilizadas no âmbito da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, desde o ano de 2001, com uma dupla finalidade: a) didática, ao permitir que os sujeitos envolvidos nas situações de ensino-aprendizagem possam aprofundar seu entendimento acerca dos conceitos da obra do referido autor; b) auxiliar que os pesquisadores interessados percebam como os conceitos freireanos podem ser articulados de modo a compor a matriz de análise da sua investigação ou orientar ações/intervenções educativas. (SAUL, A.M. ; SAUL, A., 2013, 2017).

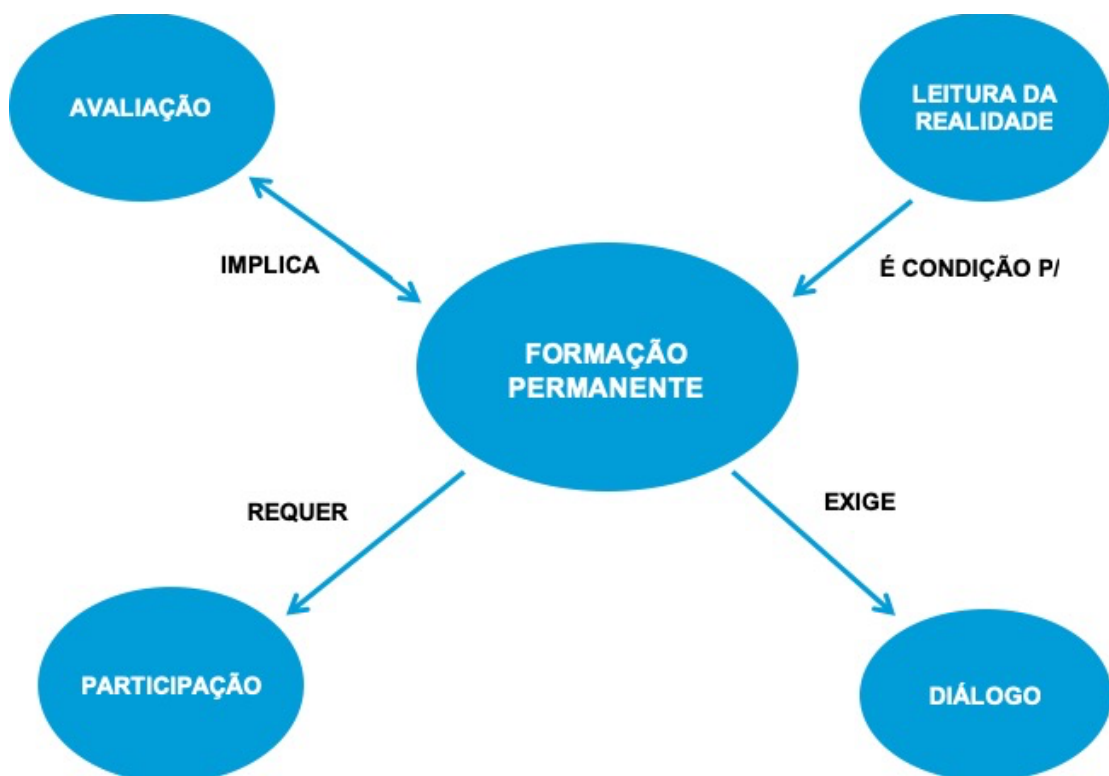
Há que se observar que as tramas são mais que meras representações gráficas de conceitos pois estabelecem íntima conexão com uma dada realidade que se deseja explicar ou transformar. Sobre a organização das mesmas, Saul, A.M. e Saul, A. (2013, p. 108) elucidam que:

A trama pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra [freireana], tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre os conceitos. [...]Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um

objeto de estudo do seu autor. Por isso, as relações da trama podem variar, mesmo quando se propõem à compreensão/explicitação de um mesmo conceito central. As conexões entre os conceitos são representadas por setas e palavras que buscam dizer da relação que existe entre os mesmos, na perspectiva do pesquisador e/ou docente, autor da trama. As setas podem ter uma direção única ou dupla. Quando há uma única direção quer dizer que foi identificada uma articulação que se dirige de um para outro conceito, significando causalidade, dependência, associação, etc. Quando a seta apresenta duas direções significa que a articulação encontrada pode ter sua origem em ambos os conceitos relacionados, demonstrando o caráter de reversibilidade na relação encontrada.

Com o objetivo de melhor compreender a concepção freireana de *formação permanente*, foi elaborada uma trama conceitual em que essa categoria ocupa o lugar central (Figura 1). Os demais conceitos que compõem a trama foram selecionados pela pesquisadora por serem considerados fundamentais ao permitir entrever a essência, as eventuais condições de viabilização, alguns dos limites e intencionalidades da formação permanente. Em conformidade com a observação de Saul, A.M. e Saul, A. (2013), as relações evidenciadas entre os conceitos, na trama a seguir, buscaram respeitar as proposições originais de Freire sobre o tema em sua obra.

Figura 1- Trama conceitual Freireana



Fonte: a autora

Ressalte-se que, nessa pesquisa, a trama conceitual também se constituiu como um instrumento metodológico crucial. Isso porque, os conceitos selecionados da obra de Freire para compor o constructo teórico gerador de reflexões sobre a formação permanente freireana, foram, a partir daí, assumidos pela pesquisadora como categorias teóricas fundamentais, ainda que não exclusivas. Tais categorias foram utilizadas para elaborar os roteiros das entrevistas semi-estruturadas, orientar a observação de práticas no campo de pesquisa e analisar, ao lado de outras categorias empíricas, os dados produzidos na investigação. Os roteiros de entrevista e observação que figuram nos apêndices dessa Tese, apresentam com clareza a relação entre os conceitos e os instrumentos construídos.

2.3.1 A leitura da realidade é condição para a formação permanente

Freire (1987) compreende a realidade como uma totalidade constituída por partes em permanente e dinâmica interação. Nas ocasiões em que uma compreensão crítica dessa totalidade se faz ausente, os sujeitos tendem a captar o real em pedaços, a partir de uma visão focalista que não permite reconhecer a interação entre as partes constituintes, nem tampouco conhecer a realidade em sua complexidade. Daí que, frequentemente, as tentativas de transformar um determinado contexto não gerem resultados satisfatórios, pois as ações que visam a mudar as partes isoladas não são capazes de promover a transformação do todo. Em consonância com essa perspectiva, Konder (1988, p. 36-37) esclarece que:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. [...] A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade.

Pode-se dizer que o conceito de realidade em Paulo Freire está fundamentado no reconhecimento de que os fatos isolados são pequenas totalidades que estruturam uma totalidade concreta mais ampla. Portanto, a compreensão da realidade exige o entendimento de que os fatos explicam parte do real, mas não dão conta de explicá-lo em plenitude. De maneira similar, o todo maior só pode ser compreendido na relação com as suas partes estruturantes. Para Gadotti (2008, p. 351), a leitura da realidade, em Freire, implica:

[...] compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real.

Na acepção freireana, a realidade concreta se dá na dialética entre a subjetividade e a objetividade. Portanto, fazem parte dela tanto os fatos e dados materiais constatáveis, quanto a percepção que dela estejam tendo os sujeitos envolvidos no contexto a ser estudado.

Com base nesse entendimento, pode-se afirmar que as concepções dos educadores a respeito dos diferentes objetos, ações e práticas do cotidiano da escola são dimensões da realidade que devem ser consideradas em qualquer processo formativo que pretenda investigar e intervir no ambiente escolar.

Freire (2008b) defende que as ações de transformação da prática educacional devem partir da realidade concreta. É conhecendo melhor a realidade, seus condicionantes, obstáculos e contradições, que os sujeitos podem estabelecer coletivamente planos de ação que, na perspectiva da humanização, permitam superar eventuais práticas anti-democráticas, autoritárias e pouco críticas, instaladas no dia a dia. Adicionalmente, a leitura da realidade permite detectar práticas contra-hegemônicas a serem reforçadas.

A leitura da realidade é o primeiro passo da formação permanente, e um dos mais fundamentais pois, é condição para a construção de uma programação educativa significativa, contextualizada e crítica.

É uma postura e uma prática que considera os desejos, as necessidades, as dúvidas, as expectativas e os sonhos dos educadores em relação à formação continuada, mas não se esgota em uma consulta retórica a respeito do que esses gostariam de estudar no espaço tempo de sua formação. A problematização das práticas faz parte desse processo e permite identificar os limites explicativos, as dúvidas, as crenças, os medos, os preconceitos, as visões de mundo, os sentidos e significados expressos nas falas dos professores, que correspondem aos conflitos socioculturais, às *situações-limites* vivenciadas pelo grupo.

Essas são entendidas por Paulo Freire como situações concretas que se apresentam como obstáculos para os processos de humanização e libertação dos seres humanos, estabelecendo os limites até onde se pode chegar. Na perspectiva crítico-emancipatória, porém, tais impedimentos não devem ser assumidos como barreiras intransponíveis, mas como desafios a ser enfrentados, coletivamente, pelos sujeitos engajados na ressignificação e transformação de seus contextos e práticas.

É a partir das situações-limites, identificadas por meio do exercício de leitura coletiva da realidade, que emergem as temáticas significativas que darão origem à programação

educativa da formação, num processo denominado por Freire de “redução temática”. Sobre o mesmo, Saul, A. M. e Silva (2010, p. 61) elucidam que:

No processo de redução temática – “cisão dos temas em partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-los”, escreve Freire em *Pedagogia do Oprimido* – há um processo sucessivo de aproximação e de apreensão das contradições em que os indivíduos estão envolvidos. Portanto, na redução temática a perspectiva é a construção de programações e atividades que possibilitem orientar, de forma orgânica, um plano de ações para a construção da prática pedagógica, relacionando e contextualizando concepções da realidade estudada e os processos/produtos dos conhecimentos elaborados. Esse fazer pedagógico procura explicitar como os aspectos sócio-históricos e culturais devem balizar a seleção dos tópicos pertinentes do conhecimento universal – os conteúdos interdisciplinares – às situações-limites apontadas pela comunidade escolar durante o processo de investigação temática.

A leitura da realidade, gera as condições para que os conteúdos que estarão compondo a programação educativa da formação permanente não sejam selecionados *a priori*, mas respondam às necessidades, demandas e desafios da prática social que se quer transformar. Dessa forma, os conceitos não são estudados de forma abstrata, mas vão sendo selecionados à medida em que ajudam a desvelar a realidade.

Cumprir frisar que, a problematização e análise metódica e rigorosa do contexto concreto, frente aos conhecimentos selecionados, produz a necessária curiosidade epistemológica que permite a superação do senso comum em direção a um conhecimento mais organizado e coerente. Esse movimento que passa pela sistemática e simultânea desconstrução e reconstrução da visão de mundo dos sujeitos, tem o potencial de promover mudanças efetivas em seus pensamentos e práticas, na direção de uma educação crítico-emancipatória. Na acepção freireana, ler a realidade é, portanto, uma ação coletiva que requer a participação ativa dos educadores em formação. Em consonância, Gadotti (2008, p. 351) afirma:

[Freire] nos fala do “estudo da realidade” que não limita a simples coleta de dados, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando [e também, o docente em formação] sente sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos, isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Não é possível, para Paulo Freire, que a leitura da realidade seja esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ela é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem. O desvelamento da realidade implica a participação daqueles que dela fazem parte, de suas interpretações em relação ao que vivem.

Pode-se dizer que leitura da realidade como condição para a formação permanente de educadores, fundamenta-se, também, na dimensão humanizadora implícita à proposta freireana, que considera os sujeitos em sua integralidade. Dessa maneira, fazer a leitura da realidade

implica estar atento ao dito mas, também, àquilo que eventualmente foi silenciado pelo grupo de professores, e que só poderá ser apreendido por meio de uma leitura sensível dos gestos, dos movimentos, da inquietação dos corpos, do olhar surpreso, da reação mais introvertida ou agressiva dos participantes em relação à proposta formativa. (FREIRE, 2007).

Esse exercício poderá fornecer pistas importantes ao formador e auxiliá-lo nas decisões a respeito dos planos e estratégias da formação. Ao observar o cansaço como os professores chegam ao encontro coletivo depois de um dia inteiro de trabalho, o coordenador da ação formativa poderá propor, por exemplo, formas alternativas de acolhimento, com atividades que ajudem a preparar o corpo e a mente dos educadores para o momento da formação. Sob esse aspecto da leitura da realidade, permite que o formador vá conhecendo cada vez mais profundamente o grupo de professores e a tomar decisões sobre o que é, ou ainda não é, possível ser proposto em determinado ponto do processo formativo.

2.3.2 A formação permanente exige diálogo

Freire entende que o diálogo faz parte da natureza humana constituída social e historicamente. É uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos foram se tornando mais criticamente comunicativos, diante de sua ação no mundo. O diálogo não é, portanto, uma conversa qualquer, mera troca de informações, uma tática para manipular ou entreter os sujeitos. Tem compromisso com a transformação da realidade. Daí que, para o autor, existir humanamente signifique pronunciar o mundo, ou seja, modificá-lo. (FREIRE, 1987).

No âmbito dessa abordagem, o diálogo é um princípio ético, político e epistemológico que deve orientar as relações de ensino - aprendizagem. Ético pois reconhece os educandos - e, também os professores em formação – como sujeitos do conhecimento, que possuem saberes mais ou menos críticos que precisam ser respeitados e problematizados na prática pedagógica; político porque tem como horizonte a transformação dos contextos desumanizantes; epistemológico posto que é um caminho factível para construir conhecimento, daí que não se possa falar em diálogo sem conteúdo. Sobre esse ponto, Saul, A.M. e Saul, A. (2013, p.112) esclarecem que:

O diálogo freireano implica uma partilha de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido. [...] O diálogo, [no processo de ensino - aprendizagem] requer que se estabeleça uma relação horizontal entre os sujeitos, porque pressupõe que todos sabem alguma coisa, saberes críticos ou

não. É justamente essa condição que permite a produção de novos conhecimentos em diálogo, contextualizados pelo momento histórico e com intencionalidade política.

Fazer a opção por uma educação como esta, na qual o diálogo ocupa um lugar central, implica enfrentar as tensões que se colocam entre a necessária autoridade e o autoritarismo no espaço escolar, de modo a construir e consolidar práticas cada vez mais democráticas, fundadas na participação, no respeito e na horizontalidade das relações.

Em consequência, o formador comprometido com essa perspectiva, que intenciona constituir um clima solidário e colaborativo entre o grupo de professores precisa trabalhar de forma ativa e consciente contra os *condicionamentos autoritários* (PARO, 2016), porventura, presentes no cotidiano do processo formativo. Assim, o reconhecimento da existência de assimetria de poder nas relações que se estabelecem no espaço da formação deverá resultar em esforços que visem a partilha de poder entre os participantes, de forma que todos se sintam instigados e seguros para expressar o que pensam e sentem. Não é apenas falando de democracia, mas, sobretudo, experienciando práticas democráticas que nos tornamos efetivamente democráticos.

Nesse sentido, o exercício do diálogo na formação docente, demandará um constante aprender/reaprender a ouvir, a dividir o tempo de fala, a respeitar as diferenças, a silenciar, a sintetizar, a elaborar perguntas, a argumentar com clareza, a superar o medo da exposição, a praticar a alteridade e a estimular a fala daqueles que demonstram ter mais dificuldade para se expressar.

Pode-se dizer que o diálogo é um dos aspectos fundamentais que devem permear os processos da formação permanente freireana. Diálogo que se estabelece desde os primeiros momentos da formação, nos quais os educadores são convidados a compartilhar coletivamente as visões que trazem a respeito de suas próprias práticas. Para Marcelo García (2013), um quefazer desse tipo, que implica em análise e reflexão na e sobre a própria ação, possibilita que a prática docente vá se constituindo em epistemologia, em fonte de conhecimento para os professores.

A formação permanente, concebida por Paulo Freire, demanda o exercício da “escuta atenta” por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo formativo. Escuta essa que extrapola o simples ouvir pois pressupõe acolhimento e abertura ao outro. É uma atitude a ser construída entre o grupo de professores, um conteúdo e uma prática essenciais à essa proposta. Menezes e Santiago (2014, p. 52) esclarecem, entretanto, que essa qualidade de escuta não deve ser compreendida como aceitação incondicional ao que o outro pensa ou diz, mas como uma

prática livre de preconceitos, capaz de possibilitar a reflexão crítica e o posicionamento consciente dos sujeitos em formação:

Na prática dialógica, Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala, pois o sujeito que escuta sabe que o que tem a dizer tem valor semelhante à fala dos outros. Desse modo, o saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente.

No espaço da formação permanente, o diálogo se concretiza, também, quando o formador, responsável pela coordenação do trabalho, assume a tarefa de problematização das experiências relatadas pelos professores.

Para Freire, problematizar é mais que levantar questões, é promover o distanciamento crítico que permite ver além das aparências, romper a anestesia do cotidiano e construir um novo olhar sobre o objeto de conhecimento. Ao admirar partes da realidade que já conhecem, os educadores têm a oportunidade de refletir e aprender novos aspectos de suas próprias experiências. Em uma concepção dialética de construção de conhecimento, após esse momento de admiração de uma face do objeto, é fundamental o movimento de retorno para o todo, que implica problematizar a parte admirada e suas conexões com a realidade totalizante permitindo que o educador avance em uma compreensão mais crítica do contexto em que vive.

Faz-se oportuno salientar que, na visão freireana, a problematização da realidade é uma ação que permite a construção e reconstrução dos saberes tanto dos educadores quanto do coordenador da formação, que aprende enquanto ensina. Isso porque, embora o formador já possua algumas "certezas" provisórias a respeito do objeto de conhecimento em estudo, ao problematizá-lo, assumindo uma postura disponível e curiosa diante das respostas dos participantes, ele tem a possibilidade de perceber novos ângulos e aspectos do objeto, que antes não haviam sido percebidos. Nas palavras do autor:

A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização. Ainda quando, metodologicamente, prefira ficar em silêncio ao colocar o fato-problema, enquanto os educandos o captam, o analisam, o compreendem, ainda assim estará também problematizado. É que, na problematização, cada passo no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto da análise aos demais sujeitos. O educador, problematizado só em problematizar, "re-admira" o objeto problemático através da "ad-miração" dos educandos. Esta é a razão pela qual

o educador continua aprendendo, e, quanto mais humilde seja na “re-admiração” que faça através da “ad-miração” dos educandos, mais aprenderá. (FREIRE, 2006, p. 82).

A postura dialógica defendida por Freire tem que ver, portanto, com a capacidade do educador responsável pela formação provocar a permanente e crescente curiosidade de quem o ouve. É, antes de tudo, uma atitude crítica diante do objeto de conhecimento e do outro sujeito cognoscente e, condição para que a curiosidade vá se tornando mais rigorosa. No entendimento desse autor, o espaço-tempo da formação de professores é um contexto teórico apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica, pois permite tomar distância do contexto concreto para objetivá-lo, analisar teoricamente o que nele se realiza (FREIRE, 2012).

Por fim, a formação permanente freireana exige diálogo pois é somente por meio deste que se pode forjar um ambiente participativo, democrático e de construção solidária de conhecimentos, no qual os educadores, superando coletivamente os modelos bancários de formação, possam reassumir o direito de *dizer a sua palavra*⁵⁴.

2.3.3 A avaliação e a formação permanente implicam-se mutuamente

A avaliação está em nosso cotidiano. Fazemos o tempo todo julgamentos de valor sobre nós mesmos, os diferentes momentos da vida, o resultado dos nossos trabalhos, dentre outros. A prática avaliativa faz parte do trabalho dos educadores, tem ampla presença nos meios escolares, universitários, nas pesquisas e, ocupa grande destaque nos meios de comunicação em um “Estado avaliador” (FREITAS, L. C. 2005), como este que vem se consolidando nas diferentes instâncias da educação brasileira, na esteira das políticas neoliberais, desde a década de 1990.

Freire considera que a avaliação é uma dimensão intrínseca e vital à prática educativa pois é por meio dela que os educadores podem analisar suas ações, comparando os resultados

⁵⁴ Sobre o significado que assume o “dizer a palavra” na obra de Freire, Bastos (2008, p. 144-145) explica que: “Dizer a palavra na esfera da conscientização não é repetir uma palavra qualquer, pois, para Freire (1970) nisso consiste um dos sofismas da prática reacionária de educação bancária. Isso porque, aprendizado, nesta perspectiva crítica e verdadeira requer compreensão da significação profunda da palavra. [...] Dizer a palavra, nesta perspectiva verdadeira, é um direito humano de expressar-se e expressar o mundo, de decidir e optar, não podendo ser privilégio de alguns poucos. [...] dizer a palavra no campo escolar requer que assumamos que educandos-educadores precisam reelaborar os conteúdos culturais, assumindo-se como co-autores desse processo formativo. Caso contrário, a escolarização torna-se um eterno dizer a palavra do outro de outros tempos”.

obtidos com as finalidades a que pretendem chegar. Quando realizada de forma processual, tem a potencialidade de auxiliar na detecção dos erros, dos acertos, das incoerências e das possíveis fragilidades da prática. Por isso mesmo, pode orientar as decisões sobre o que precisa ser corrigido, melhorado ou fortalecido para aumentar a eficiência e a qualidade da ação pedagógica.

O legado freireano fornece subsídios para pensar sobre quais seriam as características desejáveis de uma avaliação comprometida com a proposta de educação crítico-emancipatória. Todas as escolhas e ações humanas são inspiradas por crenças, valores e intencionalidades, daí que existam diferentes compreensões de educação e, portanto, de avaliação. Avaliar implica decidir a respeito de práticas, métodos e procedimentos que melhor atendam às finalidades e ao horizonte político da proposta de educação que se defende. Nesse sentido, cabe sempre perguntar qual é a avaliação que interessa e que se deseja? Para quê avaliar?

Numa perspectiva emancipatória, a finalidade da avaliação é a libertação dos sujeitos e, não a sua domesticação (FREIRE, 2008b). O que se pretende, ao avaliar, é realizar uma análise crítica que possa subsidiar decisões e orientar possíveis mudanças de práticas. Para Freire, a avaliação não pode estar a serviço, em qualquer hipótese, da punição, inspeção ou classificação de educadores ou educandos. No entendimento do autor:

[...] a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. “Tomando distância” da ação realizada ou realizando-se, os avaliadores a examinam. Desta forma, muita coisa que antes (durante o tempo da ação) não era percebida, agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores. Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. (FREIRE, 1981, p. 26).

Enquanto práxis, a avaliação das ações cotidianas, subsidiada por esse referencial político-pedagógico, visa a gerar sucessivas transformações no contexto concreto e ampliar os níveis de conscientização dos sujeitos engajados no estudo da realidade.

No âmbito da proposta de formação permanente freireana, a avaliação deve estar à serviço da humanização, crivo ético-crítico que imprime direção às decisões e ações coletivas em torno do processo formativo. Avaliar a formação docente a partir desse crivo, reforça o compromisso de que as ações de mudança ocorram no sentido de fortalecer as relações democráticas na escola e, também, nos demais espaços sociais.

O movimento de ação-reflexão-ação, inerente à essa proposta de avaliação, cria condição para a conscientização dos educadores participantes, permitindo que os mesmos, ao refletir criticamente sobre a prática formativa passem a compreendê-la, como prática social,

situada historicamente e condicionada por múltiplos determinantes. Dessa maneira, a práxis avaliativa deverá possibilitar que o coletivo de professores compreenda as razões de ser das contradições que se expressam no ambiente formativo.

Nessa perspectiva, o *quefazer* avaliativo incluirá a análise de aspectos, de variada ordem, que tensionam a ação formativa, tais como: a seleção da programação educativa, os critérios utilizados para essa seleção, os métodos de trabalho, as relações de poder dentro da escola e do sistema de ensino, as condições para o trabalho docente, a variedade de posicionamentos frente aos diferentes sujeitos do contexto educativo, e aos sistemas sociocultural, político e econômico. (SAUL, A., 2015). Esse esforço coletivo e permanente de desvelar e compreender criticamente o contexto concreto possibilita que os educadores comecem, gradativamente, a vislumbrar caminhos possíveis para a intervenção e a mudança da prática formativa e, também, da sociedade.

Vale destacar, ainda, o papel fundamental que a avaliação pode ter no que se refere ao planejamento da programação educativa significativa da formação permanente, uma vez que permite que essa seja constantemente confrontada com as demandas da realidade do grupo de educadores, em formação. Questões como as que se seguem, podem auxiliar nessa tarefa: “Os conhecimentos estudados, até o momento, ajudam a pensar em planos de ação para a transformação da realidade? Há algo que ainda precise ser aprofundado? O que parecia prioridade no planejamento do programa educativo, mas deixou de ser, por causa dos novos desafios que se colocam no caminho? O que o grupo considera prioridade no atual contexto?”.

Se participação, solidariedade, construção de relações de confiança, desenvolvimento do gosto de partilhar saberes e experiências, da alegria de conhecer, são resultados a serem alcançados em uma perspectiva humanizadora da educação, esses podem se constituir também em indicadores qualitativos que a avaliação vai analisar, com especial atenção, para que possam ser criadas as condições para que isso de fato aconteça na formação permanente. Mais do que a possibilidade de registrar um momento do processo de ensino-aprendizagem dos educadores em formação, a avaliação precisa ajudar na busca por entender porque se conseguiu ou não um determinado objetivo e que condições estão postas para que isso seja possível.

Pode-se dizer que formação permanente freireana e a avaliação implicam-se mutuamente porque: a) a avaliação é imprescindível para mudar a prática da formação, de modo de que essa se torne cada vez mais significativa para os professores que dela participam e concretize princípios democráticos; b) enquanto avaliam o processo formativo, do qual são sujeitos críticos, os educadores analisam, debatem visões, buscam entender as razões de ser dos fatos, optam, decidem, elaboram planos de ação, ou seja, têm a oportunidade de aprender

caminhos e referências para avaliar a sua própria prática. Daí que a tarefa avaliadora implique em formação, nessa perspectiva.

2.3.4. A formação permanente requer participação

Ao defender um projeto democrático de sociedade e a politicidade da educação, Paulo Freire aponta para o relevante papel que a escola pode desempenhar na formação crítica dos sujeitos para o exercício da participação cidadã. Nesse sentido, o processo de aprendizado participativo, instituído nos diferentes espaços da escola, pode contribuir para a criação e revitalização da esfera pública democrática. (LIMA, L. 2009).

Em seus escritos sobre participação, Diaz Bordenave (2008) qualifica três diferentes níveis em que essa categoria se expressa no contexto das práticas sociais. No primeiro nível, a participação é imbuída de caráter informativo, de modo que os sujeitos recebem comunicados das decisões tomadas em instâncias superiores de poder. O segundo nível de participação enfatiza o aspecto consultivo, onde os envolvidos são convidados a expressar seus pontos de vista acerca de determinados temas, porém, não há garantias de que os resultados dessa consulta serão incorporados nas deliberações finais. No último nível, denominado político, as expectativas e propostas dos sujeitos têm peso e valor nas decisões, podendo efetivamente modificar e definir ações.

Pode-se dizer que, a concepção freireana de participação tem correspondência com o nível de participação política, proposto por Diaz Bordenave (2008). Portanto, participar, para Freire é uma ação comprometida, crítica e criadora, que implica partilha de poder e assunção mútua de responsabilidades. Além disso, é uma exigência e uma tarefa que se coloca à prática educativa que se assume progressista. Nas palavras do autor (FREIRE, 2007, p. 74-75):

[...] a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto exercício de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes⁵⁵.

⁵⁵ O autor se refere aos pacotes de apostilados, autoritariamente impostos aos docentes por determinadas administrações públicas no país, especialmente, a partir da década de 1990.

Portanto, ao inserir-se nesse recorte político-ideológico, a proposta de formação permanente freireana vai demandar, necessariamente, a crescente participação dos docentes nas deliberações acerca do processo formativo. Espera-se, portanto, que envolvidos em quefazeres desse tipo, os educadores possam ir assumindo, gradualmente, sua autonomia partilhada diante da ação formativa.

A participação não é algo que se estabelece espontaneamente entre o grupo de professores participantes de programas de formação continuada. No bojo da proposta de formação permanente freireana, o caráter pedagógico do processo participativo ganha destaque. Nesse sentido, mais do que discursar sobre a importância da participação, é preciso experimentar com eles esse processo, enquanto exercício que implica optar, debater, argumentar e decidir coletivamente, compreendendo as consequências envolvidas nessa ação.

Para que isso, de fato, se concretize, os formadores precisarão estar atentos a fim de possibilitar a expressão das diferentes vozes do grupo, seja por meio da fala, da escrita ou pelo uso de diferentes linguagens que contemplem as necessidades e possibilidades dos sujeitos de “dizer a sua palavra”. Além disso, faz-se necessário respeitar os distintos tempos de reflexão dos professores pois nem todos se sentirão aptos a opinar ou decidir no momento imediato em que um assunto é colocado ao grupo. Ao buscar aprofundar a participação dos educadores na formação, é preciso cuidar para que todos os envolvidos nos processos decisórios tenham acesso às informações necessárias, que subsidiarão as escolhas a ser feitas. Para Camargo (1997, p. 261), a partilha de informações é um requisito fundamental para a consolidação de processos democráticos. Nesse sentido, o autor esclarece que: “[...] o domínio de informações estabelece relações de poder, portanto ao democratizar a informação, começa-se a socializar parcelas de poder”. Por fim, para que os docentes se apropriem, de fato, do seu direito de participar e do dever de não se omitir no espaço da formação, é preciso que sintam que sua voz gera repercussões na realidade vivida.

Desse modo, a formação permanente freireana intenciona criar condições para que os docentes se apropriem do espaço formativo, ampliando a sua participação nos processos que envolvem a identificação de temas significativos referidos à realidade concreta, a busca coletiva por soluções, o encaminhamento de planos de ação que ajudem a superar os obstáculos constatados, a escolha e indicação de subsídios teóricos para o estudo coletivo e, mesmo, a eventual condução de debates.

Pode-se afirmar que a assunção dos docentes como co-responsáveis pela formação encontra-se no horizonte político-pedagógico dessa proposta formativa, na qual a consolidação do espaço democrático estará sempre condicionada ao enfrentamento das tensões que se estabelecem entre a autoridade do formador e a liberdade dos participantes (FREIRE, 2013;

SAUL, A. M., 2005). A participação democrática exige uma constante reflexão sobre as ações empreendidas, daí que seja uma tarefa comprometida e consciente, compartilhada pelos sujeitos. Nesse sentido, Saul, A. (2015, p. 69) defende que o respeito e a valorização das demandas e necessidade dos docentes devem caminhar lado a lado com a atitude crítica e problematizadora de todos os envolvidos na formação:

Falar de uma participação autêntica, em um trabalho ou programa de formação docente, implica respeitar e valorizar as necessidades e demandas concretas de todos os educadores participantes. Necessidades e demandas que precisarão ser problematizadas e discutidas de forma ampla e democrática, com os educadores, de modo que as decisões tomadas, a partir delas, sejam construídas dialogicamente, no confronto de argumentos, e possam expressar o desejo coletivo e responsável dos diferentes sujeitos do fazer educativo.

O autor salienta, ainda, que o trabalho de formação na perspectiva crítico-emancipatória pode vir a enfrentar alguns desafios no que se refere à efetiva participação do grupo de educadores. Isso porque, mesmo diante da possibilidade de atuarem como sujeitos ativos da *práxis* formativa, os sujeitos podem adotar uma postura passiva e silenciosa. As possíveis explicações para essa ambiguidade passam pelo reconhecimento de que, em seus cotidianos, os docentes têm convivido com a força da cultura autoritária presente na sociedade brasileira e na escola, a falta de experiência/oportunidades concretas de participação e com o controle das instituições e das políticas por grupos conservadores hegemônicos (SAUL, A., 2015).

Portanto, a conquista da participação nos espaços formativos que se pretendem democráticos demandará sempre tempo, esforço crítico e coletivo para refletir e superar os fatores envolvidos na não participação, a luta por estruturas democratizantes nas políticas públicas e nas instituições, condições materiais que permitam o desenvolvimento do trabalho e a crença de que a transformação é difícil, mas possível.

2.4 A proposta de formação permanente posta em prática na gestão Paulo Freire (1989-1992), no município de São Paulo

Ao ser eleita prefeita do município de São Paulo, em 1988, Luiza Erundina de Sousa defendeu um projeto de governo popular, que buscasse privilegiar os interesses e necessidades das classes populares, nos diversos setores.

Em coerência com essa opção, a prefeita eleita convidou o educador Paulo Freire para assumir o cargo de Secretário Municipal da Educação. Com a proposta de estimular uma nova cultura política, a Gestão Paulo Freire (1989-1992) assumiu o compromisso com o desenvolvimento de uma escola pública, democrática e popular (FREIRE, 2001). Pode-se dizer

que a luta de Paulo Freire pela construção dessa escola, insere-se na luta pelos direitos sociais mais amplos e pelo empoderamento das classes populares.

Os parâmetros político-pedagógicos que orientavam a nova gestão foram explicitados por Paulo Freire na carta *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo*. Esse documento, endereçado aos educadores da RME, foi publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 1º de fevereiro de 1989:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. (SÃO PAULO, 1989b, p. 8).

A referida gestão estabeleceu quatro eixos nos quais a SME/SP deveria concentrar seus esforços e ações tendo em vista aquilo que Paulo Freire coloquialmente chamou de "mudança da cara da escola": Acesso à escola, Gestão Democrática, Alfabetização de Jovens e Adultos e Qualidade de Ensino.

A democratização do acesso à escola referia-se não apenas à intenção de ampliar o número de vagas nas diferentes modalidades de ensino, mas também, a criar condições para a permanência dos estudantes em uma escola com qualidade social. Daí que a conservação e manutenção dos espaços físico, bem como a construção de novos prédios estivessem inclusos nesse compromisso.

No que se refere à gestão democrática, a SME/SP entendia que educadores, educandos, famílias, funcionários e membros da comunidade local poderiam e deveriam decidir sobre como a escola deveria ser. Seus sonhos, desejos e necessidades deveriam ser considerados uma vez que a nova cara da escola não poderia ser imposta autoritariamente. Para a SME/SP, a participação de todos na construção da escola pública popular era concebida como condição e expressão de cidadania.

Nessa concepção, a democratização da gestão implicava a existência de canais organizados de representação, articulando a secretaria como um todo, do gabinete do Secretário

às unidades escolares. (SÃO PAULO, 1990b). A composição de um colegiado central, de um colegiado intermediário e a retomada do caráter deliberativo dos conselhos escolares deveria contribuir para a articulação das variadas instâncias da rede, de modo a organizar e fortalecer os canais de participação e estabelecer a partilha de poder de decisão, entre todos os segmentos da RME.

A ampliação do direito à educação fundamental e à cidadania, de jovens e adultos trabalhadores, também foi uma das prioridades que a gestão buscou concretizar por meio de duas frentes principais: a Educação de Adultos (EDA), oferecida em escolas da rede, e o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), que reuniu e articulou movimentos populares que até então trabalhavam na alfabetização de jovens e adultos, de forma isolada, constituindo uma forma particular de parceria entre Estado e sociedade civil, não apenas administrativo-financeira, mas também político-pedagógica.

Encarar a Educação de Jovens e Adultos como prioridade significou superar modelos centrados em campanhas de alfabetização, de caráter transitório ou emergencial, até então vigentes na RME, e empreender ações sistemáticas para a educação dos educandos trabalhadores da cidade. A fim de materializar esse intento, algumas medidas importantes foram postas em prática como, por exemplo, a imediata incorporação do Programa de Educação de Adultos, até então subordinado à Secretaria do Bem-Estar Social (Sebes), à Secretaria Municipal de Educação. Além disso, foi extinta a rede paralela de Escolas de Ensino Supletivo (EMES), criada em 1976, e incorporadas iniciativas e experiências da sociedade civil ao sistema público de educação do município.

A nova qualidade de ensino, proposta a partir da perspectiva crítico-emancipatória, buscou construir de forma coletiva um projeto político-pedagógico interdisciplinar. Isso significou observar com rigor os seguintes princípios: consideração à identidade cultural do educando, diálogo entre comunidade e escola, valorização da identidade pessoal e profissional dos educadores, incentivo ao trabalho coletivo e democrático na escola, produção e apreensão crítica de conhecimentos significativos para os educandos, ressignificação dos sentidos de ensinar e aprender, estímulo à curiosidade e criatividade dos sujeitos da prática pedagógica. (SAUL, A. M., 1998).

As duas dimensões fundamentais, dialeticamente implicadas, para a efetivação da nova qualidade de ensino, foram o Movimento de Reorientação Curricular (MRC) e o Programa de Formação Permanente dos Educadores. A reorientação curricular consistiu em um conjunto de ações articuladas que visava promover a autonomia das escolas e de seus sujeitos, por meio do estímulo e apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares, das próprias escolas, de modo a construir programações educativas emancipatórias, a partir do estudo da realidade local.

Com o objetivo de melhor compreender a prática do Programa de Formação Permanente, que permeou todas as modalidades de ensino da RME, essa proposta será discutida a seguir.

2.4.1 O Programa de Formação Permanente dos educadores: fundamentos, organização e elementos em destaque

A proposta de formação permanente da SME/SP teve por base os seguintes pressupostos:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.
 (FREIRE, 2001, p. 80).

Esse programa se concretizou por meio de variadas ações formativas tais como cursos, seminários, oficinas pedagógicas, mostras de trabalho, discussões sobre as visões das áreas de conhecimento, palestras, simpósios, conferências e a organização do que se estabeleceu chamar de "grupos de formação". O convênio firmado com universidades (PUC-SP, USP e UNICAMP) possibilitou o diálogo com especialistas que, por vezes, participavam dos momentos de formação docente, e também, prestavam assessoria pedagógica às equipes da Divisão de Orientação Técnica (DOT) e dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs)⁵⁶, responsáveis pela organização dos processos de formação de professores na rede.

Os grupos de formação podem ser considerados como aquela modalidade que concentrou os maiores esforços e investimentos da SME/SP, em função de sua aderência à concepção de formação permanente freireana, cujo centro era o movimento de reflexão crítica

⁵⁶ Na gestão Paulo Freire, os NAEs substituíram as até então chamadas Delegacias de Ensino (DE). Dentre as suas atribuições principais se destacava o acompanhamento e supervisão do trabalho pedagógico das escolas em nível regional, valorizando a cultura local, sob a coordenação da DOT. Atualmente, as DREs exercem essa função.

dos educadores sobre a sua própria prática. Essa modalidade foi, portanto, um complemento essencial ao movimento de reorientação curricular que, além de exigir que fossem forjadas novas compreensões e práticas acerca de conhecimentos específicos de área e pedagógicos, requeria uma práxis formativa, radicalmente dialógica e desveladora da realidade que, ao ser vivenciada pelos docentes, pudesse ser apropriada e recriada, por eles, em seus contextos com os educandos:

O educador deverá vivenciar no grupo o mesmo processo que queremos que propicie aos seus educandos. Educar-se numa concepção de mundo e de homem onde a relação ensinar-aprender se dá dinamicamente, onde a consciência é um processo contínuo, permanente e desafiador. (SÃO PAULO, 1990a, p. 11).

A dinâmica de realização desse trabalho incluía reuniões periódicas nas quais pequenos grupos de educadores realizavam estudos sobre a própria prática, com o apoio de teorias requeridas, para aperfeiçoar os conhecimentos necessários e ampliar possibilidades de consciência crítica sobre o trabalho pedagógico. Os grupos se reuniam por adesão e contavam com condições objetivas oferecidas pela SME/SP. Essas se consubstanciavam, por exemplo, na forma de dispensa de ponto remunerada, que possibilitava a participação dos educadores nos encontros, e no suporte de assessores, internos e externos, para auxiliar na organização e sistematização das atividades.

O trabalho nos grupos teve início com professores da Educação Infantil e alfabetizadores. A ampliação dessa proposta possibilitou a criação de novos coletivos que passaram a incluir alguns diretores e coordenadores pedagógicos da rede. Em algumas regiões da cidade, essa modalidade de formação incluiu a participação das famílias dos educandos.

Em um primeiro momento, os grupos de formação congregaram docentes de diferentes escolas que se reuniam em uma das unidades escolares da região. Todos os encontros eram assessorados e acompanhados por um coordenador preparado e designado pelos NAEs para exercerem essa função. A avaliação positiva da prática dos grupos de formação indicou a necessidade de que os mesmos passassem a ser realizados prioritariamente nas próprias escolas, de modo a aprofundar as discussões e potencializar as mudanças necessárias nas práticas locais. Em seus estudos sobre a perspectiva da formação permanente freireana, Saul, A. (2015) destaca o caráter inédito dessa proposta, que tinha como ponto de partida o *quefazer* docente. De acordo com o autor:

Essa proposta se diferenciava dos tradicionais “cursos de férias”, “cursos de 30 horas”, “treinamentos”, “capacitações”, “reciclagens” e outros que podem até receber avaliação positiva por parte dos educadores, no momento em que

são realizados. No entanto, a repercussão desses cursos na prática cotidiana é, por vezes, considerada insatisfatória, pelos próprios educadores, por serem avaliados por eles como “muito teóricos” e desvinculados das necessidades do dia-a-dia. Nos grupos, os educadores se reuniam [...] para discutir seu trabalho, expressar e aprofundar pressupostos teóricos decorrentes de necessidades advindas desse fazer, com a intenção de recriar prática e teoria e desenvolver a consciência crítica. (Ibid., p. 53).

Dessa forma, a SME/SP apostava em um modelo de formação voltado à construção coletiva do conhecimento, em oposição às propostas de formação nas quais os professores participavam, individualmente e que, por mais interessantes que essas pudessem se mostrar, nem sempre dialogavam com as necessidades e expectativas concretas desses profissionais. A opção por se realizar, nos grupos de formação, o exercício de análise e crítica da realidade, ancorado em uma metodologia dialógica e problematizadora, mostrou-se coerente com a compreensão da SME/SP de que os educadores deveriam ser sujeitos ativos dos processos de formação e não, meros consumidores de conteúdos generalizantes, incapazes de responder, mesmo que parcialmente, às situações-limites vivenciadas no cotidiano escolar.

Os encontros de formação eram orientados por meio de uma pauta, previamente estabelecida pelo grupo, a partir de prioridades e necessidades detectadas em encontros anteriores. Esse era instrumento considerado fundamental para a organização de uma "rotina não rotineira"⁵⁷ nos grupos, por facilitar o planejamento do tempo das ações e evidenciar a continuidade dos processos formativos. O trabalho nos grupos se apoiava em uma metodologia, constituída por instrumentos e procedimentos, dentre os quais se destacavam a observação, o registro, a reflexão, a síntese e a avaliação. A intenção era que os educadores pudessem se apropriar criticamente dessa metodologia, ao mesmo tempo em que experimentavam os processos de reflexão sobre a prática, à luz da teoria, de modo a avançar na construção do conhecimento e de sua autonomia docente.

O documento *Cadernos de Formação - Grupos de Formação: uma (re)visão da educação do Educador*⁵⁸, produzido pela SME/SP em 1990, destaca a importância dos instrumentos metodológicos, no bojo da referida proposta, enfatizando o seu papel na construção da disciplina intelectual e profissional e na organização da ação pedagógica, com vistas à necessária mudança:

Os instrumentos metodológicos ajudam a compreender o momento vivido pelo grupo, articular os conteúdos que nele emergem e construir a disciplina intelectual e profissional. Através deles organizamos a ação pedagógica que

⁵⁷ Expressão coloquialmente utilizada por Paulo Freire em muitos de seus escritos.

⁵⁸ Além de explicitar os princípios orientadores do Programa de Formação Permanente, o referido documento contém registros de algumas práticas desenvolvidas no âmbito dos grupos de formação.

nos permite não apenas planejar e coordenar ações, mas também, enfrentá-las para a mudança, pois o importante não é somente pensar, refletir, mas transformar. (SÃO PAULO, 1990a, p. 13).

Vários autores dedicaram-se a estudar elementos da abordagem da formação permanente freireana, posta em prática no período da Gestão Paulo Freire, e explicitá-los sob diferentes ângulos. Dentre esses autores destacam-se: Lucas (1992), Torres et al. (2002), Saul, A. M. (1998), Arnhold (2014), Saul, A. e Giovedi (2016), Camargo (1997), Loureiro (2013), Dutra (2015), Claudio (2015), Saul, A. M. (2012), Freitas, A. L. S. (2004), Saul, A. (2015), Soares, M. P. (2017), dentre outros.

Em função dos interesses epistemológicos em torno do objeto de pesquisa dessa Tese, serão destacados, a seguir, alguns pontos do trabalho desenvolvido nos grupos de formação que ajudam a compreender como os elementos da proposta de formação permanente que compuseram a trama conceitual freireana apresentada nesse capítulo - leitura da realidade, diálogo, participação e avaliação - se concretizaram nesses contextos.

Nos grupos de formação, a leitura da realidade constituiu-se em uma ação essencial que, além de permitir o levantamento dos *conhecimentos de experiência feitos* dos participantes, possibilitou identificar, necessidades, crenças, dúvidas, demandas temáticas e as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores, no cotidiano escolar. Esse conjunto de informações, sistematizadas pelo coordenador da formação, orientou a seleção de subsídios teórico-metodológicos significativos, capazes de contribuir com a construção e reconstrução das visões de mundo dos sujeitos, possibilitando a compreensão cada vez mais crítica da própria prática e o planejamento das ações para a mudanças.

Os registros, abaixo, extraídos da publicação *Cadernos de Formação - Grupos de Formação: uma (re)visão da educação do Educador*, evidenciam a expectativa da SME/SP de que os processos de leitura da realidade, centrados na reflexão coletiva sobre as práticas concretas dos professores, fossem tomados como ponto de partida dos trabalhos desenvolvidos nos grupos de formação. Além disso, permitem apreender alguns detalhes em torno da identificação dos temas significativos e da construção da programação educativa, associadas a essa ação:

[Nos grupos de formação] as reflexões de cada um, trazidas para o grupo são ingredientes básicos para o trabalho. Possibilitam ao coordenador do grupo detectar os conteúdos a que estão a exigir estudo e aprofundamento e os novos conteúdos a serem pesquisados e trabalhados. [...] todo grupo necessita de um educador, uma autoridade democrática que coordene as ações do grupo, vá captando as contribuições dos participantes, acompanhando seus avanços, diagnosticando suas faltas, alimentando-o e colocando limites. O coordenador do grupo deve atuar como mediador, ajudando-o a identificar questões,

conteúdos, temas para reflexão e subsidiando-o com novos conhecimentos. É da leitura que o coordenador do grupo faz das práticas e reflexões dos participantes que se torna possível explicitar conteúdos para estudos da prática e da teoria. (SÃO PAULO, 1990a, p. 12 - 13).

Dessas discussões [em torno das práticas concretas dos educadores], foram surgindo temas significativos para reflexão sobre as dificuldades que encontravam esses educadores, a fim de aprofundar seus conhecimentos e mesmo mudar algumas posturas que estão em desacordo com uma educação democrática e séria. Ao mesmo tempo, fomos buscar contribuições de teóricos contemporâneos das diferentes áreas do conhecimento e comparamos suas descobertas com os conhecimentos que o grupo apresentava. Dessa inter-relação teórico-prática, velho/novo, deverá resultar a criação coletiva de um novo e mais sólido saber e de uma prática mais coerente e consistente. (Ibid., p. 31-32).

Na proposta dos grupos de formação, a dimensão epistemológica do diálogo foi um dos fundamentos que orientou as escolhas metodológicas que buscavam promover a partilha e problematização das experiências, saberes e práticas dos educadores. Por isso mesmo, o diálogo não era compreendido como uma conversa trivial, mas um caminho para a construção coletiva de conhecimento, que não poderia se realizar sem conteúdo. No contexto dos grupos, as trocas entre os sujeitos deveriam possibilitar a criação de vínculos, o resgate da identidade pessoal e profissional dos docentes e contribuir para o estabelecimento de um clima solidário e de pertencimento entre os participantes:

Um dos princípios básicos do grupo de formação é o de que o sujeito constrói o conhecimento na interação com os outros através do estudo da prática de seu trabalho e da teoria que a fundamenta. Esse sujeito cognitivo, afetivo e social é uma totalidade que, imerso em seu trabalho, exercita o fazer, o pensar e o teorizar, pois não existe prática sem teoria. [...] O grupo de formação oportuniza ao educador momentos de troca, nos quais é valorizado o ser social, afetivo e cognitivo. É através dessa troca que o grupo irá se construindo, criando vínculos, permitindo que cada um resgate sua identidade pessoal e profissional, assumindo-se dentro e fora do grupo. (SÃO PAULO, 1990a, p. 09- 10).

A assunção da necessidade da escuta e do direito que os educadores têm de dizer a sua palavra como condição para o estabelecimento do diálogo autêntico, nos grupos de formação, exigiu o enfrentamento consciente de condicionamentos autoritários, historicamente presentes em nossa sociedade que, por vezes, se manifestavam no espaço da formação docente. Esses se expressaram, por exemplo, na dificuldade que os educadores participantes apresentavam de expor suas opiniões e socializar conhecimentos e dúvidas. Em coerência com a proposta de formação permanente freireana, os conflitos e contradições que se colocavam no cotidiano dos trabalhos dos grupos de formação não poderiam ser negados, mas, ao contrário, reconhecidos e problematizados, tendo em vista a sua superação e o fortalecimento do grupo enquanto

coletivo engajado na construção de conhecimento crítico. O relato de um dos grupos de formação de coordenadores e professores de 1ª série, registrado nos cadernos anteriormente mencionados, corrobora essa compreensão:

O trabalho no grupo de formação nos colocou diante de um fato: não estamos habituados a viver em grupo, a construir o conhecimento coletivo. A dificuldade de se expor, de se colocar, de socializar conhecimentos e dúvidas no grupo retornavam com muita frequência em alguns grupos, impedindo a construção do vínculo tão importante para o seu avanço. A construção do grupo foi, portanto, tema de muitos encontros. Dentro desse tema, reforçou-se a necessidade do outro para a construção ou o resgate da própria identidade, a importância do grupo heterogêneo, da convivência com as diferenças. Discutiu-se também o papel do conflito e da contradição como geradores de conhecimento. [...] Destacou-se ainda a necessidade de uma relação de confiança entre os participantes do grupo e a responsabilidade de todos na sua construção. (SÃO PAULO, 1990a, p. 25-26).

Na prática descrita, a dificuldade de dialogar enfrentada pelo grupo de educadores tornou-se tema e conteúdo da formação. Vale destacar que, na proposta dos grupos de formação, os textos escolhidos para problematização e aprofundamento teórico de determinado tema deveriam corresponder às indagações e necessidades dos participantes, de modo a provocar o questionamento dos modos de pensar e agir, tendo em vista a mudança das práticas pedagógicas.

O que se buscava nesses espaços, era a crescente participação aberta, ativa e crítica dos sujeitos. Essa só poderia ser conquistada de maneira democrática e responsável, evitando-se práticas autoritárias ou espontaneísta que não contribuem com a construção da autonomia dos educadores. Ao investigar a proposta de formação permanente concretizada na Gestão Paulo Freire, Lucas (1992) chama atenção para a questão da participação dos educadores, não somente no tocante à partilha de relatos de prática e experiências nas reuniões, mas também, na seleção dos subsídios teóricos para a formação. Nas palavras do autor:

[Nos grupos de formação] os textos são escolhidos pelos professores, em conjunto com o coordenador do grupo. [...] A escolha dos textos é feita visando suprir a necessidade de aprofundar conteúdos levantados durante os encontros do Grupo de Formação e garantir a discussão, aprofundamento, compreensão e execução da proposta político-pedagógica da SME/SP. (LUCAS, 1992, p. 171).

Ao contrário da postura passiva que os educadores tendem a assumir em cursos tradicionais, que lhes exigem apenas uma participação superficial, nos grupos de formação, buscava-se desafiar e criar condições para que os docentes não se omitissem e estivessem inteiros durante os encontros. Além do exercício da escuta atenta, a participação dos educadores

incluía o exercício do registro, a expressão da opinião, a eleição de temas para a reflexão coletiva, a socialização de práticas e experiências, a avaliação e o planejamento dos encontros. Pode-se afirmar que, nessa acepção, todos os participantes eram considerados responsáveis pelo grupo de formação. (SÃO PAULO, 1990a).

A avaliação coletiva dos encontros era prática cotidiana que orientava o desenvolvimento de todas as atividades nos grupos de formação. No entendimento da SME/SP, o processo avaliativo deveria oportunizar a reflexão crítica e coletiva dos participantes a respeito da ação formativa, permitindo diagnosticar problemas e avanços. Dessa forma, era fundamental que os educadores se exercitassem enquanto sujeitos da formação, esforçando-se para manifestar suas impressões a respeito da práxis vivenciada, de modo que os processos de decisão sobre eventuais mudanças e o planejamento dos próximos encontros, pudessem se tornar cada vez mais democráticos:

A avaliação é um momento vital em que cada participante deverá manifestar-se sobre a dinâmica e conteúdo dos encontros. Pela avaliação é possível perceber os pontos que precisam ser revistos, modificados, o que de novo precisa ser introduzido. É o ponto de partida para o planejamento, preparo conjunto do encontro seguinte, instrumento imprescindível na execução de qualquer trabalho. (SÃO PAULO, 1990a, p. 12-13).

A partir dos resultados da investigação empírica que desenvolveu, no contexto dos grupos de formação, Lucas (1992) aponta a prática avaliativa como elemento importante para que a reflexão coletiva e o planejamento dos encontros subsequentes pudessem atender às reais necessidades dos participantes:

[Nos grupos de formação], é realizada uma avaliação cuidadosa de todos os elementos pertinentes ao processo do trabalho ocorrido no encontro. Ela fornece ao grupo os elementos para se pensar e planejar, a partir das reais necessidades dos participantes, o próximo encontro. [...] Cada participante é convidado e estimulado pelo grupo e pelo coordenador a que se expresse e se manifeste em relação ao que foi acontecendo no encontro. As colocações são registradas. (Ibid., p. 175).

Em tal contexto, o registro das avaliações permitia construir a memória e a história do grupo, na medida em que essa prática possibilitava ao grupo ver-se e rever-se e construir sua identidade enquanto coletivo.

Pode-se dizer que a viabilização dos grupos de formação e de outras ações, desenvolvidas no âmbito do Programa de Formação Permanente, esteve articulada à criação e implementação de um Estatuto do Magistério Municipal que consolidou, na forma da Lei nº

11.299/92⁵⁹, algumas conquistas relativas à valorização docente, que vinham sendo realizadas no decorrer da Gestão Paulo Freire, tais como: instituição de uma política salarial que permitiu ganhos reais e significativos aos docentes, em relação ao governo anterior; a providência de livros e demais materiais para o trabalho de formação de professores na escola; gratificação de adicional noturno de 30% para o trabalho após as 19 horas e gratificação de difícil acesso de 30% à 50%, para o trabalho em escolas localizadas em regiões mais periféricas da cidade. (CAMARGO, 1997).

Para além das questões salariais, o Estatuto do Magistério incluiu medidas que incidiam diretamente sobre as questões da organização do trabalho coletivo na escola, ao conceber jornadas que possibilitavam a participação remunerada dos professores em atividades de formação continuada, realizadas dentro e/ou fora do espaço escolar. A Jornada de Tempo Parcial (JTP) previa 20 horas de trabalho semanais. A Jornada de Tempo Integral (JTI), previa 30 horas de trabalho semanais, sendo que desse total, 2/3 seriam dedicadas ao trabalho em sala de aula e 1/3, às atividades "extraclasse" (trabalhos coletivos na escola, preparação de aula, atendimento a alunos e famílias, dentre outros). Por essa jornada de trabalho, os docentes passariam a ganhar o equivalente a 40 horas- aulas semanais. Adicionalmente, a referida lei estabeleceu o piso salarial dos educadores da rede municipal de educação de São Paulo e reconheceu reivindicações históricas da categoria docente como o direito à greve, à negociação e o afastamento sindical.

2.5 Formação permanente freireana: uma proposta contra-hegemônica

A Pedagogia Freireana concebe a escola como um centro cultural, articulado com o projeto político de transformação social, do qual as classes populares não podem e não devem prescindir no contexto da disputa pela hegemonia. Se a educação não é a alavanca das transformações sociais, sem ela, tampouco a mudança se realiza. Nas sociedades capitalistas, a luta pela hegemonia, que envolve a desconstrução da ideologia dominante, a mobilização e a organização coletiva também se faz na instituição escolar. Daí que a formação continuada de professores possa se constituir em um espaço-tempo de desocultação e enfrentamento dos

⁵⁹ Sobre as duas importantes modificações que a Lei 11.229/92 sofreu ao longo dos anos, Aguiar (2011, p. 62) destaca que: " A lei 11.229/92 sofre alterações com a Lei nº 11.434/93, que dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo, re-enquadra cargos e funções e altera a Jornada dos educadores de JTI (Jornada de Tempo Integral), para a opção de três jornadas: a jornada básica (JB) e a jornada especial, dividida em: jornada especial ampliada (JEA) e jornada especial integral (JEI). [O Estatuto do Magistério] foi revogado e substituído na gestão de Gilberto Kassab pela Lei nº 14660/07, de maneira impositiva, arbitrária e não dialogada com toda a rede municipal de ensino."

processos opressivos que desumanizam os sujeitos da prática educativa.

A dicotomização da relação homem-mundo, sujeito-objeto, teoria-prática, corrente na formação de professores, é um desafio atual, ainda sem solução, nessa subárea da educação. A formação permanente freireana busca trabalhar com propostas e práticas que estabeleçam diálogos entre os saberes de experiência feitos dos docentes e outros saberes mais rigorosos, tendo em vista a construção de conhecimentos significativos, na visão dos professores. Isso se faz por meio da articulação de teorias que respondam às necessidades dos educadores, e que serão estudadas por eles, na formação, em articulação com seus saberes, advindos de diferentes fontes, que são utilizados por eles, no cotidiano escola, para lidar com seus problemas e criar saídas.

Sobre esse processo, Saul, A. M. e Saul, A. (2018, p. 170) explicam que: “Na proposta freireana a teoria ocupa uma posição central, servindo ao propósito de analisar a prática vigente para explicá-la, anunciar possibilidades de solucionar problemas, ampliar o entendimento das relações entre os acontecimentos locais e a macroestrutura social e construir o novo de forma processual.”.

A formação permanente freireana tem o compromisso com a construção coletiva de conhecimentos capazes de potencializar as transformações das práticas educativas e das realidades sociais mais amplas, partilhadas pelos educadores envolvidos na formação. É, portanto, um espaço de denúncia e de anúncio, de combate da ideologia dominante e da construção de uma contra-hegemonia inserida num sonho político em favor da libertação dos oprimidos. Daí que possa se constituir em um referencial para políticas e práticas de formação de professores que busquem se alinhar em torno de um projeto de transformação social e emancipação humana.

Ao destacar a radicalidade do pensamento de Paulo Freire, Michael Apple (1998) defende o valor de sua retomada, no atual momento histórico, marcado de acirramento das políticas neoliberais, tendo em vista a reconexão com a utopia de transformação social:

Nestes tempos neoliberais, precisamos voltar [a Paulo Freire] para nos lembramos das preocupações éticas e políticas que devem animar o nosso criticismo social e ideológico, para nos lembramos da importância de nos empenharmos na verdadeira educação crítica, para refazer a conexão com os sonhos, visões e até mesmo com esperanças utópicas que são negadas numa sociedade em que os lucros contam mais do que as pessoas. É precisamos voltar de voltar [a Freire] porque as suas ideias permanecem articuladas e porque o seu apelo à práxis constitui para nós um apoio durante a longa noite de restauração conservadora. (APPLE, 1998, p. 43).

Daí o valor que a abordagem da formação permanente freireana assume, no atual contexto brasileiro, enquanto práxis de conscientização, potencialmente capaz de mobilizar os

docentes em torno de lutas em prol da democracia e da justiça social, na escola e nos demais espaços sociais.

Pode-se dizer que formar professores em uma perspectiva contra-hegemônica, na qual se insere a proposta de formação permanente freireana, é buscar construir com os docente compromissos, tais como: a) desenvolver a reflexão crítica no espaço de formação e no trabalho com os estudantes; b) ampliar os espaços de diálogo e de participação e decisão dos educandos; c) lutar pela construção de relações mais tolerantes e humanizadoras na escola e fora dela; e d) persistir no fazer cotidiano e utópico de uma educação com qualidade social. Esses são elementos fundamentais para a construção de um *inédito viável* na educação, e ingredientes vitais para a (re)construção da esperança crítica, necessária, mais do que nunca, no presente precarizado da formação docente.

CAPÍTULO III- CAMINHOS TRILHADOS: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse capítulo objetiva apresentar a abordagem da pesquisa, as justificativas para essa escolha, o cenário da política educativa na gestão 2013-2016, o campo de estudo, os procedimentos utilizados para a coleta de dados e os sujeitos pesquisados.

3.1. Abordagem da pesquisa

A presente investigação insere-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa. Sobre o fundamento desse tipo de abordagem, Chizzotti esclarece que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta dos fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (1991, p. 79).

Embora as pesquisas qualitativas apresentem uma grande variedade de estratégias de investigação, é possível delinear algumas características comuns entre elas. Para Bogdan e Biklen (1994), as abordagens qualitativas podem ser reconhecidas por serem descritivas, ou seja, por optarem por trabalhar com dados da realidade expressos na forma de palavras ou imagens, ao invés de números. Daí seus dados incluírem, na maioria das vezes, entrevistas transcritas, notas de caderno de campo, vídeos, documentos pessoais e/ou oficiais, fotografias, vídeos, memorandos e outros tipos de registros.

Ao desenvolver investigações sob essa perspectiva, é preciso que o pesquisador exerça a *escuta atenta*⁶⁰ e mantenha uma postura curiosa e sensível perante os detalhes da realidade relacionada ao seu objeto de estudo. Isso porque, na abordagem qualitativa, tudo pode potencialmente contribuir para a compreensão cada vez mais crítica e acurada das intervenções dos homens no mundo e com o mundo, quer seja a decoração ou deterioração de um ambiente, a disposição das cadeiras em uma sala de aula, um determinado modo de falar, o silêncio, a pressa, a disponibilidade do entrevistado, o local escolhido para a realização de uma atividade na escola ou para a realização da própria entrevista, dentre outros.

⁶⁰ Em relação à escuta atenta, Freire esclarece que: “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (2008b, p. 119).

Outra característica desse tipo de abordagem é que ela tem como fonte de dados o ambiente natural. Seu foco é o entendimento dos processos, a busca dos sentidos dos “comos” e dos “porquês” dos fatos, como eles se dão. Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 50-51) esclarecem que:

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. [...] Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.

Portanto, a abordagem qualitativa revelou-se apropriada a essa pesquisa que se propõe a construir conhecimento, a partir da compreensão e da prática dos sujeitos envolvidos nos processos de formação de professores de EJA, na rede municipal de São Paulo.

No bojo dessa abordagem, o “estudo de caso” mostrou-se como estratégia de pesquisa⁶¹ adequada para esse trabalho que tem o objetivo de construir conhecimento aprofundado, a partir da dinâmica natural do objeto em seu contexto concreto, de modo a compreender as condições específicas nas quais ele acontece. Assume, portanto, que o estudo de um caso em particular tem importância em si mesmo porque permite a ampliação do conhecimento existente sobre o fenômeno estudado, ou seja, ajuda a elucidá-lo. Há que se destacar que, nessa perspectiva, a produção do novo conhecimento em pesquisa não tem, necessariamente, um caráter de ineditismo. O conhecimento produzido é novo pela especificidade das circunstâncias e características de sua produção.

Sobre a singularidade de um “estudo de caso”, Lüdke e André (1986) esclarecem que:

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (p. 17).

A singularidade do caso delimitado por essa investigação reside no fato da DRE- PJ ter apresentado indícios⁶² de adesão aos referenciais freireanos nas políticas e práticas de formação

⁶¹ YIN (2001).

⁶² Tais indícios serão apresentados a seguir, nesse capítulo.

de professores de EJA, postas em práticas no período 2013-2016, e com isso, elementos que apontavam para um quadro de mudança educacional, em uma perspectiva humanizadora. As condições específicas do contexto concreto onde o fenômeno estudado se expressa permitem construir, portanto, um conhecimento original.

Uma crítica comum à estratégia do estudo de caso é a suposta impossibilidade de generalização do conhecimento produzido a partir de um caso particular. Yin (2001, p. 29) considera que há um equívoco nesse entendimento. Para o autor:

Os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma ‘amostragem’, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).

Conseqüentemente, o estudo de caso é voltado para a interpretação do leitor que, ao fazer relações do novo conhecimento com os seus saberes anteriores acerca do fenômeno, pode divisar novos aspectos, confirmar ou refutar os seus achados e saberes preexistentes. É na instância do leitor que ocorre a generalização da teoria, pois ele é quem vai estabelecer as pontes entre o saber produzido pela pesquisa e a sua população de referência. Ainda sobre esse ponto, André (2008, p. 34) reitera que:

Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar as suas experiências. Espera-se também que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos.

A trajetória seguida para chegar à definição do local da pesquisa – a DRE- PJ – deu-se por sucessivas aproximações e recortes, procedimentos próprios para delimitação de um caso a ser tomado como referência do estudo. A decisão de analisar as ações de formação continuada de professores de EJA, realizadas nos âmbitos da SME, da DRE-PJ e da EMEF relaciona-se com o fato dessa pesquisa orientar-se pela epistemologia dialética, que compreende a realidade como processo histórico, contraditório e complexo, que vai exigir do pesquisador um exercício constante de análise relacional entre as partes e o todo.

Ao contrário das abordagens empiricistas, positivistas, idealistas, ecléticas e estruturalistas (FRIGOTTO, 1989) que entendem que os fenômenos sociais são regidos por "leis naturais" e que, por isso mesmo, os objetos de estudo podem ser fragmentados em partes independentes a ser analisadas de maneira descontextualizada, "neutra" e objetiva, a perspectiva

dialética busca compreender o fenômeno social considerando as múltiplas dimensões que o compõem e os contextos que se entrecruzam e condicionam sua expressão. Dessa forma, o método de análise, na perspectiva dialética materialista, vai exigir que o pesquisador se lance em uma busca que permita ir além da aparência por meio da qual o fenômeno social se apresenta. Em consonância, Frigotto (1989, p. 80) esclarece que:

É na investigação que o pesquisador tem que recolher a "matéria" em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado.

Compreende-se, portanto, que as ações de formação de professores de EJA que acontecem no contexto da DRE-PJ, campo desse estudo, não podem ser compreendidas ou explicadas de maneira isolada daquelas que são propostas nos âmbitos da SME/DIEJA e da EMEF Lígia⁶³, posto que tais ações estão imbricadas e influenciam-se mutuamente.

3.2 O cenário da pesquisa

3.2.1 O contexto da política educativa na rede municipal de educação de São Paulo, na gestão 2013-2016

Na campanha eleitoral para a prefeitura da cidade de São Paulo, ocorrida em 2012, Fernando Haddad⁶⁴, candidato do PT, concorreu à prefeitura pela coligação “Para mudar e renovar São Paulo” formada por uma aliança entre o Partido dos Trabalhadores, o Partido Progressista (PP), o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B). Na ocasião, a polêmica coligação do PT com o PP, selada com o apoio público do deputado federal conservador Paulo Maluf à campanha de Haddad, gerou desconforto e provocou a renúncia da deputada federal Luíza Erundina de Sousa do posto de candidata a vice-prefeita.

Em 2012, o PP era um dos partidos que integravam a base de apoio da presidenta Dilma Rousseff, em nível federal. Tal fato foi usado como argumento na referida campanha para justificar a aproximação entre tais partidos, na disputa pela prefeitura municipal. Efetivamente, o apoio do PP aumentaria em um minuto e meio o tempo de televisão do candidato petista. Em

⁶³ No âmbito dessa Tese, optou-se por adotar um nome fictício para designar a unidade escolar investigada, com a intenção de se preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

⁶⁴ Ex-ministro da Educação nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, no período 2005-2012.

contrapartida, caso Haddad fosse eleito, o PP poderia indicar alguns nomes para ocupar cargos na administração pública do município.

Durante o segundo turno, a candidatura de Fernando Haddad recebeu ainda o apoio de Gabriel Chalita, candidato derrotado do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)⁶⁵. Em 29 de outubro de 2012, Fernando Haddad foi eleito prefeito de São Paulo, tendo recebido à época 55,57% dos votos válidos contra 44,43% daqueles recebidos por seu oponente, o candidato do PSDB, José Serra.

Ao assumir o cargo de prefeito, Haddad indicou para o posto de secretário da Educação o sociólogo César Callegari. Além de ex-secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) do governo Dilma Rousseff, Callegari já exerceu por duas vezes o mandato de deputado estadual por São Paulo, pelo PSB. Apesar desse histórico político sugerir uma posição progressista, Freitas (2015b) chama atenção para o caráter contraditório da atuação política de Callegari, uma vez que o mesmo já demonstrou proximidade com as ideias neoliberais da organização “Todos pela Educação⁶⁶”, tendo participado, inclusive do Conselho de Governança dessa entidade que representa a posição oficial dos empresários, na educação.

Em 2013, a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da SME⁶⁷, responsável pela elaboração e implementação de políticas de currículo, avaliação e formação de professores da RME foi assumida por Fernando José de Almeida, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP e ex-secretário⁶⁸ municipal de educação da cidade de São Paulo, no período da gestão petista, da prefeita Marta Suplicy (2001-2004).

Ainda no primeiro ano da gestão, a SME/SP submeteu à consulta pública suas principais propostas político-pedagógicas para o período 2013-2016. Essas foram explicitadas no bojo do documento Mais Educação São Paulo: *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. (SÃO PAULO, 2013f). No referido texto, a secretaria apresentou proposições sobre os processos de reorientação curricular que pretendia colocar em curso na rede e explicitou alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos que deveriam orientar as ações de mudança. De maneira

⁶⁵ Atualmente, o referido partido político voltou a denominar-se apenas "MDB".

⁶⁶ Organização fundada por reformadores empresariais brasileiros que, em nome da suposta melhoria da qualidade da educação do país, tem buscado atuar junto a instâncias governamentais públicas incentivando políticas meritocráticas, a responsabilização de educadores e a parceria público-privada na educação.

⁶⁷ Em 2016, a DOT passou a ser denominada de Coordenadoria Pedagógica (COPEDE).

⁶⁸ Em 2002, o prof. Fernando José de Almeida deixou o cargo de secretário da educação na SME/SP, por solicitação própria.

geral, o documento procurou elucidar pontos relativos ao plano de alterações de estrutura e funcionamento do ensino municipal.

A aludida proposta ficou disponível para consulta pública na plataforma oficial do *Programa Mais Educação São Paulo*⁶⁹ por um período de um mês, tendo sido divulgada a versão final do documento no dia 13 de outubro do mesmo ano. Ainda que se possa questionar o curto período de tempo destinado à discussão com a comunidade, na visão da SME/SP, o processo de debate da proposta foi exitoso e trouxe contribuições para o Programa:

Além da plataforma, as manifestações da sociedade tiveram outras importantes fontes: reuniões com as Unidades Educacionais e Diretorias Regionais de Educação, por meio das quais se fez um amplo processo de escuta à Rede Municipal de Ensino – RME, considerando o acúmulo histórico de conhecimentos e as experiências de reflexão e ação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo; audiências públicas e plenárias realizadas em diversas regiões e espaços da cidade; documentos recebidos de entidades da sociedade civil, como universidades, ONGs e sindicatos, manifestando suas principais preocupações, opiniões e propostas. Todas essas manifestações foram recebidas e analisadas. Da plataforma *web* somaram-se 3.126 postagens. Dessas, as consideradas como contribuições mais substantivas pela equipe da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação (SME), foram organizadas em 30 categorias. Os documentos recebidos da RME e da sociedade civil também foram analisados e sistematizados pelas equipes técnicas da SME, subsidiando as elaborações decorrentes da Consulta Pública. A partir do conjunto dessas análises, as equipes puderam ter a visão dos pontos mais sensíveis em relação à proposta apresentada. (SÃO PAULO, 2013f, p. 6).

Em linhas gerais, a leitura do documento divulgado pela SME/SP permite entrever alguns avanços e contradições da política educativa proposta pela gestão Haddad, declaradamente progressista.

Nesse sentido, merece destaque a opção da SME/SP por discutir o horizonte da política educativa da RME a partir de um referencial de educação humanizadora, que objetivava a formação integral dos educandos. Nesse contexto, a proposta de reorganização curricular e administrativa articulava-se com o projeto de construção de uma escola pública com qualidade social⁷⁰, na qual o ensino dos conteúdos é considerado tão importante quanto a formação ético-política, a inclusão, o respeito e valorização da diferença, a autonomia e a participação.

⁶⁹ Disponível em: < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/> >. Acesso em 29 ago. 2018.

⁷⁰ No referido documento, o conceito de qualidade social da educação é compreendido nos termos do disposto no artigo 9º da Resolução n. 4 de 2010, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010), que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Embora o texto da referida política tenha feito menção explícita à Paulo Freire apenas para fundamentar e defender a prática da auto avaliação no espaço escolar, uma gama de princípios e conceitos amplamente discutidos na obra desse autor, muitos desses postos em prática no contexto da gestão 1989-1992, apareceram articulados à proposta da SME/SP de construir uma educação, com qualidade social, na cidade de São Paulo. Dentre esses se destacam: gestão democrática, participação, humanização, a necessária ação-reflexão-ação sobre a prática, autonomia, interdisciplinaridade, o respeito aos saberes dos educandos e educadores, escuta, diálogo, construção de um currículo significativo, dentre outros.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, é perceptível o estímulo para que as unidades de ensino buscassem conhecer os educandos, identificando os seus saberes e necessidades a fim de construir uma programação educativa adequada. No documento, a questão do perfil dos educandos da EJA, da formação para a cidadania e da necessidade de pensar um currículo próprio para essa modalidade de ensino, foram alguns dos temas considerados fundamentais e recomendados pela SME/SP para serem trabalhados no âmbito da formação de educadores da EJA.

A humanização esteve, também, no centro da proposta do *Programa São Paulo Integral*, lançado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, em 2015. Articulado ao programa federal *Mais Educação*⁷¹ e alinhado ao *Programa Mais Educação São Paulo*, a iniciativa contou, em seu primeiro ano, com a adesão de 110 escolas da rede⁷². Ao aumentar o tempo de permanência dos educandos nas escolas municipais para, no mínimo, sete horas, o programa pretendeu abrir possibilidades para a concretização de experiências diversificadas e inovadoras de reorganização curricular. A intenção da SME/SP era de que, durante a jornada ampliada dos educandos, o trabalho pedagógico pudesse abranger não apenas a dimensão cognitiva mas, também, a afetiva, a social, a artística, a lúdica, dentre outras.

Pode-se dizer que a concepção do *Programa São Paulo Integral* representou um avanço em relação a outras propostas de ampliação do tempo escolar em que o período do contraturno

⁷¹ Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e, posteriormente regulamentado pelo Decreto 7.083/10, o Programa Mais Educação teve, em sua origem, a intencionalidade de contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública, por meio da oferta de educação básica em tempo integral nas escolas públicas brasileiras. A proposta previa o oferecimento de uma jornada escolar de no mínimo 7 horas diárias para os alunos, sendo que as atividades educativas poderiam ser oferecidas na escola ou em espaços alternativos, desde que fossem pedagogicamente orientadas pela escola. Inserido em uma perspectiva de Educação Integral, além do acompanhamento pedagógico, o programa estimulava que fossem desenvolvidas atividades relacionadas à educação ambiental, ao esporte, ao lazer, aos direitos humanos, à cultura, às artes, etc. Em outubro de 2016, período do pós-golpe, sob a égide do governo Temer, o Ministério da Educação criou o Programa Novo Mais Educação, por meio da Portaria MEC nº 1.144/16. Com essa alteração, o programa distanciou-se de seus fundamentos político-pedagógicos originais e passou a ter como foco central a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

⁷² Desse total, 37 (trinta e sete) eram Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e, 73 (setenta e três), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

é compreendido, sobretudo, como um momento voltado para o reforço escolar ou para o desenvolvimento de atividades tidas como menos importantes do que as disciplinas convencionais do currículo escolar. No *Programa São Paulo Integral*, buscou-se superar a lógica do turno e contraturno, por meio da composição de matrizes curriculares que integravam os variados componentes, valorizando igualmente os diferentes saberes e formas de ensinar-aprender.

Em relação à política de formação docente, o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo* pretendeu criar um Sistema Municipal de Formação do Educador com a intenção de dar organicidade aos projetos de estudos, pesquisa e formação de professores da rede. No entendimento da SME/SP, essa ação seria importante para garantir a consolidação das mudanças curriculares e administrativas propostas no bojo do referido programa. Em tal contexto, embora buscasse afirmar o valor das práticas de formação continuada de educadores que acontecem no espaço escolar, as proposições da política educativa não trouxeram maiores apontamentos sobre a organização dos horários coletivos de formação em serviço. Por outro lado, conferiram destacada ênfase ao uso de tecnologias e recursos digitais como alternativas para ampliação da oferta de formação continuada, na rede.

Essa expressou-se, por exemplo, no intento da SME/SP⁷³ de estabelecer parceria com o governo federal para implantação de polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a fim de oferecer cursos de licenciatura, formação inicial e continuada, semipresenciais e a distância, à professores da Educação Básica. Além disso, o programa previu a utilização dos recursos, tecnologias e conteúdos de programas de formação do PROINFO⁷⁴ e da TV ESCOLA/MEC⁷⁵, sob a justificativa de disponibilizar ambientes multimídias e colaborativos de formação de educadores. Não desconsiderando a pressão que as políticas neoliberais exercem sobre as redes públicas de ensino, na atualidade, no que se refere à implementação de cursos e programas de

⁷³ As metas estabelecidas pela SME/SP, no início da gestão do prefeito Fernando Haddad, previam a implantação de 18 (dezoito) polos da Universidade Aberta do Brasil no Centros Educacionais Unificados (CEUs) no ano de 2013 e, de 13 novos polos, em 2014. (SÃO PAULO, 2013f).

⁷⁴ Criado pelo Ministério da Educação, em 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) tem a intenção de promover o uso pedagógico da informática nas redes públicas de ensino do país. A iniciativa disponibiliza computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais para as escolas que fazem adesão ao programa. Cabe aos estados e municípios garantir a estrutura apropriada para receber os laboratórios de informática e promover a formação docente para o uso das máquinas e tecnologias.

⁷⁵ A TV Escola é um canal educativo produzido pelo MEC dirigido à alunos e professores. De acordo com o MEC, os conteúdos do canal são produzidos com o objetivo de subsidiar os processos de ensino-aprendizagem e a formação de professores.

formação docente aligeirados e mais baratos, na modalidade a distância, é possível que o destaque dado pela política pública ao uso de tecnologias na formação continuada dos professores da RME seja resultado da influência pessoal do então diretor da DOT, Fernando José de Almeida. O referido educador tem ampla produção científica e relevante experiência na área do uso das tecnologias da informação e comunicação na Educação.

Dentre as ações de valorização do magistério propostas no âmbito do Programa Mais Educação São Paulo, merece destaque o plano de incentivo às atividades de formação continuada que previu o oferecimento de condições para que os educadores da RME pudessem prosseguir com sua formação acadêmica em nível de Especialização, Mestrado ou Doutorado, em instituições de ensino superior públicas ou privadas.

Esse intento consolidou-se na forma da Lei nº 16.415, de 1º de abril de 2016, que instituiu o Programa Bolsa Mestrado ou Doutorado Educador, no qual os professores ou gestores titulares de cargos efetivos na rede, aprovados em cursos de Pós-Graduação poderiam ser beneficiados com bolsa de Mestrado ou Doutorado no valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) e R\$ 1.700,00 (mil e setecentos reais), respectivamente. O incentivo financeiro deveria ser pleiteado pelos educadores, diretamente à SME/SP, cabendo à mesma definir o número de bolsas passíveis de ser concedidas, anualmente, de acordo com a disponibilidade orçamentária.

Um ponto polêmico da política educacional proposta pela gestão 2013-2016 foi a reorganização do Ensino Fundamental, de nove anos, em três de ciclos de aprendizagem: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Ciclo Autoral (7º ao 9º ano). De acordo com a SME/SP, essa organização deveria favorecer a continuidade dos processos de construção do conhecimento, respeitando os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem, estimulando o trabalho interdisciplinar e coletivo na escola. No contexto dos ciclos, a avaliação "para" a aprendizagem, deveria ter abordagem diagnóstica e formativa, permitindo a detecção de eventuais dificuldades dos educandos e a reorientação do trabalho pedagógico de modo a possibilitar a concretização dos direitos de aprendizagem dos alunos⁷⁶.

⁷⁶ O Programa Mais Educação São Paulo utilizou-se da concepção de direitos de aprendizagem apresentada no bojo do documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental*, produzido pelo MEC, em 2012. Neste, os direitos de aprendizagem são compreendidos em termos de conteúdos, habilidades e competências que os estudantes deveriam aprender, “na idade certa”, nas diferentes áreas do conhecimento (matemática, ciências humanas, ciências da natureza, artes, educação física) e no componente curricular língua portuguesa. Em linhas gerais, são definidos objetivos de aprendizagem cuja ênfase recai sobre o domínio da leitura e da escrita, do cálculo e dos rudimentos das Ciências Sociais e Naturais. No documento, são propostos 30 direitos, 20 eixos estruturantes e definidos 256 objetivos de aprendizagem a ser cumpridos de maneira a garantir, supostamente, a qualidade do ensino.

Contudo, ainda que a proposta defendesse uma avaliação prioritariamente qualitativa para o Ciclo de Alfabetização, tornava obrigatória a realização de duas avaliações semestrais (não necessariamente provas) para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral. Os resultados dessas avaliações deveriam ser expressos quantitativamente, em forma de notas de zero à dez, e divulgados em boletins, com a intenção de que as famílias pudessem melhor acompanhar o desempenho dos estudantes. Na ocasião, a SME/SP justificou essa ação alegando que a apresentação dos resultados na forma de conceitos PS (Plenamente Satisfatório), S (Satisfatório), NS (Não Satisfatório), utilizada em gestões anteriores, dificultava que a interpretação dos resultados fosse feita de forma clara e coerente por parte dos alunos e das famílias (SÃO PAULO, 2013f).

Ademais, no tocante à avaliação, o *Programa Mais Educação São Paulo* previa a ampliação das possibilidades de reprovação e retenção dos estudantes, ao longo do Ensino Fundamental. Isso porque, na gestão anterior (2009-2012), o Ensino Fundamental vinha sendo organizado em dois ciclos – Ciclo I (1º ao 5º ano) e Ciclo II (6º ao 9º ano), de modo que a retenção dos estudantes poderia acontecer apenas ao final do 5º e do 9º ano. No bojo da nova proposta, após variadas ações de apoio pedagógico complementares, os alunos que ainda apresentassem dificuldades de aprendizagem, em uma ou mais componentes curriculares, poderiam ser retidos ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, do 6º ano do Ciclo Interdisciplinar e em de todos os anos do Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). Na visão da SME/SP, essa seria uma ação de combate aos mecanismos que levam à aprovação automática e, à conseqüente negação dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Implícita a esse entendimento, encontra-se a ideia de que a retenção dos alunos é uma medida capaz de conferir mais qualidade à educação.

Tal concepção distancia-se da proposta pioneira de organização curricular em ciclos de aprendizagem, posta em prática na rede municipal de educação de São Paulo, no período da Gestão Paulo Freire. Em seus estudos, Aguiar (2011) esclarece que, na gestão 1989-1992, a organização curricular em ciclos de aprendizagem fundamentou-se na perspectiva crítico-emancipatória de educação, estando inserida em um projeto mais amplo da administração municipal, de construção de uma escola pública, popular e democrática. Para a autora, os ciclos de aprendizagem buscaram "romper e superar com a lógica seriada, a concepção de educação bancária, a linearidade e a fragmentação curricular, a organização rígida do tempo e do espaço escolar, a avaliação etapista, classificatória, a retenção escolar, a dicotomia entre ensinar e aprender." (Ibid, p. 03).

Daí que a SME/SP estimulasse, à época, que a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem fosse realizada por meio de conceitos, devendo-se evitar o uso de notas,

porcentagens, sinais ou letras, uma vez que o que se buscava era a análise global desses processos e, não apenas, a verificação e classificação do desempenho individual do estudante em uma determinada disciplina. Ainda que estivesse prevista, no Regimento Comum da rede, a possibilidade de retenção dos alunos no último ano de cada um dos três ciclos⁷⁷ em que se estruturava o Ensino Fundamental, essa deveria ser uma decisão tomada coletivamente pelo grupo de professores da escola, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e integrada do desempenho dos estudantes. É preciso observar, contudo, que a deliberação sobre o prosseguimento ou não do aluno para o ciclo seguinte não se embasava em uma somatória dos conceitos obtidos nos diferentes componentes curriculares, mas na visão global do desempenho do aluno. Essa, de acordo com a SME/SP, deveria tomar por base " [...] todos os indicadores de avanços e dificuldades apresentados pelo educando, no decorrer do último ano/termo de cada ciclo". (SÃO PAULO, 1992, p. 09).

Por fim, uma contradição flagrante, presente na proposta do *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo* foi o destaque dado à questão das avaliações externas. Embora o documento explicita que os resultados da Prova Brasil⁷⁸, contribuiriam para um diagnóstico mais amplo da aprendizagem dos estudantes da rede, não devendo ser utilizados para ranqueamento, percebe-se uma significativa preocupação com o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da rede, como se esse índice pudesse ser traduzido, por si, em melhoria da qualidade do ensino.

Essa preocupação expressou-se, por exemplo, na produção e divulgação dos Cadernos Interfaces Curriculares, pela DOT, em 2013. De acordo com a SME/SP, esse material interdisciplinar deveria subsidiar a formação dos educadores com conteúdos de diversas áreas do conhecimento, especialmente, Língua Portuguesa-Leitura, Matemática e Ciências, disciplinas cujos conteúdos compõem a Prova Brasil. Em entrevista concedida ao Portal do Programa Mais Educação São Paulo, em 2013, o diretor da DOT, Fernando Almeida, justificou

⁷⁷ Durante a gestão Paulo Freire, em 1992, o Ensino Fundamental de oito anos foi estruturado em 3 ciclos de aprendizagem a saber: Ciclo Inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª série), Ciclo Intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª série) e Ciclo Final (antigas 7ª e 8ª série).

⁷⁸ A Prova Brasil foi criada em 2005, ocasião em que Fernando Haddad era ministro da Educação no governo Lula, com o objetivo de avaliar a qualidade da educação pública do país. De caráter censitário, a prova vem sendo realizada a cada dois anos, avaliando o desempenho de estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa-Leitura, Matemática e Ciências. Os resultados apresentados pelos estudantes nessa avaliação, vinculados à aprovação escolar, geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), esse índice permitiu que fossem estabelecidas metas que, se atingidas, supostamente, seriam capazes resultar na melhoria da qualidade da educação no país.

os objetivos da criação dos referidos cadernos, relacionando-os aos resultados de avaliações externas:

Estamos oferecendo no caderno metodologia para que o professor possa ter atividades interdisciplinares que ajudem o aluno a escrever melhor, ler melhor, participar de uma discussão e a resolver problemas de maneira mais articulada. [...] É um material que mostra como melhorar a aprendizagem, à luz dos indicadores que tivemos das provas externas. [...] Quando a Rede participa de uma avaliação, o desempenho do conjunto da Rede é verificado, e as principais dificuldades ficam evidentes. Contudo, não havia subsídios ao docente que queria abordar os problemas na sala de aula. A avaliação externa traz o diagnóstico, mas não traz os encaminhamentos. (ALMEIDA, 2013, p. 01).

Além dos cadernos Interfaces Curriculares, o *Programa Mais Educação São Paulo* previu a criação de um banco de questões e itens destinados aos professores da RME. A ideia era que, opcionalmente, os educadores pudessem recorrer a esse material para elaborar questões de avaliação, em sintonia com aquelas apresentadas na Prova Brasil, de modo a verificar as “habilidades” desenvolvidas pelos alunos e fortalecer os processos de ensino-aprendizagem:

Os itens apresentados a seguir têm origem no Banco de Itens do Núcleo de Avaliação Educacional da SME e no Banco Nacional de Itens do INEP. A aplicação dos itens pode ser de grande valia no processo de ensino-aprendizagem, já que eles têm por base os descritores da Prova Brasil, formulados pelo INEP, referência nacional em avaliação. Além disso, os itens podem ser utilizados para verificação de quais habilidades já foram desenvolvidas pelos alunos e quais ainda precisam de maior atenção e dedicação. A correção dos itens com os alunos pode proporcionar uma maior aproximação com os critérios de avaliações externas e permitir interpretações, reflexões e ações pedagógicas essenciais à escola. (SÃO PAULO, 2013e, p. 128).

Portanto, embora o *Programa Mais Educação São Paulo* tenha apresentado uma concepção de qualidade social da educação e defendido o respeito aos saberes dos educandos e a construção de um currículo significativo, esses princípios parecem ter perdido força nas ações e desdobramentos da proposta inicial, uma vez que o material posteriormente produzido pela SME/SP acabava por incentivar que a avaliação dos estudantes da rede fosse realizada com base em questões da Prova Brasil e, não, a partir de conhecimentos criticamente construídos em sala de aula, referidos à realidade.

Faz-se oportuno salientar que, no tocante à essa questão, o posicionamento político-pedagógico da SME/SP apresentava consonância com as ideias defendidas pelo prefeito Fernando Haddad. Esse, à época, expressava grande apreço à proposta da Prova Brasil e do Ideb. Identificando-se como criador de ambos, em matéria publicada no jornal Folha de São

Paulo, em outubro de 2016, o prefeito sustentou que os resultados da avaliação e as metas estipuladas pelo referido índice, ao lado de medidas de responsabilização, poderiam contribuir com a melhoria da qualidade da educação nacional:

Permaneci no Ministério da Educação (MEC) por oito anos. Criei a Prova Brasil e a partir dela o Ideb, índice que mede a qualidade da educação básica, escola por escola, rede por rede. A ideia era a de monitorar a evolução da qualidade, permitindo identificar boas práticas, criar uma cultura de responsabilização e fixar metas aferíveis a cada dois anos, de modo a atingir patamar de qualidade de educação de país desenvolvido. (HADDAD, 2016, p. 01).

Evidentemente, que a posição particular do prefeito explica apenas parcialmente a realidade, visto que a rede municipal de educação de São Paulo encontra-se inserida em um contexto mais amplo de políticas educativas nacionais e internacionais. Daí que, em relação às avaliações externas, não se possa esquecer da crescente pressão que os municípios brasileiros vêm sofrendo, desde a década de 1990, por parte de organismos multilaterais de financiamento e, mais recentemente, de reformadores empresariais brasileiros⁷⁹, para a implementação de políticas educativas de resultado. Essas, fundamentadas em uma lógica de responsabilização e meritocracia (FREITAS, L. C., 2011), se concretizam pelo estabelecimento de metas quantitativas e pela realização de testes padronizados de larga escala utilizados para aferição do desempenho dos estudantes.

Após o lançamento do *Programa Mais Educação São Paulo*, de maneira geral, as Diretorias Regionais de Educação promoveram encontros para debater pontos da proposta com professores e gestores da rede. Na DRE Pirituba-Jaraguá, por exemplo, foram realizados seminários para discutir a questão da interdisciplinaridade com docentes dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, durante o ano de 2014.

No período da administração 2013-2016, a pasta de Secretário da Educação sofreu sucessivas substituições. Inicialmente assumida por César Callegari, em janeiro de 2015, esta passou a ser comandada por Gabriel Chalita, ex-secretário da educação do Estado de São Paulo na gestão de tendência neoliberal do governador Geraldo Alckmin, no período 2003-2006.

A aludida permuta de cargo, deveu-se a arranjos políticos feitos entre PT e PMDB visando às eleições municipais de 2016, na qual Fernando Haddad concorreria à reeleição, tendo Chalita como candidato à vice-prefeito. Gabriel Chalita permaneceu no comando da secretaria da educação até junho de 2016, quando se exonerou do cargo para dedicar-se à campanha política. Na ocasião, a então vice-prefeita Nádia Campeão assumiu a função de

⁷⁹ Conferir nota 16.

secretária da educação, na SME/SP.

Embora inserida em uma perspectiva democrática, a política educativa proposta pela gestão 2013-2016 expressou contradições pois, ao mesmo tempo em que se aproximou de pressupostos inerentes à teoria freireana, algumas proposições estiveram alinhadas às políticas neoliberais, explicitadas em recomendações de organismos multilaterais de financiamento, discutidas no capítulo I dessa Tese.

Nos achados de sua pesquisa sobre a formação docente inspirada no referencial freireano, no município de Santo André, Joanete (2011) identificou as pressões contextuais advindas das políticas neoliberais como um dos fatores que justificaram as sucessivas aproximações e distanciamentos da política educativa municipal aos pressupostos freireanos, durante as gestões petistas, no período 1990-2010. É possível que essa mesma influência possa justificar, mesmo que parcialmente, as orientações contraditórias da política educativa da gestão Haddad.

3.2.2 O lócus da pesquisa

3.2.2.1 A escolha e aproximação com o lócus da pesquisa

A Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá foi escolhida como lócus para o desenvolvimento dessa pesquisa devido aos indícios, detectados pela pesquisadora, de sua adesão aos pressupostos freireanos, em consonância com as proposições da política de EJA, propugnada pela DIEJA, na gestão 2013-2016.

Dentre as evidências que, inicialmente, chamaram atenção da investigadora, mesmo compreendendo que tais indícios poderiam não significar, de fato, uma adesão à proposta de Paulo Freire, estavam:

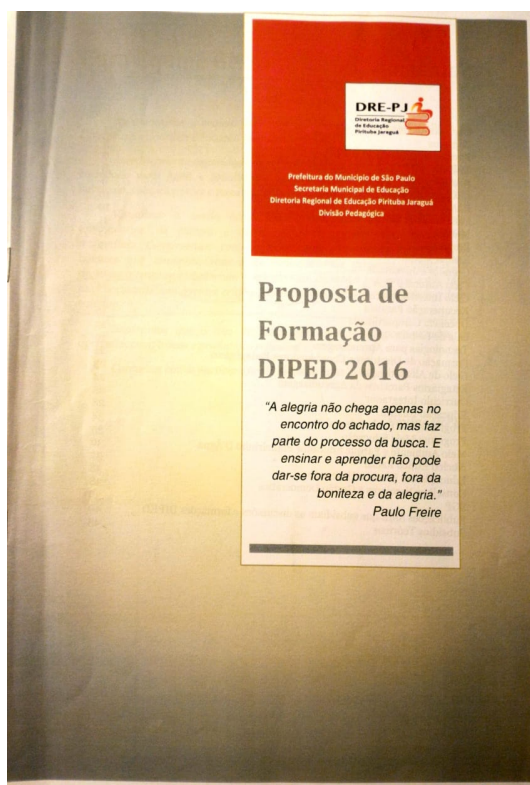
A presença de um grande grafite do rosto de Paulo Freire (Figura 2) estampado no muro de entrada do prédio, a existência de uma biblioteca denominada “Espaço Educador Paulo Freire” e a utilização da imagem e frases desse educador em materiais produzidos pela DRE-PJ como, por exemplo, em pastas de papel distribuídas nas reuniões de formação de professores e na capa da proposta de formação da Divisão Pedagógica (DIPED), no ano de 2016 (Figura 3). A DIPED é o setor da DRE responsável por propor e organizar as ações de formação continuada de professores e gestores da região, em consonância com as orientações gerais da política educativa do município.

Figura 2- Grafite e Espaço Educador Paulo Freire, na DRE-PJ



Fonte: Dutra (2018)

Figura 3- Citação de Paulo Freire na capa de material produzido pela DRE-PJ



Fonte: a autora

Também, os resultados da apresentação do espetáculo “Sobre Sonhos e Esperança”⁸⁰, no evento de abertura do ano letivo da DRE-PJ, em 2015. Segundo relato da diretora do setor

⁸⁰ Espetáculo inspirado na vida e na obra de Paulo Freire, do grupo Arte Tangível.

de “Programas Especiais⁸¹”, a proposta era de que os conceitos freireanos contidos na peça subsidiassem as discussões nos encontros de formação promovidos por aquela diretoria ao longo de todo o ano. Em encontros posteriores, com diferentes membros da equipe gestora da DRE-PJ, a pesquisadora teve notícias de que essa intenção se concretizou.

Outros indícios de uma possível adesão, no âmbito da formação de professores, foram depreendidos da leitura exploratória do documento “*Proposta de Formação DIPED 2016*, produzido pela DRE-PJ, no qual foi possível encontrar referências às ideias de Paulo Freire para apoiar, por exemplo, a concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento pleno da pessoa humana e para a cidadania ativa. (SÃO PAULO, 2016b).

No encontro que a pesquisadora teve com membros da equipe da DIPED, para a apresentar a proposta de investigação, pode ser observada a opção do grupo pela pedagogia de Paulo Freire, principalmente, na orientação das ações de formação de educadores da EJA da região. Segundo relatos da equipe, a formação, na perspectiva freireana, seria intensificada na DRE-PJ, no ano de 2016, constituindo-se em referência principal para as discussões curriculares, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, atraiu a atenção da pesquisadora o fato da referida DRE possuir, no período 2013-2016, dentre o grupo de gestores que se encontravam em cargos de decisão sobre a formação de educadores e o desenvolvimento do currículo, educadoras que participaram da Gestão Paulo Freire.

O conjunto desses indícios sugeriu que Paulo Freire foi uma referência importante para os trabalhos que se desenvolveram no âmbito da DRE-PJ, sobretudo, no que se refere à formação de professores de EJA, no período da gestão 2013-2016.

As ações efetivas para o desenvolvimento desta pesquisa, na DRE-PJ, foram iniciadas no final de 2015, por meio de contatos telefônicos e via e-mail com a Divisão Pedagógica.

Em um primeiro encontro presencial com a diretora geral da DIPED e alguns membros da equipe, foi realizada a apresentação da proposta e dos objetivos da pesquisa. Uma vez acolhida e formalmente autorizada a proposta, no ano de 2016, a pesquisadora pôde dar início à observação participante dos encontros de formação de professores e gestores de EJA, realizados na DRE-PJ. Posteriormente, foram agendadas entrevistas com os gestores da DIPED, responsáveis direta ou indiretamente pela formação de educadores de EJA, na região.

No contexto dessa investigação, o campo de pesquisa incluiu, também, uma escola da Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá que trabalhava com a Educação de Jovens e

⁸¹ Em 2016, o referido setor passou a ser denominado de Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU).

Adultos. Isso justificou-se pois, na referida gestão, a DRE-PJ era responsável por coordenar as ações de formação continuada de professores e gestores de EJA de sua região. Por sua vez, os coordenadores pedagógicos que passavam por esse processo, organizavam a formação continuada dos docentes nas unidades escolares. É de se supor, portanto que os processos de formação de professores organizados pela DIPED (frente EJA) da DRE-PJ e aqueles realizados nas escolas da região, estavam imbricados e influenciavam-se mutuamente. Dessa maneira, o estudo das ações de formação continuada que aconteceram no espaço escolar poderiam somar dados que ajudassem a compreender a questão da presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire, nas políticas e práticas de formação de professores de EJA, ocorridas na DRE-PJ.

A observação participante dos encontros de formação de professores e gestores de EJA realizados na DRE-PJ, em 2016, constituiu-se em oportunidade para que a pesquisadora pudesse se aproximar e conhecer as equipes gestoras e alguns docentes das escolas da região. Dada as peculiaridades do objeto dessa pesquisa, interessava selecionar para o estudo de campo uma unidade escolar na qual o trabalho de formação de professores de EJA buscasse, de alguma forma, dialogar com a proposta freireana.

A escolha da EMEF Lígia deveu-se ao fato da pesquisadora detectar algumas evidências que sugeriam que a coordenação pedagógica da escola buscou inspiração no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire para organizar os processos de formação continuada de professores de EJA, sobretudo no ano de 2016.

Na ocasião das reuniões de formação observadas pela pesquisadora na DRE-PJ, a CP expressou publicamente o desejo de trabalhar a partir de “temas geradores” nas reuniões de formação continuada que coordenava na escola. Além disso, em depoimento espontâneo e informal, disse à pesquisadora que Paulo Freire era uma das principais referências que embasavam sua prática de formadora. Chamou atenção da investigadora, o fato da equipe gestora da escola levar sempre três ou quatro professores para participar da referida formação, enquanto que, pelas normas publicadas no Diário Oficial da cidade de São Paulo, cada escola deveria indicar apenas um único professor para participar dos encontros realizados na DRE-PJ. Como em tais reuniões, as discussões sobre a descolonização do currículo da EJA apoiaram-se na matriz freireana, a presença espontânea de um maior número de professores da EMEF Lígia nas reuniões de formação observadas, pareceu indicar que a equipe da escola valorizava e encontrava sentido nessa proposta político-pedagógica.

O contato inicial com a diretora e a coordenadora pedagógica da EMEF Lígia ocorreu na ocasião das reuniões acima referidas, realizadas na DRE-PJ, das quais essas educadoras participavam. No primeiro semestre de 2016, foi agendada uma visita na escola na qual a pesquisadora pode apresentar a essas profissionais a proposta investigativa. Com o aceno

positivo da equipe gestora, a pesquisadora foi convidada a apresentar a pesquisa aos professores de EJA no contexto de uma das reuniões pedagógicas que aconteceria na semana seguinte.

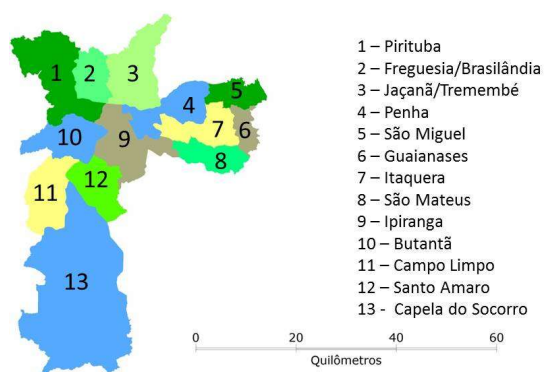
Na data combinada, a pesquisadora foi recebida pela CP e pelo grupo de professores. Após a apresentação dos objetivos da investigação, o coletivo de educadores concordou que a pesquisadora realizasse observação participante dos encontros de formação que aconteciam na escola. Na ocasião, alguns professores se prontificaram a participar como sujeitos da pesquisa. A pesquisadora disponibilizou seus contatos para os educadores e, também, registrou os respectivos e-mails e telefones dos professores que se prontificaram a conceder entrevistas, para que as mesmas pudessem ser futuramente agendadas.

Ficou estabelecido que as entrevistas aconteceriam individualmente, na escola, em dias previamente combinados, nos horários das reuniões pedagógicas. Isso se justificou pois esse era o único momento em que os professores estariam disponíveis na unidade escolar, fora do horário das aulas.

3.2.2.2 Caracterização da DRE-PJ e da EMEF Lígia

Conforme explicita a Figura 4, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é composta por 13 Diretorias Regionais de Ensino de Ensino, responsáveis por articular, em nível local, a política educacional do município, acompanhar e subsidiar o trabalho educativo desenvolvido nas unidades escolares das diferentes regiões da cidade.

Figura 4 – Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo



Fonte: Catelli (2017)

Esta pesquisa foi realizada na Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá. Situada na região noroeste da capital paulista, a DRE-PJ faz divisa com a DRE Freguesia do Ó/Brasilândia, Butantã e Ipiranga e, com as cidades de Osasco, Cajamar, Caieiras e Santana de Parnaíba. Sua atuação abrange 334 escolas que atendem as mais variadas modalidades da

Educação Básica, distribuídas em 11 distritos do município de São Paulo a saber: Anhanguera, Barra Funda, Jaguará, Jaguaré, Jaraguá, Lapa, Perdizes, Perus, Pirituba, São Domingos e Vila Leopoldina. Dentre esses, o distrito de Anhanguera se destaca pela baixa renda de seus moradores e pelos altos índices de vulnerabilidade juvenil (IVJ), indicador que inclui em sua composição dados como crescimento populacional, frequência escolar, a presença de jovens na população, de violência juvenil e gravidez na adolescência. De maneira similar, os distritos de Perus e Jaraguá possuem um IVJ médio, mas não menos crítico. (SEADE, 2000).

Segunda maior diretoria em número de escolas, a DRE-PJ possui cerca de 92 mil alunos e 7 mil professores. Em termos de abrangência territorial, a ação da DRE-PJ se estende aos territórios atendidos pelas subprefeituras de Perus, Pirituba-Jaraguá e Lapa. De acordo com dados da Prefeitura Municipal de São Paulo⁸², a área dessas subprefeituras possui um total de 889.164 habitantes e conta com apenas sete centros culturais e quinze bibliotecas públicas em funcionamento, na atualidade.

Em seu recente estudo sobre o analfabetismo na cidade de São Paulo, Catelli (2017) revela que, em 2010, a região atendida pela DRE Pirituba-Jaraguá apresentava uma taxa de analfabetismo de 2,8%. Em 2014, do total de 19.523 analfabetos, a DRE-PJ conseguia atender a 1.358, ou seja, cerca de 7% da demanda.

Dentre as 22 escolas⁸³ que oferecem a modalidade EJA no âmbito da DRE-PJ, encontra-se a EMEF Lígia, selecionada para compor o campo de pesquisa dessa investigação. Localizada na periferia de São Paulo, no bairro de Perus, a escola é vizinha ao Conjunto Habitacional Perus III e encontra-se a cerca de 850 metros da Estação Perus, da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM). O entorno da unidade escolar é formado por domicílios cujas famílias possuem, em sua maioria, uma renda mensal que varia entre meio e dois salários mínimos. (IBGE, 2010). De acordo com as informações disponibilizadas no PPP da escola, o perfil da comunidade escolar atendida pela EMEF mudou consideravelmente desde a sua fundação, em 1971. Se no início, prevalecia o atendimento de alunos de classe média do bairro, hoje em dia, a escola recebe majoritariamente alunos das classes populares oriundos dos conjuntos habitacionais, ocupações e favelas, que se expandiram pelas redondezas da unidade escolar, em consequência do expressivo crescimento populacional da região, nas últimas décadas. (EMEF LÍGIA, 2016).

⁸² Disponível em: < <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/index.php?sub=mapas&cat=3&mpgraf=1>>. Acesso em 17 ago. 2018.

⁸³ Informação disponível em: < <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=109000>>. Acesso em 17 ago. 2018.

A EMEF Lígia atua, exclusivamente, em nível de Ensino Fundamental I e II, inclusive no que concerne à Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os dados disponíveis no portal Cultura Educa⁸⁴, em 2016, a unidade escolar atendia a 959 alunos, sendo que 439 desses encontravam-se matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 256 nos anos finais e 264 na EJA. Além de 12 salas de aula, a escola conta com laboratório de informática, sala de artes, quadra esportiva, parque, sala de leitura, cozinha, refeitório e sala multimeios.

A escola expressa em seu PPP uma concepção emancipatória de educação, na qual os conhecimentos dos educandos são valorizados e compreendidos como ponto de partida da prática educativa. Ao mesmo tempo, a aprendizagem dos conteúdos é concebida como caminho para a formação de cidadãos críticos, capazes de transformar a realidade:

A EMEF Lígia tem como objetivo buscar o reconhecimento de todos da escola como espaço coletivo, sendo que, todos os segmentos da escola são responsáveis pelo seu bom andamento. Respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, os quais serão utilizados como subsídios básicos, como pontos de partida em nossas ações. Acreditamos que os alunos são capazes de construir e dominarem diversos conhecimentos, adquirindo autonomia e pensamento crítico-reflexivo emancipatório, tornando-os capazes de tomar decisões para melhorar seu cotidiano e de seus familiares, assumindo assim o seu papel pleno de cidadão. (EMEF LÍGIA, 2016, p. 06 -07).

A EMEF Lígia foi uma das primeiras escolas da rede a aderir ao projeto da SME/SP que previa a implementação da EJA Modular como forma de atendimento alternativa para os educandos jovens e adultos da cidade. Desde 2012, ano que marcou o início dessa proposta, a escola trabalha nessa direção, sendo uma referência na RME no que se refere a essa forma de atendimento.

Nessa unidade escolar, as aulas dos estudantes matriculados na EJA Modular são realizadas no período noturno. Assim como acontece nas demais escolas da rede⁸⁵ que disponibilizam essa forma de atendimento, mais flexível em termos de organização do tempo e do espaço escolar, na EMEF Lígia, a Educação de Jovens e Adultos é estruturada em 4 etapas a saber: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. Cada uma dessas etapas é composta por 4 módulos independentes e não sequenciais de 50 dias letivos. Com exceção da disciplina de português que compõe um único módulo de 50 dias, os demais módulos são compostos por duas disciplinas, cujas atividades devem ser programadas e desenvolvidas ao longo de 25 dias letivos. Os componentes curriculares obrigatórios são organizados nesses módulos e, também,

⁸⁴ Disponível em: < <http://culturaeduca.cc/> > . Acesso em: 16 ago. 2018.

⁸⁵ Em 2016, haviam 25 escolas da RME trabalhando com a EJA Modular.

trabalhados nas atividades de enriquecimento curricular que ocorrem no período pós-aula. Os encontros diários da EJA Modular têm duas horas e quinze minutos de duração. Após esse período, os alunos têm a opção de participar das variadas oficinas⁸⁶ organizadas por educadores da escola, cuja duração é de uma hora e meia.

3.3 Procedimentos Metodológicos

No contexto deste estudo, foram adotados os seguintes procedimentos de coleta de dados e informações: análise de documentos, realização de entrevistas semiestruturadas e de observação participante.

3.3.1 A Análise de Documentos

A análise de documentos é uma importante fonte de coleta de informações, pois pode fornecer valiosas informações específicas para a investigação. Quando associada a outros dados recolhidos por diferentes técnicas, pode ajudar a esclarecer questões relativas ao objeto de pesquisa, seja complementando informações a seu respeito, seja desnudando algum novo aspecto não detectado na pesquisa de campo.

Sobre a pesquisa de documentos, Lüdke e André (1986, p. 39) esclarecem que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Nesta investigação, foram utilizados como fonte de informações documentos produzidos no âmbito da SME/DIEJA, da DRE-PJ e da EMEF Lígia, no período 2013-2016, relacionados à formação de professores de EJA, com a intenção de levantar dados que pudessem revelar indícios sobre a presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire, bem como dos condicionantes envolvidos na sua possível concretização nas políticas e práticas pesquisadas.

Na esfera da DIEJA, a análise dos dois volumes dos Cadernos *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas* (SÃO PAULO, 2015, 2016c) e de documentos

⁸⁶ Em 2016, a EMEF Lígia ofereceu aos estudantes oficinas de arte e matemática, dança, teatro, dentre outras.

elaborados no contexto das reuniões de formação das equipes das DREs⁸⁷, organizadas pela DIEJA, no ano de 2013 (SÃO PAULO, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d), procurou identificar as expectativas e intencionalidades da DIEJA em relação à formação continuada de professores de EJA. Além disso, permitiu captar detalhes, as principais temáticas trabalhadas e os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram as ações formativas organizadas pela Divisão de Jovens e Adultos, entre 2013 e 2016.

No contexto da DRE-PJ, a pesquisadora teve acesso à Proposta de Formação DIPED 2016 (SÃO PAULO, 2016b) e aos questionários de avaliação da formação, preenchidos por educadores participantes do grupo de trabalho (GT) de EJA da DRE-PJ, em 2016. O primeiro documento tinha como foco, apresentar, resumidamente, as atribuições gerais de cada uma das frentes de trabalho da DIPED e divulgar o calendário das formações que seriam organizadas pelas mesmas, durante o ano. Ainda que no documento tenha sido possível encontrar breves menções à Paulo Freire, o mesmo foi descartado para análise por não fornecer detalhes expressivos sobre a apropriação do pensamento do autor, tampouco, das ações de formação de professores e gestores de EJA realizadas na DRE-PJ, no período estudado. A análise dos questionários procurou detectar a percepção dos educadores participantes sobre o processo de formação de professores de EJA por eles vivenciados, no ano de 2016.

Por fim, no tocante à EMEF Lígia, a investigadora obteve cópia do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar. A análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, que explicita as diretrizes gerais e o horizonte ético-político das atividades desenvolvidas na instituição, buscou identificar as expectativas e intencionalidades da equipe escolar em relação às ações de formação de professores de EJA realizadas, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a formação continuada, no espaço escolar.

O Regimento Escolar foi descartado para análise uma vez que não trazia informações relevantes sobre os processos de formação de professores desenvolvidos na escola.

No âmbito da DIEJA, da DRE-PJ e da EMEF Lígia, o levantamento de documentos produzidos no período 2013-2016 constituiu-se em um grande desafio à essa pesquisa. Isso porque, nas três instâncias, muitas vezes, não foram realizados registros formais das ações de formação. Por vezes, os educadores diziam acreditar que o registro foi feito, porém, não conseguiam localizar o suposto material produzido ou não sabiam, ao certo, indicar o responsável pela organização e arquivamento do mesmo. Além disso, alguns documentos foram produzidos apenas ao final da gestão, como foi o caso da Proposta de Formação DIPED 2016

⁸⁷ As referidas ações de formação foram voltadas às equipes de Divisão Pedagógica (DIPED) das DREs, responsável pela formação de educadores de EJA nas diferentes regiões da cidade. Na DRE-PJ, tal equipe recebeu a denominação de “frente EJA”.

e dos cadernos *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*, produzidos pela DIEJA.

No caso específico da EMEF Lígia, só foi possível acessar o PPP produzido no ano de 2016 pois, as versões anteriores do documento haviam sido descartadas pela escola. Segundo informação concedida pela diretora, anualmente, o PPP da unidade é reconstruído tendo como base a versão produzida no ano anterior o que tornaria dispensável o arquivamento físico ou digital de cópias menos recentes do documento.

3.3.2 As Entrevistas: justificativa e sujeitos

Em sua obra, Yin (2001, p. 112) reconhece que as entrevistas são uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso pois podem fornecer dados que facilitam a compreensão do fenômeno estudado. Consistem, fundamentalmente, em um encontro humano em que o entrevistado tem um saber que o entrevistador deseja partilhar. Este é o agente responsável por provocar esse encontro e, por isso, tem a responsabilidade de agir com ética, procurando respeitar os diferentes saberes e culturas, na tentativa de estabelecer um diálogo horizontal com o outro.

Para Bourdieu (2001), a entrevista pode ser compreendida como uma relação social, que se distingue da maioria das trocas da existência comum pois, sua finalidade intrínseca é a produção de conhecimento. Em seus estudos sobre o tema, o autor evidencia a existência de duas ordens de dissimetrias, que se estabelecem entre entrevistador e entrevistado, que se dispõem a dialogar sobre determinado tema. A primeira delas, relaciona-se ao fato de que, em uma entrevista, os objetivos do encontro são definidos por apenas um dos pólos envolvidos, o investigador. A segunda, tem que ver com a dissimetria social, dada pela diferença de *capital cultural* entre investigador e participante. Bourdieu (2001) propõe que, a fim de minimizar os efeitos das mesmas sobre os resultados obtidos, o pesquisador precisa estar consciente dessas variáveis e tomar algumas ações de modo a coletar dados mais precisos e confiáveis e, tornar a comunicação não violenta.

Dessa maneira, o autor recomenda que o investigador busque apreender a visão que o entrevistado tem sobre as intenções, justificativas e implicações da pesquisa, bem como o sentido que ele atribui à entrevista e as razões que o levaram a aceitar a participar da troca. Ao comparar a maneira como o entrevistado percebe e interpreta a finalidade da pesquisa com as suas próprias intenções, o pesquisador poderá tentar reduzir as possíveis distorções resultantes da diferença de expectativas e percepções, ou pelo mesmo, compreender o que pode ser ou não dito, a causa dos eventuais silêncios e os estímulos que podem encorajar a fala. O autor propõe

ainda que, a fim de minimizar ao máximo a *violência simbólica*⁸⁸, o pesquisador precisa exercitar uma escuta ativa e metódica que o permite se colocar em situação, de maneira empática, adaptando, inclusive sua linguagem, quando for o caso, para que possa, efetivamente, estabelecer uma comunicação autêntica com o entrevistado. Para Bourdieu, essa postura:

[...] associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (Ibid, p. 695).

Neste estudo, optou-se por trabalhar com entrevistas semiestruturadas que, apesar de possuírem um roteiro básico de questões, dão ao pesquisador a flexibilidade necessária para adaptar o roteiro e elaborar novas questões a partir de respostas espontâneas dos entrevistados que, no decorrer da entrevista, podem instigar o investigador a buscar maiores esclarecimentos e aprofundamentos. Triviños (1987) chama atenção para o fato de que as perguntas desse tipo de entrevista não nascem aprioristicamente, mas a partir da teoria que fundamenta as ações do pesquisador e das informações previamente recolhidas sobre o fenômeno social em estudo. Na perspectiva desse autor, o entrevistado é sujeito ativo da pesquisa, sendo que suas colocações podem desafiar o investigador e gerar novos conteúdos para o estudo da realidade:

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

É importante observar que, na concepção das entrevistas semiestruturadas, não existe antagonismo entre a rigurosidade metódica exigida do pesquisador no ato da elaboração prévia das perguntas e o clima de conversa informal que deve se buscar estabelecer com o entrevistado durante a entrevista. Nesse tipo de entrevista, a informalidade é essencial, pois, ao possibilitar uma maior abertura e proximidade entre os sujeitos, amplia as possibilidades de aprofundamento de assuntos entre os mesmos.

⁸⁸ Para Bourdieu (1989, p. 15) a violência simbólica é compreendida como: "Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o 'desconhecimento' social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes."

Os roteiros⁸⁹ das entrevistas desta investigação foram construídos a partir de um quadro com duas colunas. Em uma delas foram estabelecidos os objetivos aos quais as questões elaboradas (registradas na outra coluna) deveriam atender, de modo a tornar mais preciso o levantamento de informações relevantes.

As questões foram cuidadosamente elaboradas com a intenção de não sugerir respostas aos entrevistados. De maneira geral, foram privilegiadas palavras e frases indutoras de sentido tais como, “quando”, “como”, “para quê”, “com que finalidade”, de modo a evitar as teorias explicativas dos sujeitos (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 32).

Todas as entrevistas foram registradas em áudio. Como toda técnica de pesquisa, essa forma de registro possui vantagens e desvantagens. Dentre as últimas, a mais proclamada é o possível constrangimento que a presença de um gravador pode causar nos participantes. Nesta pesquisa, esse risco foi assumido e minimizado, na medida em que se procurou, a todo momento, criar um clima informal e de confiança entre as partes. Minayo (2011, p. 70) acredita que “no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade”. Uma das vantagens desse tipo de registro, útil à realização das entrevistas semiestruturadas, é que ele deixa o pesquisador mais livre para praticar a escuta atenta, condição essencial para a entrevista na qual o pesquisador pode retomar algumas ideias, fazer novas questões e esclarecer pontos das falas dos investigados durante a entrevista.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram selecionados 10 [dez] sujeitos para as entrevistas, assim distribuídos: a Diretora da DIEJA, 1 [uma] participante do GT de elaboração dos cadernos Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas (SÃO PAULO, 2015, 2016c), a coordenadora geral da DIPED da DRE-PJ, a coordenadora da frente EJA⁹⁰ da DIPED da DRE-PJ, do período 2013-2014, o coordenador da frente EJA da DIPED da DRE-PJ, do período 2015-2016, a coordenadora pedagógica e 04 [quatro] professores da EMEF Lígia.

⁸⁹ Os roteiros encontram-se disponíveis nos Apêndices desta Tese. Os dados resultantes das entrevistas semiestruturadas foram incorporados ao capítulo de análise desta pesquisa.

⁹⁰ A Divisão Pedagógica (DIPED) da DRE-PJ, no período 2013-2016, era responsável pela coordenação geral das ações de formação continuada de professores e gestores de todos os níveis e modalidades de ensino. O trabalho da DIPED era organizado em 29 frentes. Embora a frente EJA tenha coordenado diretamente as ações de formação de educadores de EJA observadas pela pesquisadora, na DRE-PJ, em 2016, essas se articulavam à proposta político-pedagógica geral da DIPED. Daí que, no âmbito dessa Tese, sejam feitas referências tanto à DIPED, enquanto instância geral responsável pela formação docente na DRE-PJ, quanto à frente EJA, equipe que cuidava especificamente da formação de professores e gestores de EJA, na região.

As entrevistas com a diretora da DIEJA e os gestores da DRE-PJ foram realizadas durante o segundo semestre de 2016. Os educadores da EMEF Lígia foram entrevistados no primeiro semestre de 2017.

O objetivo da entrevista com a diretora da DIEJA foi recolher informações gerais que permitissem ampliar a compreensão sobre a política de formação de professores de EJA posta em prática na rede, no período investigado. Dessa forma, buscou-se identificar as intencionalidades da SME ao viabilizar essa formação e o modo como a mesma foi estruturada. Com a entrevista, procurou-se, ainda, esclarecer pontos da política de EJA, explicitada nos cadernos *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*, que sugeriam que Paulo Freire foi uma referência importante para o delineamento da proposta político-pedagógica da DIEJA e das ações formativas por ela organizadas.

Para a realização da entrevista, foram necessários dois encontros pois, devido à grande demanda de trabalho da gestora, não foi possível terminar a entrevista no primeiro dia, conforme o inicialmente planejado.

Na gestão 2013-2016, a DIEJA organizou um GT para discutir a EJA, seus principais dilemas, desafios, currículo e práticas. A ideia era que tais discussões fossem, posteriormente, sintetizadas na forma de documentos que pudessem orientar os processos de construção dos PPPs das unidades educacionais e fomentar os debates no âmbito da formação continuada de professores de EJA, na rede. O referido GT foi formado por representantes da equipe da DIEJA e das equipes das DIPEDs (frente EJA), por supervisores das DREs, professores e gestores das escolas e de espaços educativos não formais. Como resultado desse processo foram produzidos os dois volumes dos cadernos *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*.

A pedido da pesquisadora, a diretora da DIEJA indicou uma das participantes do GT de elaboração dos cadernos de EJA para ser entrevistada no âmbito da presente investigação. Essa indicação foi justificada pelo fato de que, na visão da gestora, a componente do GT assumiu posição de liderança no processo de escrita e sistematização dos referidos documentos.

A realização da entrevista semiestruturada com a representante do GT teve a intenção de identificar os objetivos subjacentes à proposta da DIEJA de elaborar tais cadernos, desvelar as concepções político-pedagógicas implícitas aos mesmos, levantar dados sobre os níveis de participação dos educadores de EJA da rede no processo de produção desses documentos e verificar se Paulo Freire foi uma referência importante para o delineamento da política de EJA proposta pela gestão 2013-2016.

A Divisão Pedagógica (DIPED) é a instância responsável por organizar a formação dos docentes da Educação Básica, da DRE-PJ. Dessa forma, a entrevista com a coordenadora geral

da DIPED da DRE-PJ visou verificar quais foram os objetivos político-pedagógicos mais amplos da DRE-PJ ao viabilizar ações de formação continuada para seus professores, compreender como foi estruturada a formação docente nessa diretoria, no período 2013-2016. Por fim, buscou-se levantar evidências sobre a influência do pensamento de Paulo Freire no delineamento das propostas e ações gerais de formação continuada organizadas pela DIPED da DRE-PJ.

O plano inicial da pesquisa previa realizar entrevistas com a assessora de gabinete e a diretora da Divisão dos Centros Educacionais Unificados (DICEU) da DRE-PJ pois, ambas participaram da Gestão Paulo Freire e, ocupavam cargos importantes de gestão, na administração 2013-2016. Acreditava-se que essas educadoras poderiam ser potenciais informantes críticas a contribuir com subsídios que ajudassem a refletir sobre os condicionantes envolvidos na concretização da proposta freireana, no contexto da formação docente, dada sua experiência na RME e com o referencial crítico-emancipatório. Porém, infelizmente, a pesquisadora não obteve retorno das educadoras, após tentativas de contato, via e-mail, telefone e redes sociais, o que impossibilitou a concretização desse intento. É possível que essa ausência de retorno tenha tido relação com o fato da gestão petista não ter conseguido se reeleger, no pleito eleitoral realizado em outubro de 2016, o que concorreu com o clima de desânimo que se instalou entre os educadores progressistas da RME. Além disso, a diretora da DICEU acabou se aposentando e desligando-se da rede no final do mesmo ano.

Ainda no que concerne à DRE-PJ, as entrevistas com os dois coordenadores da frente EJA da DIPED, responsáveis especificamente pela coordenação dos trabalhos de formação de professores de EJA da região, tiveram o objetivo geral de verificar se e como a proposta de educação emancipatória referenciada em Paulo Freire, propugnada pela DIEJA, se concretizou nas ações de formação continuada de professores desenvolvidas pela frente EJA, da DRE-PJ, no recorte de tempo estabelecido por essa pesquisa.

Esse mesmo objetivo, referido ao contexto da EMEF Lígia, serviu de justificativa para a realização das entrevistas com a coordenadora pedagógica e com os professores de EJA da escola. Foram entrevistados os 04 [quatro] educadores que, de maneira voluntária, se dispuseram a participar da pesquisa. Na ocasião, foi acordado com a coordenação pedagógica e com os docentes que estas seriam realizadas nas dependências da escola, durante o horário de reunião pedagógica, às terças e/ou quintas-feiras.

Faz-se oportuno salientar que todas as entrevistas foram realizadas nos horários, dias e locais mais convenientes para os entrevistados. A pesquisadora chegou nos locais acertados para as entrevistas com antecedência de 30 [trinta] minutos para localizar os espaços e os sujeitos a serem entrevistados. No encontro com cada sujeito, inicialmente, a investigadora fez

a própria apresentação pessoal e institucional, esclarecendo aos entrevistados sobre os objetivos da pesquisa e as intencionalidades da entrevista. Com o intento de criar um ambiente favorável para a construção da confiança entre entrevistadora-entrevistado(a), todos os sujeitos receberam com antecedência, via e-mail e/ou WhatsApp, um roteiro com as questões da entrevista.

Na ocasião das entrevistas, os participantes foram informados que seus depoimentos seriam utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa e que seu anonimato seria garantido. Em seguida, os entrevistados foram consultados quanto às suas possíveis dúvidas e, também, quanto à autorização para a gravação, em áudio, de suas falas. Após esses procedimentos, todos os participantes concordaram em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, cujo modelo encontra-se disponível nos apêndices dessa Tese.

Na tentativa de tornar ainda mais rigorosa a coleta dos dados coletados e manter a fidedignidade dos depoimentos dos sujeitos, foram enviadas, por e-mail, cópias das entrevistas transcritas a cada um dos participantes da pesquisa, de modo que os mesmos pudessem retificar ou acrescentar informações que julgassem relevantes. Contudo, nenhum dos participantes fez qualquer observação no material enviado. Isso pode sugerir que os mesmos tenham se sentido contemplados em suas falas ou que, dada as exigências do cotidiano escolar ou da gestão, não tenham encontrado tempo para ler o material e dar retorno à pesquisadora.

3.3.3 As Observações

De modo geral, as observações *in loco* são procedimentos metodológicos comumente utilizados para o levantamento de informações nos estudos de caso. Quando associadas a outras técnicas de coleta de dados, podem trazer relevantes contribuições para o desvelamento da realidade, ao permitir que o pesquisador tenha um contato direto com seu objeto de estudo na situação em que ele se manifesta. Essa proximidade dá ao investigador a oportunidade de ampliar a sua compreensão acerca de alguns detalhes do contexto da pesquisa, perceptíveis somente à experiência direta, tais como, os comportamentos dos sujeitos, suas representações sobre os fatos, as contradições existentes entre as normas e as práticas da vida cotidiana e as singularidades do ambiente de estudo (MINAYO, 2011, p. 70).

A referida técnica mostrou-se adequada para esta pesquisa, que partilha do pressuposto de que o olhar dos sujeitos sobre o mundo é uma das dimensões da realidade concreta e que, por isso, deve ser estudado quando se deseja aprofundar a compreensão dessa realidade.

Neste estudo, foram realizadas observações participantes de 08 [oito] encontros de formação continuada de professores e gestores de EJA. De periodicidade mensal, os encontros foram realizados na DRE-PJ, entre os meses de março e dezembro de 2016. Ainda na esfera

dessa diretoria, foram observadas 04 [quatro] reuniões de formação continuada de professores de EJA, desenvolvidas na EMEF Lígia, entre os meses de maio e novembro ano de 2016.

O conjunto dessas observações teve a intenção de possibilitar o levantamento de dados que ajudassem a compreender, de maneira especial, se e como os elementos da proposta de formação permanente freireana se concretizavam nas referidas ações de formação continuada e, também, detectar pistas sobre eventuais condicionantes que permitiam que o pensamento de Paulo Freire ressurgisse nos contextos investigados.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise das evidências na investigação empreendida.

O exercício de análise, nesta pesquisa, apresenta a visão da pesquisadora sobre a realidade pesquisada, sua leitura do contexto, resultante de uma atitude crítica e curiosa diante do objeto escolhido e dos dados coletados no decorrer da investigação. A aproximação de uma realidade concreta, em uma perspectiva crítica, exige do pesquisador a compreensão dessa realidade como uma totalidade passível de mudança, inacabada, incompleta e em permanente interação dialética com suas partes. Demanda também a apreensão de seus múltiplos condicionamentos, de seus avanços e limites. Requer do pesquisador humildade para reconhecer que a expressiva complexidade do real não será totalmente captada e nem completamente esclarecida por seus esforços de investigação, ainda que muitíssimo rigorosos e que, sua contribuição está na possibilidade social e histórica de captar o ângulo do objeto a ser desvelado e contribuir para sua explicação. Conforme observa André (1995, p. 56):

Não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única ou a correta; aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas interpretações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador.

Vale destacar ainda que, pesquisar nessa direção, implica reconhecer que o conhecimento construído estará sempre “molhado” pela visão de mundo do pesquisador, de suas intenções e opções ético-políticas e, portanto, não será neutro. Cabe lembrar, também, que, para além dos conhecimentos e fatos, a realidade inclui a percepção que o pesquisador e os sujeitos pesquisados tenham sobre ela e que é na tensão, na fricção entre a objetividade do contexto e as subjetividades que o produzem e por ele são produzidas, que a transformação da realidade se torna possível. Nesse sentido, a pesquisa espera contribuir para análises e resultados que se constituam em aportes e subsídios importantes para novas interpretações do real, bem como para a criação de planos de ação, no âmbito do tema investigado, que tenham compromisso com a mudança social.

4.1 A organização dos dados para análise

Com o objetivo de tornar mais clara e organizada a apresentação dos dados da investigação, a presente análise será estruturada em duas seções. Embora virtualmente separadas, essas deverão ser compreendidas de forma articulada e complementar, visto que apenas o conjunto de seus resultados será capaz de responder às questões dessa pesquisa.

Na primeira seção, o foco será o estudo das políticas e práticas de formação de professores de EJA, no município de São Paulo, postas em prática no período 2013-2016, no âmbito da DRE-PJ. A análise de documentos oficiais, de entrevistas e de anotações do caderno de campo da pesquisadora possibilitará compreender como os elementos da proposta de formação permanente freireana se concretizaram e foram recriados nas práticas formativas de professores de EJA, na DRE-PJ.

Na segunda seção, por meio da exploração dos dados extraídos das fontes supracitadas, a análise procurará evidenciar os eventuais condicionantes materiais, ideológicos, político-sociais e institucionais que permitiram ou dificultaram que o pensamento de Paulo Freire ressurgisse nas orientações da DIEJA (SME) e no trabalho de formação de professores de EJA da DRE-PJ, na gestão 2013-2016.

O referencial teórico debatido ao longo dessa Tese servirá de apoio para a discussão que será realizada nos diferentes momentos da análise. A intenção é que a teoria ajude a iluminar os resultados e apontar novas questões que ocasionalmente possam surgir a partir dessa investigação.

As evidências trazidas para a análise foram constituídas por extratos de falas dos sujeitos registradas em áudio e transcritas; notas do diário de campo da pesquisadora; documentos diversos relacionados à formação dos professores de EJA, produzidos no contexto da SME/DIEJA, da DRE-PJ e da escola estudada.

Faz-se oportuno destacar que, independente de sua fonte de origem, os extratos que irão compor as diferentes fases da análise, foram selecionados a partir de critérios de consonância, divergência e contradição dos mesmos em relação às possíveis respostas às questões de pesquisa, explicitadas no capítulo de Introdução da Tese.

Com a finalidade de preservar a identidade dos participantes dessa pesquisa, seus nomes não serão divulgados no texto. Dessa forma, no espaço dessa análise, os dez sujeitos entrevistados serão designados da seguinte maneira:

Quadro 1 – RELAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Contexto	Sujeitos da pesquisa	Sigla
SME	01. Diretora da DIEJA	[DD]
	02. Participante do GT de elaboração dos cadernos Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas (2015/2016).	[PGT]
DRE-PJ	03. Diretora geral da DIPED da DRE-PJ	[DGD]
	04. Coordenadora da frente EJA da DIPED da DRE-PJ (2013-2014)	[CFE ₁]
	05. Coordenador da frente EJA da DIPED da DRE-PJ (2015-2016)	[CFE ₂]
EMEF	06. Coordenadora Pedagógica	[CP]
	07. Professora 01	[P01]
	08. Professor 02	[P02]
	09. Professora 03	[P03]
	10. Professor 04	[P04]

Fonte: a autora (2018)

4.2 Elementos da proposta de formação permanente de Paulo Freire nas políticas e práticas de formação de professores de EJA

Nesse ponto, serão discutidos e analisados os dados da pesquisa que, em seu conjunto, têm a potencialidade de responder a uma das questões centrais dessa Tese, qual seja, *como o pensamento de Paulo Freire se concretizou e foi recriado nas políticas e práticas formativas de professores de EJA, na DRE-PJ?*

Os conceitos *leitura da realidade, diálogo, participação e avaliação* que, no capítulo II, permitiram aprofundar a compreensão do conceito de formação permanente de Paulo Freire, nesse momento, passarão a compor os quatro organizadores da análise sob os quais as evidências serão dispostas e interpretadas. Esses conceitos serão as lentes sob as quais as evidências serão analisadas, conforme a trama conceitual freireana, discutida no capítulo II dessa tese.

Em cada um dos organizadores, os dados serão agrupados em função dos contextos específicos de sua produção (SME/DIEJA, DRE-PJ e EMEF), de modo a evidenciar como os elementos da proposta de formação permanente, em análise, se concretizam nas diferentes instâncias da administração que compõem o campo desse estudo.

Na esfera da SME, serão analisadas as ações de formação coordenadas pela DIEJA voltadas para os educadores de EJA da rede. Com o objetivo de estabelecer uma sistemática de formação continuada dos educadores de EJA, no período 2013-2016, a equipe da SME/DIEJA organizou encontros com os representantes das DREs, responsáveis pela coordenação e acompanhamento dos trabalhos da EJA, nas diferentes regiões da cidade. De periodicidade

mensal, as reuniões contavam com a presença de coordenadores de DIPED (frente EJA), supervisores e assistentes técnicos.

Ainda no tocante à formação continuada, no recorte de tempo da pesquisa, a SME/DIEJA ofereceu dois cursos aos professores e gestores de EJA da cidade. O primeiro, *A Educação de Jovens e Adultos e as diferentes formas de atendimento: possibilidades de educação ao longo da vida na cidade de São Paulo* teve o objetivo de discutir, com os educadores da rede, a pertinência das cinco formas de atendimento⁹¹ dessa modalidade e, também, a necessidade de se estabelecer um fio condutor da política pública de EJA no município, que contribuísse com a construção de uma educação com qualidade social. O curso, disponibilizado aos educadores em 2014 e 2015⁹², integrou o conjunto de ações de formação relativas à implementação do Programa de Reorganização Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo. (SÃO PAULO, 2016c, p. 41).

Em 2015, a SME/DIEJA ofertou o curso *Currículo emancipatório da EJA em ação na perspectiva freireana*, cujo objetivo central foi abordar a importância das contribuições do educador Paulo Freire para a EJA e para a Educação Popular. Estruturado em quatro encontros, o curso foi organizado em torno das seguintes temáticas: Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos; A teoria da ação dialógica de Paulo Freire; O currículo da educação de jovens e adultos e o diálogo com a educação popular; Aspectos para a elaboração de um currículo emancipatório da EJA em ação na perspectiva da educação ao longo da vida.

No contexto da DRE-PJ serão analisados os oito encontros de formação de professores e gestores de EJA, organizados pela DIPED (frente EJA) durante o ano de 2016. De periodicidade mensal, tais reuniões foram acompanhadas pela pesquisadora, por meio de observação participante.

Ainda na esfera da DRE-PJ, serão analisadas quatro reuniões de formação continuada de professores de EJA, desenvolvidas na EMEF Lígia, e observadas pela investigadora, durante o ano de 2016.

⁹¹ As cinco formas de atendimento da EJA, na rede municipal de educação de São Paulo, são: "EJA Regular: Educação de Jovens e Adultos oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs) e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS); MOVA-SP – Movimento de Alfabetização - SP ; CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos; CMCT- Centro Municipal de Capacitação e Treinamento; EJA Modular - Educação de Jovens e Adultos oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que optaram pelo Projeto EJA Modular". (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

⁹² Embora o curso tenha sido realizado em 2014 e 2015, o *Caderno Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*- volume dois, apresenta apenas registros do processo formativo desenvolvido no ano de 2015. De acordo com a referida publicação, em 2015, o curso foi estruturado em seis encontros, nos quais foram trabalhadas os seguintes temas: A EJA e a flexibilização dos tempos e espaços; A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular; A EJA e a Interdisciplinaridade por meio do trabalho com as Áreas do Conhecimento; A EJA e o Mundo do trabalho: a formação profissionalizante inicial; A EJA e organização do currículo em Módulos e Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos.

A análise das ações de formação continuada realizadas nos âmbitos da SME, da DRE-PJ e da EMEF requer que um exercício constante de análise relacional entre as partes e o todo. Isso se justifica pelo fato de existir uma estrutura para a formação continuada de educadores de EJA, na rede municipal de educação de São Paulo, que está definida sob uma lógica verticalizada, de cima para baixo. Essa estrutura foi construída de modo que a equipe da SME/DIEJA é responsável por organizar a formação dos gestores da DIPED (frente EJA) das DREs. Estes, por sua vez, coordenam a formação de gestores e professores de EJA das escolas de suas respectivas regiões. Portanto, a compreensão do objeto de estudo dessa Tese exige que se considere a complexidade do contexto empírico.

4.2.1 Leitura da realidade

A análise dos dois volumes do caderno *Educação de Jovens e adultos: princípios e práticas pedagógicas* trazem indícios que permitem deduzir que a categoria *leitura da realidade*, assim como concebida por Paulo Freire, permeou a política pública de EJA, na gestão 2013-2016.

Vale ressaltar que a proposta da DIEJA ao elaborar tais cadernos era de que os mesmos inspirassem os processos de construção colaborativa dos projetos políticos pedagógicos das unidades e, também, subsidiassem os debates nas diferentes ações de formação continuada de professores de EJA, desenvolvidas nas DREs e nas escolas. Portanto, havia a intenção de que os temas e princípios explicitados nos cadernos servissem de referencial para a reflexão coletiva e transformação das práticas pedagógicas cotidianas dos docentes. Daí a pertinência de se analisar essas publicações no recorte desse estudo.

No primeiro volume do documento, a concepção de leitura da realidade é utilizada para sustentar a premissa de que diante da diversidade dos educandos da EJA, é desejável que os educadores, comprometidos com a perspectiva emancipatória da educação, busquem conhecer as crenças, os interesses e os valores dos alunos. O extrato a seguir permite depreender que a política pública procurou sensibilizar os professores de EJA quanto à necessidade de se reconhecer a leitura da realidade como ponto de partida e condição essencial para a construção curricular nessa modalidade de ensino:

Considerar o perfil dos educandos envolve conhecer suas histórias de vida e suas trajetórias nos territórios, possibilitando uma troca de experiências significativas entre as gerações, contribuindo para uma formação cultural, social e ética. O levantamento desse perfil é de fundamental importância para a organização curricular que considera a realidade concreta e a visão de mundo dos educandos, possibilitando o estabelecimento do fio condutor

político-pedagógico. (SÃO PAULO, 2015, p. 15).

De maneira complementar, a fala da participante do GT de elaboração dos referidos cadernos possibilita entrever que a política de EJA, proposta pela gestão 2013-2016, intencionou formar professores capazes de desenvolver práticas pedagógicas que favorecessem o pensar crítico dos educandos. Na visão da equipe responsável pela elaboração dos documentos, para que a leitura da realidade não se converta em um fim em si mesmo, a escuta do educando não pode ser tomada como uma tarefa trivial e burocrática. A problematização, em sala de aula, daquilo que o aluno pensa é uma premissa importante para a construção de um planejamento significativo:

[PGT]- [...] É muito simples a gente falar da leitura de mundo, a gente repete nos ambientes acadêmicos, nas instâncias da escola pública, mas efetivamente, o que é isso? Que prática é essa que vai dar conta desse aluno participar, refletir, argumentar, se posicionar criticamente nesse mundo? Efetivamente saber dos seus direitos, dos seus deveres? Saber como é que funciona esse mundo? E fazer uma leitura crítica dele? [...] Quais metodologias eu vou utilizar? Como é que eu vou fazer um debate? Como é que eu vou articular alguns repertórios, como é que eu vou ouvi-lo? Porque se eu não escutá-lo, eu não vou conseguir saber o que ele pensa. E, não sabendo o que ele pensa, como eu vou colocar no debate algumas questões? [...] porque não adianta também eu escutar e seguir o meu planejamento [previamente definido].

Esse entendimento possui pontos de convergência com a proposta de Paulo Freire. Para o autor pernambucano, a leitura da realidade fornece subsídios indispensáveis para que o educador possa construir com os educandos, uma programação educativa enraizada na existência concreta e, por isso mesmo, preñhe de sentido. Ao reconhecer que a realidade pode ser percebida de diferentes formas pelos sujeitos que a experienciam, Freire esclarece que, a fim de que o professor não acabe por impor a sua visão sobre os alunos, ele precisa apreender a maneira pela qual os estudantes compreendem os objetos cognoscíveis e tomar essa percepção como referência para o início da prática pedagógica.

É o diálogo entre os saberes que os alunos trazem consigo e os conhecimentos do educador, que permite gerar novas compreensões sobre os objetos da realidade, tomados como problema:

Também tenho que esclarecer que o ponto de partida para que eles [os educandos] experimentem algum objeto cognoscível, que eu proponho, não pode ser minha compreensão do objeto e da realidade. Isto significa que os professores devem ter algumas indicações sobre como os alunos estão compreendendo sua própria realidade, de maneira diferente da realidade do professor. Também preciso saber quais são algumas das principais expectativas dos alunos, quando chegam para esta aula. Por que é que vieram

trabalhar comigo neste semestre? Quais seus principais sonhos? Estas coisas me ajudam a entender seus níveis de percepção, sua linguagem, suas dificuldades em entender a linguagem acadêmica. Esses primeiros momentos me permitem entender que tipo de dificuldades estão tendo para ler os textos. Isto é necessário para que eu os ajude, mas minha tarefa não é só ajudá-los, falar a eles, mas falar com eles. [...] O professor precisa saber como ler a realidade dos estudantes através dos livros, bem como através da própria realidade. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 213-214).

O exame do segundo volume do caderno, anteriormente mencionado, permite depreender que a DIEJA, ao mesmo tempo em que procurou convencer os docentes, nos termos da política pública proposta, sobre a importância da leitura da realidade para a sistematização de práticas educativas críticas e emancipatórias junto aos estudantes da EJA, buscou materializar esses princípios nas ações de formação de professores, por ela organizadas. É o caso, por exemplo, do curso *A Educação de Jovens e Adultos e as diferentes formas de atendimento: possibilidades de educação ao longo da vida na cidade de São Paulo*, no qual a equipe de formadores levantou, por meio da análise de relatos escritos pelos participantes, quais eram, na visão dos educadores, os principais problemas vivenciados pela EJA, em suas diferentes formas de atendimento, e as possibilidades de intervenções por eles imaginadas. Os trechos a seguir, revelam alguns resultados desse trabalho:

[Problemáticas percebidas]: Nas expressões dos educadores constatamos a diversidade e a complexidade da Educação de Jovens e Adultos, com destaque para a condição de trabalhador dos educandos e educandas; a tradição compensatória da EJA, que precisa ser superada por uma função reparadora e equalizadora; a condição de pobreza; as trajetórias de vida social; as trajetórias de vida escolar marcadas por interrupções e fracassos; a condição da visibilidade da EJA em menor escala no quadro da Educação Básica; o conflito intergeracional; dentre outros fatores. (SÃO PAULO, 2016c, p. 60).

[Possíveis intervenções elencadas]: Expressar [as intenções] no Projeto Político-Pedagógico – PPP, Projetos Especiais de Ação – PEAs⁹³, planos de trabalho, planos de ensino, planejamentos diários dos educadores e educadoras que atuam na EJA; necessidade de um investimento intenso por parte das instituições educacionais (educadores) para conquistá-los (os educandos) e mantê-los no acesso, permanência e a conclusão dos estudos; superar a visão compensatória; respeitar a diversidade de gênero e as identidades dos educandos; requer uma abordagem curricular próxima e adequada às demandas da realidade local; favorecer o diálogo entre os projetos; construção de um novo saber libertador e significativo. (SÃO PAULO, 2016c, p. 59- 60).

⁹³ De acordo com a Portaria no 1.566/2008, art. 1º, “Os Projetos Especiais de Ação (PEAs) são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas e as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino [...]” (SÃO PAULO, 2008, p. 01).

Tais registros sugerem que houve um empenho, por parte da equipe da DIEJA em captar e categorizar as concepções dos participantes do curso acerca da realidade por eles vivenciadas em seus espaços profissionais. Embora não seja possível apreender no material pesquisado se, nas circunstâncias da formação, as percepções dos educadores foram discutidas e problematizadas de modo a se aprofundar o processo de leitura da realidade, avançar na construção crítica do conhecimento e nortear a organização curricular do curso, parece apropriado afirmar que a prática formativa foi orientada a partir de princípios que se aproximam da proposta de leitura da realidade discutida no referencial teórico dessa Tese.

Por outro lado, a análise dos documentos⁹⁴ produzidos na esfera dos encontros de formação das equipes das DREs, coordenados pela DIEJA no ano de 2013, constata que, em tais reuniões, houve a intenção de que a ação de ler a realidade estivesse integrada ao delineamento das escolhas do programa de formação.

Na pauta do encontro do dia 13 de maio de 2013, por exemplo, consta que, após a leitura de um texto do livro *Educação e Mudança*, de Paulo Freire, os gestores deveriam se reunir em pequenos grupos para elaborar uma questão problematizadora sobre a realidade de cada DRE, considerando os principais desafios, avanços e dificuldades enfrentadas. A partir das sínteses produzidas pelos grupos, a equipe da DIEJA sistematizou as preocupações evidenciadas pelos participantes, conforme demonstra o extrato a seguir, da ata da reunião do dia 19 de junho de 2013:

Observou-se que os questionamentos sobre o currículo da EJA foram os que mais tiveram destaques, dentre eles: como proporcionar um currículo para a EJA que atenda a diversidade dos alunos atendidos? Como se dá o processo cognitivo no adulto (como o adulto aprende?). O currículo de EJA para a adequação ou para a inserção? Em relação à questão do PPP da escola, quanto a EJA está presente nestes projetos? Qual a fundamentação teórica do currículo que vamos falar para dialogar com os diversos atores da EJA? (SÃO PAULO, 2013a, p.01).

O documento sugere que a equipe da DIEJA se orientou por essas questões para encaminhar a pauta do encontro seguinte, cujos objetivos consistiram em: “Fortalecer a atuação das equipes pedagógicas; dialogar sobre a proposta político-pedagógica da EJA 2013; *discutir currículo para EJA*” (SÃO PAULO, 2013c, p. 01, grifo nosso). Além disso, as percepções dos educadores acerca das problemáticas enfrentadas pela EJA, sobretudo em relação ao currículo, parecem ter direcionado a seleção dos subsídios teóricos que, potencialmente, poderiam

⁹⁴ Esses registros, aos quais a pesquisadora teve acesso, incluem as pautas das reuniões de formação das equipes das DREs realizadas, respectivamente, nos dias 13/05/2013, 19/06/2013 e 24/07/2013 e a ata do encontro de formação realizado no 19 de junho de 2013.

contribuir para o aprofundamento do debate:

[...] realizou-se a retomada da síntese das discussões em grupo ocorridas no encontro do dia 13 de maio, lembrando que essas foram utilizadas para os encaminhamentos propostos do encontro em questão. [...] Optamos por elucidar essas questões [acima apresentadas] através de um paralelo com a legislação federal que regulamenta a EJA (resolução nº 7, de 12/12/2010, Resolução nº 4, de 13/07/2010 e Parecer CNE/CEB 11/2000). [...] Ainda relacionado ao estudo e discussão sobre o currículo, foram organizados três grupos de leitura dos textos Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (fragmento), Políticas Pedagógicas Curriculares, Contextos, Direções e Ações –SME (fragmento), Breve história dos currículos (Elvira Sousa Lima) e Os educandos: sujeitos do direito à formação plena (Miguel Arroyo), sendo que cada um ficaria responsável por discutir uma questão. (SÃO PAULO, 2013a, p. 01).

Ao buscar corporificar a leitura da realidade nas práticas formativas que organizou no recorte 2013-2016, a Divisão de Educação de Jovens e Adultos teve a expectativa de que as equipes das DIPEDs (frente EJA) das DREs também pudessem trabalhar com propostas semelhantes nas formações empreendidas em seus territórios, conforme permite entrever a fala da diretora da DIEJA:

[DD] - Os GTs da EJA⁹⁵, eles têm a ver com o espelhamento do trabalho que a gente faz aqui centralizadamente com os representantes das DREs que acompanham a EJA na região. [...] E aí, o compromisso do GT da EJA lá no território é fomentar essa discussão, acolher as dificuldades, acolher as dúvidas, provocar uma reflexão sobre a prática pedagógica e ajudar o coordenador pedagógico na parte de coordenação daquele grupo de escolas. [...] Então, os fóruns [GTs de EJA que acontecem nas DREs] têm esse objetivo de fortalecer o território e esses são diferentes. Então você tem território que tem uma discussão étnico-racial fortíssima, você tem territórios que vão ter discussão fortíssima da demanda, por exemplo. Os focos mudam de acordo com a necessidade.

Diante do reconhecimento de que os problemas enfrentados por professores e gestores de EJA se expressam de maneira específica nos diferentes territórios, houve a pretensão por parte da DIEJA de que as equipes das DREs buscassem captar as dificuldades, as dúvidas e desenvolvessem reflexões coletivas acerca das práticas pedagógicas dos participantes. Na visão da diretora da DIEJA, a especificidade das temáticas discutidas nos territórios, no período desse estudo, guardaram relação com as problemáticas enfrentadas pelas escolas de cada região.

A declaração do coordenador da DIPED (frente EJA) da DRE-PJ, porém, permite entrever que, entre 2015 e 2016, a ênfase das escolhas das temáticas trabalhadas no GT de EJA

⁹⁵ A gestora faz referencia às reuniões mensais de formação de professores e gestores de EJA, coordenadas pelas equipes das DIPEDs (frente EJA) das DREs.

recaiu sobre os temas definidos, coletivamente, pela equipe da DIPED:

[CFE₂] - Então, a discussão [sobre os eixos temáticos a serem trabalhados nas formações de professores e gestores de EJA durante o ano letivo] foi feita pela DIPED. Foi uma escolha da DIPED, do [tema] currículo emancipatório. Num primeiro momento, no ano passado [2015], nós discutimos na DIPED mesmo qual seria a nossa linha. E aí, em 2015, a gente trabalhou com as questões de gênero e étnico-racial. E aí, todas as frentes trabalhavam dentro dessa temática mesmo. Então, o ciclo de alfabetização, o ciclo autoral, o ciclo interdisciplinar e a EJA estavam todos voltados para essas discussões. Esse ano [2016], nós buscamos trabalhar com a questão da descolonização do currículo, então foi um eixo que todas as frentes buscaram discutir dentro dessa temática. [...] Então, a gente pensou em atrelar também para não ficar também uma ilha, a EJA uma outra coisa.

A fala do coordenador pode sugerir ausência de uma ação sistemática de escuta das necessidades concretas dos sujeitos em formação. O que não autoriza concluir, contudo, que não tenha havido algum nível de leitura da realidade no contexto de elaboração do programa de formação dos educadores de EJA da DRE-PJ. O depoimento da diretora geral da DIPED acerca das escolhas das temáticas da referida formação revela que, assumindo a politicidade de sua tarefa como instância propositora de currículo, a divisão pedagógica buscou propor o trabalho com temáticas que, na visão da equipe responsável pelas visitas rotineiras às unidades, encontravam-se “marginalizadas” e, dialogavam com os problemas vivenciados pelas escolas da região:

[DGD]- [...] Então, nós buscamos trazer à tona algumas temáticas que a gente acredita que estejam mais marginalizadas na escola pra provocar... A ideia não é trazer teoria nova para todo mundo, mas é fazer uma provocação em relação ao que se faz, é movimentar a escola. No ano de 2016, em especial, nós fizemos uma escuta das escolas. Então, de todos os processos formativos que a gente fez, a gente teve uma avaliação e, dentro dessa avaliação, tinha questionamentos das temáticas que deveriam ser trabalhadas. [...] Aí, a decisão sempre são escolhas da DIPED, no coletivo. [...] a gente decidia bem no coletivo com uma discussão com toda a equipe. Uma discussão que não era tranquila, que não era fácil, que não era prazerosa, e com o que as equipes traziam das unidades.

Ainda que a leitura da realidade não possa ser reduzida a uma escuta sobre o que os educadores gostariam de trabalhar no espaço da formação, esse pode ser considerado um passo inicial desse processo. O mesmo pode ser dito em relação à escuta e interpretação realizada pela equipe da DIPED acerca dos temas candentes, decorrentes do diálogo com os professores nos territórios. Certamente, as questões étnico-raciais, de gênero e a descolonização do currículo podem ser consideradas grandes temas contemporâneos da Educação e, particularmente da EJA, em uma perspectiva de justiça social. Porém, para buscar efetiva consonância com o

referencial freireano proposto pela política pública de EJA do município, o próximo passo do processo de leitura da realidade poderia incluir a problematização das práticas, com os professores, de modo a se chegar nas contradições, nas situações limite expressas no cotidiano e na seleção do conteúdo programático que ajude a compreender melhor a realidade para transformá-la.

A observação participante das reuniões do GT de EJA, realizadas na DRE-PJ no ano de 2016, entretanto, permitiu constatar que os processos de leitura da realidade estiveram presentes na formação dos gestores e professores de EJA da região, ao longo do ano. O conjunto de extratos, oriundos das anotações do caderno de campo da pesquisadora, evidenciam alguns dos momentos em que essa prática se materializou nos encontros de formação:

[Anotação do 1º encontro, realizado no dia 26 de março de 2016]: O formador propôs uma atividade em duplas. A partir da reflexão sobre uma charge da personagem “Mafalda”, os educadores deveriam responder às seguintes questões: "1) Na sua opinião, qual é o problema que mais chama atenção na charge? Por quê?; 2) Dê um exemplo de como esse problema se manifesta na sua escola, em relação ao Currículo; 3) Na sua opinião, quais as possíveis causas desse problema?; 4) Que sugestões você teria para enfrentar esse problema?". *Ao discutir, com os educadores, sobre os propósitos do trabalho, o formador esclareceu que a ideia era buscar a fala dos participantes, o conhecimento que traziam sobre o tema, compreender o que as pessoas estão pensando sobre o assunto. Isso daria subsídios para que se pudesse avançar com a proposta do programa da formação.* (PESQUISADORA, grifo nosso).

[Anotação do 4º encontro, realizado no dia 20 de junho de 2016]: A discussão central do encontro girou em torno dos referenciais freireanos para a construção de um PPP emancipatório na EJA. Nesse contexto, ficou bastante evidente a visão dos educadores sobre a necessidade do professor se assumir como intelectual. Um ponto polêmico levantado por uma das educadoras foi de que o currículo, de acordo com o defendido por Miguel Arroyo, é um território em disputa e que, nem sempre, os professores da EJA compartilham da mesma concepção político-pedagógica. Nas palavras da educadora: “A EJA reúne professores que estão ali para acumular cargo e, muitos não têm compromisso com a educação emancipatória”. A fala da professora acirrou o debate. Os docentes começaram a se fazer perguntas e a responder uns aos outros. Diante da relevância da discussão e da impossibilidade de continuá-la naquele dia, o formador sugeriu que, no próximo encontro, o grupo discutisse sobre os obstáculos à prática quando se opta por uma determinada perspectiva de educação. A pergunta orientadora da formação seria: "Como se constrói adesão em um espaço com diferentes interesses? Como chegar a consensos possíveis?". O grupo aprovou o encaminhamento proposto. (PESQUISADORA).

No primeiro excerto, a concretização do referido conceito na prática formativa em questão revela-se na busca pela captação da visão de mundo e no trabalho a partir dos conhecimentos de experiência feitos dos sujeitos. Saul, A. e Giovedi (2016), ao discutir a pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver

a formação docente, afirmam que essas ações, inerentes à tarefa de leitura da realidade, geram condições para que os educadores em formação possam conhecer melhor o já conhecido e, ao mesmo tempo, descobrir e criar novos conhecimentos. Esse movimento tende a promover a explicitação dos limites explicativos e das necessidades concretas do grupo, o que permite ao formador identificar possíveis pontos de partida para o trabalho pedagógico, capazes de abrir caminhos para a desconstrução de posições equivocadas e para a construção de novos saberes e planos de ação coletivos.

De maneira mais específica, no último extrato, o ato de ler a realidade pode ser apreendido, também, na percepção de que o debate iniciado afetava e era significativo para os sujeitos e, na decisão de se reorganizar a programação do curso, em função da demanda da realidade que indicou a necessidade de aprofundamento teórico sobre o tema.

A questão da flexibilização do planejamento da formação relacionada ao constante movimento de leitura do real também se fez presente no contexto da EMEF estudada. A fala da professora 01 sugere que as demandas decorrentes da prática pedagógica cotidiana dos educadores tiveram prioridade no programa de formação, no sentido de que os problemas e dificuldades vivenciados pelos educadores ganharam espaço e puderam ser compartilhados e analisados pelo coletivo, tão logo se apresentavam. Embora a leitura da realidade não possa ser resumida a tal ação, esta pode ser considerada um movimento no processo que implica escuta e a assunção radical dos professores como sujeitos da formação:

[P01] – [...] muitas vezes, a gente planeja texto, estudo e não sei o que na formação, mas, na hora, sempre surge uma outra questão mais focada em alguma necessidade que a gente tem em sala de aula, no trato com o aluno ou no decorrer do desenvolvimento das aulas, e isso acaba sendo o foco principal [da formação]. [...] Então, a cada semana, às vezes, ela [CP] vinha com uma proposta: “Olha, a gente tem isso, isso e isso para estudar nesse bimestre”, mas a gente via que ia mudando, que tal texto que tinha sido planejado já não cabia mais para o rumo que a discussão tinha tomado. Então, eu acho que a necessidade do dia a dia foi modificando o caminho.

Prática semelhante à relatada pela professora pôde ser testemunhada pela pesquisadora, em ocasião da realização da observação participante das reuniões de formação que aconteceram no espaço escolar, conforme o explicitado no caderno de campo:

[Anotação da reunião de formação, realizada em 24 de maio de 2016]: Embora a CP tenha proposto como tema de formação a discussão de pontos da política pública da EJA na cidade, outros dois temas foram abordados no começo da reunião, de acordo com as demandas do grupo e proposta da CP. Inicialmente, foram discutidas questões relativas à uma peça de teatro que os alunos iriam assistir, em um CEU, na semana seguinte. [...] Existia entre os educadores a preocupação de que o teatro não fosse apenas entretenimento, mas uma

atividade pedagógica. [...] Em seguida, um professor trouxe para o debate a discussão que teve em sala de aula com um aluno, sobre as cotas raciais na universidade pública. O grupo se mostrou interessado pelo assunto. Nessa discussão, alguns professores pareciam acreditar que os alunos não entendiam do assunto das cotas e que era preciso aprofundar e discutir o tema com eles, em sala de aula. O grupo debateu sobre as possibilidades/dificuldades de estabelecer o diálogo com os educandos em sala de aula. Havia uma preocupação acerca de como se fazer isso. Porém, algumas falas pareceram demonstrar uma visão de que os alunos não conseguem dialogar e não dominam certos conhecimentos. (PESQUISADORA).

Embora tenha sido possível captar a expressão de algumas percepções dos sujeitos acerca dos temas debatidos na reunião em questão, essas não foram problematizadas no decorrer da formação. As falas da CP e da professora 01, porém, permitem entrever que, em outros momentos do processo formativo, a problematização coletiva das práticas educativas teve a intenção de favorecer a explicitação das concepções dos sujeitos sobre a realidade. Os extratos abaixo parecem indicar que, tais concepções foram tomadas como ponto de partida da formação, orientando a escolha dos subsídios teóricos que ajudavam a avançar na construção do conhecimento:

[CP] – [...] Então assim, sempre buscando uma coisa e mostrando: “Olha gente, vocês terem uma proposta pedagógica funcional!”. Me mostra a sua proposta pedagógica!” [na formação]. Eu acho que o professor tem que deixar isso transparente... quem é ele? Se ele é tradicional, eu sei que aquele cara é tradicional, mas tem que estar aberto. O problema é aquele interrogação ou o cara que tem um bom discurso e não faz nada.

[P01] - Necessidade que ela [CP] ia observando. [...] ela primeiro tentou buscar qual que era o olhar de cada professor daquilo que tinha que ensinar. Então, eu lembro que no início do ano, uma das reuniões que a gente fez foi listar quais eram... o quê que o aluno deveria aprender em cada disciplina. E ali, a gente fez os cartazes e ficou muito nítido qual era a perspectiva individual de cada professor. Então, a gente tem professor que tem o olhar mais voltado ao conteúdo mesmo, tem outro, mais voltado aos direitos de aprendizagem, outro mais para as habilidades a serem desenvolvidas. Então, o ponto de partida foi esse, a gente saber como que cada um olha para o mesmo assunto. E dali, ela [CP] foi trabalhando os temas e textos que faziam com que a gente pudesse misturar esses olhares.

O conjunto de dados analisados relativos às práticas de formação realizadas na escola permite inferir sobre a existência de ações consonantes com a proposta de leitura da realidade discutida no capítulo II dessa Tese que, se aprofundadas, podem contribuir com a consolidação da perspectiva de formação freireana no contexto estudado.

4.2.2 Diálogo

No bojo da política pública de EJA proposta à rede municipal de São Paulo, no período 2013-2016, o diálogo é apresentado como método e condição essencial para a construção de práticas político-pedagógicas democráticas, na escola. No caderno *Educação de jovens e adultos: princípios e práticas pedagógicas – volume I* – a metodologia dialógica é referenciada na Pedagogia Freireana e compreendida como um pressuposto para o estabelecimento de relações horizontais entre os atores envolvidos no processo educativo. O extrato abaixo permite reiterar esse entendimento:

A metodologia pedagógica da Educação de Jovens e Adultos deve partir da presença dos saberes e histórias de vida, em vez da “ausência de”, constituindo-se em uma prática libertadora e emancipatória. [...] O diálogo é o fundamento político-pedagógico de uma prática educativa que estabelece relações horizontais entre educandos e educadores, com a compreensão de que não há saber mais ou menos importante, mas saberes diferentes. [...] O educador, de posse do conhecimento de sua área de atuação, politicamente comprometido com os contextos e territórios onde atua e cujo planejamento é gestado coletivamente e alinhado ao PPP da unidade educacional e do espaço educativo, terá no diálogo a efetivação de uma metodologia de trabalho que respeita as especificidades educacionais, sociais e culturais dos educandos. (SÃO PAULO, 2015, p. 27-28).

Em consonância com o discutido no capítulo II dessa Tese, o trecho em destaque permite vislumbrar, ainda, a dimensão ética do diálogo, uma vez que a prática dialógica propugnada pela DIEJA se viabilizaria diante do reconhecimento que educadores e educandos são sujeitos de conhecimento, portadores do direito de "dizer a sua palavra" enquanto coparticipes dos processos de ensino-aprendizagem. Na acepção de Paulo Freire, a assunção desse direito implica na admissão, por parte dos educadores de que os educandos não são receptores passivos de conteúdos escolares a ser "transferidos" pelo professor, mas sujeitos ativos da prática educativa, possuidores de saberes, forjados nas práticas sociais. Daí que a construção de uma educação libertadora demande a superação de práticas autoritárias na escola, nas quais, habitualmente, o discurso do educador é o único a ecoar ante o silêncio imposto aos educandos. Nesse sentido, Freire (2009, p.17) afirma que:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não

com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, *falar com eles*, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora.

O fragmento a seguir, extraído do segundo volume do caderno supracitado, possibilita deduzir sobre a existência de um alinhamento da política pública ao referencial freireano, posto que a DIEJA explicita o entendimento de que a escuta, elemento inerente ao diálogo, é requisito para que os educadores de EJA possam *falar com* os educandos e não *para* eles, em um horizonte de superação dos *modelos bancários*⁹⁶ de educação:

Insistimos que para compreendermos a especificidade da EJA e, particularmente, a singular condição do educando jovem e adulto, o ato de escutá-lo é princípio para aprender a falar com ele, e não para ele. Escutar o educando jovem e adulto é, nas palavras de Freire (1996a, p. 135), "[...] ter a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro." (SÃO PAULO, 2016c, p. 17).

Em relação à formação das equipes das DIPEDs das DREs, pode-se inferir que a DIEJA buscou implementar ações de formação alicerçadas em determinada metodologia dialógica⁹⁷, estruturada em etapas, que incluíam a *escuta dos educadores, a organização do conhecimento e a elaboração de sínteses*. Conforme explicita o excerto abaixo, houve a intenção, por parte da DIEJA, de que essa metodologia, ao ser apropriada pelos educadores da rede, pudesse subsidiar tanto o trabalho das equipes das DIPEDs na organização dos GTs de EJA nas DREs, quanto as formações e ações pedagógicas no espaço escolar:

Na perspectiva de fortalecer e dar visibilidade para a EJA na Rede Municipal de Ensino e com o objetivo de estabelecer um eixo de trabalho e um fio

⁹⁶ Freire (1987).

⁹⁷ Embora o documento não faça menção ao assunto, a metodologia dialógica em questão parece referenciar-se na concepção didático-pedagógica estruturada em "três momentos pedagógicos" - *Problematização inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento*- elaborada por Delizoicov (1991) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), cujos fundamentos teórico-metodológicos apoiam-se nas produções de Freire, Khun, Bachelard e Piaget. Vale ressaltar que tal dinâmica didático-pedagógica foi posta em prática na rede de São Paulo, durante a Gestão Paulo Freire (1989-1992), no âmbito do Projeto Interdisciplinar (Projeto Inter). Esse programa visava possibilitar às escolas municipais construir currículos significativos, a partir do estudo do contexto local e identificação de temas geradores, de modo a potencializar ações de transformação da realidade social.

condutor nos encontros formativos com as Equipes das DREs, a DOT-EJA⁹⁸ organizou um desenho formativo abordando temáticas importantes a serem incorporadas ao currículo desta modalidade da Educação Básica. Esta formação foi realizada com uma metodologia de escuta, organização do conhecimento e elaboração de sínteses, permitindo o aprofundamento dos temas abordados em suas especificidades e conexão entre eles. [A ideia é] que essas temáticas e essa metodologia possam estabelecer um diálogo com os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs), Projetos Especiais de Ação (PEAs) das Unidades Educacionais e dos Espaços Educativos e com os Planos de Ensino dos educadores. (SÃO PAULO, 2015, p. 10-11).

Os registros a respeito do curso *Currículo Emancipatório em Ação na perspectiva freireana*, realizado em 2015, permitem depreender a deliberada opção político-pedagógica da Divisão de EJA em concretizar o diálogo nos processos formativos por ela organizados. Isto porque a programação educativa em questão buscou possibilitar que os participantes refletissem e vivenciassem, na prática, a *teoria da ação dialógica* (FREIRE, 1987). Para tal, o trabalho foi estruturado em torno de um *Círculo de Cultura*, proposta desenvolvida por Freire (1981) para dinamizar os processos de ensino-aprendizagem, potencializando a comunicação horizontal entre os sujeitos:

Com clareza dos princípios da teoria dialógica da ação, tal como nos ensina Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, encontramos na colaboração, na união, na organização e na síntese cultural, os pressupostos e os caminhos para o desenrolar do curso, que se desenvolveu no entrelaçamento dos diferentes olhares e saberes percebidos e ditos nos círculos de cultura. [...] Deste modo, atentos e coerentes com nossos princípios teóricos e metodológicos, conscientes de nossos desafios e limites, organizamos o *Círculo de Cultura* para começar a discussão sobre a teoria da ação dialógica e Tema Gerador. Entusiasmados para o debate, pequenos grupos de trabalho se formaram para refletir acerca das proposições de Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*. (SÃO PAULO, 2016c, p. 46, grifo do autor).

A escolha da DIEJA por tomar o diálogo como método e conteúdo do curso encontra-se em consonância com a proposta de formação permanente freireana que reconhece a necessidade de formar docentes para o exercício do diálogo e da democracia em sala de aula e nos demais espaços sociais. Nessa acepção, a formação continuada pode se configurar em um *locus* privilegiado para a materialização de uma *práxis* dialógica crítica que contribua para a construção de um clima colaborativo e solidário entre os participantes.

Embora o material analisado não permita inferir sobre os resultados do trabalho com o *Círculo de Cultura*, no contexto do curso, a opção por esse tipo de organização sugere o

⁹⁸ Em 2016, a Divisão de Orientação Técnica Educação de Jovens e Adultos passou a ser denominada "Divisão de EJA" (DIEJA).

propósito da DIEJA em desenvolver um processo formativo capaz de romper com as relações assimétricas de poder instituídas, uma vez que essa proposta busca reafirmar o direito de voz de todos os participantes e a necessidade de superar a *cultura do silêncio*⁹⁹, marca do autoritarismo, ainda presente em nossa sociedade (FREIRE, 2008a). Dentre potencialidades de transformação individuais e coletivas, a partir do trabalho com Círculos de Cultura, Brandão (2018, p. 81, grifo nosso) destaca:

A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele denominou de “educação bancária”, o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. [...] Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos, consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: *a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social.*

No âmbito das formações de educadores de EJA, na DRE-PJ, é possível deduzir, a partir das falas transcritas a seguir, a valorização do diálogo por parte da equipe da DIPED. Na compreensão da diretora geral e do coordenador da frente EJA, essa categoria é requisito fundamental para a realização de um bom trabalho de formação de educadores de EJA:

[CFE₂]– Eu acredito que um trabalho coletivo [é fundamental para a realização de um bom trabalho de formação por parte dos formadores contratados pela DRE]. Quando há uma proposta que todos têm direito à voz, discutir, colocar as suas opiniões ... além disso, eu acredito que a formação tem que ter um fio condutor. Tem que pensar de onde você vai partir e onde você quer chegar, porque aí você consegue estabelecer os objetivos para essa formação.

[DGD]– Então, eu acho fundamental que o processo [de formação de educadores] seja dialógico, é um dos primeiros critérios, assim, para se falar que essa foi uma das formações que trouxe algum desconforto, que levantou questionamentos, ou trouxe uma reflexão [para o grupo]. Isso é até uma coisa que eu tenho pensado bastante agora, nesses processos de fechamento [da gestão]. A gente fala assim, o que realmente vai ficar ou, o que trouxe alguma interferência lá do processo cotidiano escola? Então, [a formação] trouxe algum tipo de reflexão que vai ser compartilhada ou vai fazer parte da vivência daquele professor com o aluno? [...] Eu acho que o primeiro critério é esse, ter um processo dialógico para que o professor traga toda a sua experiência, sua carga de questões para esse processo e que possa encontrar um espaço para

⁹⁹ Osowski (2018, p. 121, grifo da autora) esclarece que: “Para Paulo Freire, a *cultura do silêncio* é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem a sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura. Ela é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos.”

dialogar sobre isso e achar outras possibilidades dentro desse coletivo. [...] Então, um formador que às vezes é contratado ali pra ficar com seis grupos, ele reproduz seis vezes a mesma coisa... ele não compreendeu essa dinâmica de se trabalhar, principalmente com professores, porque, com professor, com quem trabalha na Educação, que percebe isso, você retrai esse profissional.

As falas permitem depreender que, para os entrevistados, o diálogo cria condições para que os educadores em formação possam compartilhar suas dúvidas, explicitar sua visão de mundo e buscar caminhos coletivos para a superação dos problemas inerentes à prática cotidiana. A negação do diálogo, por parte de formadores que desenvolvem o trabalho formativo a partir de uma perspectiva conteudista e padronizadora, é vista como uma das possíveis causas de insucesso da formação continuada, dado que pode suscitar resistência e retração entre o grupo de professores.

A relevância dada a esse princípio pela equipe da DIPED não permite afirmar que a totalidade dos processos formativos de professores e gestores de EJA desenvolvidos na DRE-PJ, no período 2013-2016, tenham sido permeados por uma práxis, de fato, dialógica. As observações participantes realizadas no GT de EJA da DRE-PJ, no ano de 2016, permitiram identificar alguns avanços e limites para a concretização do diálogo no espaço formativo. Os extratos abaixo, provenientes das anotações do caderno de campo da pesquisadora, evidenciam o desafio de se estabelecer relações horizontais entre os sujeitos da formação, mutuamente empenhados em construir conhecimento acerca dos objetos cognoscíveis:

[Anotação do 1º encontro, realizado no dia 26 de março de 2016]: De forma geral, os professores e gestores mostraram-se engajados nas discussões, a partir das problematizações propostas pelo formador. Na plenária, os próprios participantes levantaram questões relativas ao tema da descolonização do currículo na EJA, dentre elas: "Cabe ao professor contestar as verdades postas e repetidas. Precisamos refletir sobre como caminha o nosso currículo. Como ele se relaciona com essas "verdades" não contestadas e que, por isso mesmo, não são mudadas?"; "Sobre a questão da fragmentação disciplinar do currículo, no geral, cada área traz a sua verdade. Será que eu tenho me aberto para ouvir as outras verdades? Quem determina que a minha matéria é mais importante do que a outra?"; "Grande parte dos professores pensa: Como meu aluno vai ficar se eu não ensinar determinado conteúdo? O que os alunos precisam realmente saber? Ensino para a vida ou ensino para o Ensino Médio ou para o vestibular?"; "Por que a gente não avança? Porque as relações de poder não são questionadas? A discussão política passa por questões como: que tipo de pessoas queremos formar? O que é construção do conhecimento? Quem elege o que conhecer?"; "Como a gente descoloniza toda essa estrutura dentro da qual eu fui formado e continuo formando?". Foi interessante notar que, durante um tempo significativo da plenária, os educadores assumiram o papel de problematizar coletivamente a realidade. (PESQUISADORA).

[Anotação do 2º encontro, realizado no dia 18 de abril de 2016]: Posteriormente, a pauta da formação foi apresentada ao grupo. O formador perguntou se eles concordavam com a proposta ou se gostariam de sugerir

algo para os trabalhos do dia. A proposta de trabalho pareceu ter sido aceita por todos. Assim como no primeiro encontro, embora o formador tenha se mostrado aberto, nenhum professor fez sugestões. Não ficou claro para a pesquisadora se todos fizeram adesão à proposta ou se, por questões de poder, receio, comodismo ou por não se sentir confortável para interferir nos rumos da formação, o grupo preferiu seguir com a proposta do formador e não apresentar sugestões. (PESQUISADORA).

Se por um lado, o primeiro fragmento possibilita entrever um movimento de partilha de poder e apropriação do espaço da formação por parte dos educadores de EJA que, na ocasião, assumiram a tarefa coletiva de problematizar a realidade e dizer a sua palavra, o segundo excerto permite inferir sobre algumas das dificuldades que se interpuseram à consolidação da práxis dialógica, no contexto da formação. Isso porque, mesmo diante da possibilidade de interferir no plano do curso, os participantes optaram por não questionar ou sugerir modificações ao formador.

O recorrente silêncio do grupo diante da oportunidade de deliberar sobre os rumos da formação pode ter relação com a postura passiva que costumeiramente os sujeitos tendem a assumir diante das experiências educativas, ainda que progressistas, devido à introjeção - cultural e histórica - do autoritarismo vigente na educação e na sociedade brasileira (FREIRE; SHOR, 2008). Em consonância com os apontamentos apresentados no capítulo II dessa Tese, o enfrentamento da tensão entre autoridade e autoritarismo é condição para a construção de práticas formativas democráticas.

Adicionalmente, a observação participante dos encontros do GT de EJA, ocorridos na DRE-PJ, possibilitou identificar uma ação intencional, na direção do exercício de reflexão coletiva sobre as práticas concretas dos educadores. Conforme permite depreender o extrato a seguir, oriundo do caderno de campo da pesquisadora, a discussão sobre relatos de prática de professores e gestores permeou as reuniões de formação:

[Anotação do 5º encontro, realizado no dia 15 de agosto de 2016]: Assim como no encontro do dia 16 de maio, a reunião começou com a apresentação de relatos de práticas da EJA, trazidos pelos participantes. O coordenador ressaltou que uma das propostas da formação é dialogar sobre as práticas concretas das escolas. Após a exposição dos educadores, o formador buscou problematizar as experiências apresentadas, bem como, o papel do conhecimento. Os educadores participaram, ativamente, buscando responder às questões e propondo para o grupo novas perguntas. Ao final do encontro, o coordenador da formação fez alguns destaques a respeito das práticas, buscando explicitar algumas das teorias embutidas nas mesmas. Nesse sentido, foram destacados: a relação entre a ampliação da visão de mundo e a construção de novos conhecimentos; o papel do conhecimento (humanizador ou técnico?); a questão da curiosidade implícita ao ato de conhecer (ingênua/epistemológica); a problemática dos saberes do professor; a perspectiva do professor-pesquisador; o desafio do trabalho interdisciplinar, dentre outros. (PESQUISADORA).

Pode-se dizer que a ação formativa em questão apresentou pontos em comum com a proposta freireana, na qual o diálogo sobre os "que-fazer" dos docentes ganha centralidade, visto que a problematização da prática cotidiana tem a potencialidade de promover o distanciamento crítico, que permite construir um novo olhar sobre a realidade. Saul, A. M. e Silva (2009) esclarecem que, na acepção de Paulo Freire, o exercício de explicitação das teorias embutidas nas práticas dos sujeitos permite que os professores em formação possam confrontar suas teorias e práticas em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar prática e teoria.

De acordo com tais autores, não se trata de um desprezioso e descomprometido explicitar das experiências dos professores, no contexto teórico da formação, mas de favorecer a reflexão sobre as mesmas. Posto que não se pode conceber diálogo sem conteúdo (FREIRE; SHOR, 2008), o exercício de desvelamento do concreto vai exigir o constante aporte de informações e fundamentos teóricos que permitam avançar na construção crítica e coletiva de conhecimento. Conforme permite entrever o fragmento do diário de campo da pesquisa, a seguir, o processo de formação de professores de EJA observado na DRE-PJ, caminhou no sentido de materializar essa premissa:

[Anotação do 6º encontro, realizado no dia 19 de setembro de 2016]: Após a apresentação do relato da EMEF Lígia, os educadores organizaram-se em duplas para realizar a análise de dois roteiros de práticas pedagógicas trazidos pelo formador. As duplas deveriam responder às seguintes questões, relacionadas às práticas pedagógicas em questão: 1) De que forma a fotografia subsidia o trabalho pedagógico?; 2) Qual é a expectativa do professor em relação aos conteúdos selecionados?; 3) O que o professor pretende em cada uma das etapas? Explique?; 4) A atividade possibilita uma transformação na concepção e na ação dos alunos sobre a realidade? Por quê?. Na sequência, foi realizada a leitura coletiva e comentada dos textos "Em busca de um sentido para o Egito: conteúdos escolares- entre a finalidade e o sentido" e "O fetiche do método", ambos do autor José Sérgio de Carvalho. Posteriormente, houve um debate sobre a prática relatada, os textos e a atividade. Os professores pareceram à vontade para fazer comentários e estabelecer relações entre o material estudado e as práticas. Ao final, o formador buscou explicitar os conhecimentos produzidos pelo grupo ao longo do encontro, especialmente, em relação à compreensão do conceito "prática pedagógica". (PESQUISADORA).

Os dados coletados no campo de pesquisa sugerem ainda que, no âmbito das formações de professores de EJA realizadas na EMEF estudada, o diálogo sobre as práticas cotidianas dos docentes assumiu especial relevância. O exame do Projeto Político Pedagógico da escola possibilitou deduzir sobre a presença de uma expectativa, por parte da equipe escolar, de que as ações de formação realizadas na unidade deveriam privilegiar a reflexão coletiva sobre a

prática pedagógica e o estabelecimento de planos de ação para a superação dos problemas identificados pelos professores. No bojo dessa compreensão, o diálogo sobre as práticas dos educadores, à luz da necessária teoria, poderia subsidiar os docentes a interpretar criticamente suas próprias ações de modo a aproximá-las, cada vez mais, do horizonte político-pedagógico almejado. Os fragmentos abaixo, extraídos do documento, corroboram essa percepção:

A formação deve subsidiar teoricamente os problemas do cotidiano da escola, sendo elaboradas algumas estratégias de ação.

[...] Pretende-se que haja formação de todos os profissionais participantes do PEA para que possam refletir sobre suas ações desenvolvidas junto aos alunos. [...] Diante da análise das situações problema procurar-se-á diagnosticar os possíveis caminhos a serem seguidos. O debate entre os professores, a análise dos resultados dos trabalhos feitos em sala de aula e a leitura dos referenciais bibliográficos contribuirão para pensar o processo de ensino e a necessidade de um profissional que constantemente repensa sua prática.

[...] O Projeto Especial de Ação se desenvolverá, portanto, dentro de uma proposta metodológica que evidencia a necessidade de um professor crítico e reflexivo, que domina o processo de ensino e não como mero executor dos conteúdos escolares. (EMEF LÍGIA, 2016, p. 10).

Em coerência com essa proposta, as falas da Professora 01 e do Professor 04, dão pistas de que a discussão sobre as experiências cotidianas dos docentes, em sala de aula, integrou a rotina da formação dos educadores da EJA. Isso pode ser percebido pelo tom de "naturalidade" que esses profissionais adotaram ao abordar essa questão:

[P04] – [...] a todo momento, os professores estão trazendo, elementos de dificuldades ou de acertos ou de erro, para as reuniões [de formação]. E sempre é esse espaço aberto para discutir. Agora contar para você um exemplo [de uma situação problema discutida na formação], não sei se eu vou conseguir me lembrar agora. [...] Mas a gente sempre socializava as práticas, colocava para o grupo uma dificuldade, uma situação complicada que ocorreu na sala de aula, ou um problema... e o grupo ouvia, sugeria e auxiliava da melhor forma possível, tentava solucionar os problemas, eu acho que isso sempre, sempre [aconteceu na formação]. É que é tão corriqueiro, é tão... eu acho que é tão natural, que lembrar de algo que marca, assim, de algo específico fica difícil, porque é o que a gente faz no dia a dia.

[P01] - Sim, o tempo todo [discutiu-se os problemas cotidianos vivenciados pelos educadores na formação, no período 2013-2016]. Eu não sei se você pode observar, assim, que é uma coisa interessante da EJA Modular. As turmas vão passando por nós, então todo mundo conhece um pouco de cada aluno. E aí, nesses momentos, quando aquela turma que o [professor 02] contou outro dia, a turma do [fulano], que a gente fala, que é difícil... A formação é um momento de partilha muito grande, teve um dia que a [professora 03] falou: “Trinta e tantos anos dando aula e eu não sabia o que fazer com essa turma!”. Aí, eu senti, por um lado, um alívio muito grande porque quando essa turma passou, parecia que eu não sabia mais dar aula. E

aí, nesse momento em que a gente partilha isso, ali na formação, e que a gente revê tudo o que a gente entende por Educação e vê que a gente não está sozinha. Então, o tempo todo a gente discute no coletivo os problemas do dia a dia, o tempo todo.

Os depoimentos somam evidências que possibilitam afirmar o valor de ações formativas dialógicas, que potencializam a partilha, a troca de experiências e contribuem para a construção de um clima solidário entre os sujeitos. Por outro lado, sugerem que, nos encontros de formação realizados na escola, no período 2013-2016, o diálogo sobre as dificuldades do cotidiano da prática pedagógica assumiu um caráter, sobretudo, de resolução imediata de problemas. O extrato, a seguir, advindo da observação participante das reuniões de formação de professores de EJA na EMEF Lígia, ajuda a fortalecer essa compreensão:

[Anotação da reunião de formação, realizada em 24 de maio de 2016]: Após ler a sinopse [de um espetáculo teatral que os educandos assistiriam na semana seguinte], a CP perguntou se os professores achavam que os alunos entenderiam a peça. Alguns professores se manifestaram e disseram que não! Outros, retomaram e analisaram experiências semelhantes, vivenciadas, anteriormente, com os alunos. Os docentes se questionaram sobre quem escolhe as peças a ser apresentadas no CEU, atualmente, na SME? São educadores ou técnicos administrativos? (Não tinham essa informação). Um dos professores fez uma proposta que, na próxima formação, o grupo pudesse discutir e planejar uma atividade pedagógica a ser realizada com os alunos, de modo a prepará-los para a apresentação teatral, no sentido de que a peça não se tornasse um simples entretenimento. Todos concordaram e contribuíram com ideias que seriam aprofundadas na próxima reunião. De forma geral, os temas da formação foram debatidos de forma aberta pelo grupo. Tanto a CP quanto alguns educadores, problematizaram questões durante a formação. (PESQUISADORA).

O processo formativo em questão, centrado no diálogo e na colaboração, parece ter atendido às expectativas dos professores, no tocante ao enfrentamento dos desafios inerentes à tarefa educativa, e representa um avanço frente aos modelos bancários de formação nos quais os professores são silenciados diante da imposição de conteúdos selecionados *a priori*, que desconsideram suas reais necessidades. No referido contexto, o aprofundamento da prática problematizadora e o apoio sistemático da teoria poderiam potencializar o exercício do distanciamento crítico dos objetos de estudo, de modo que os professores pudessem reconstruir o seu olhar sobre as suas práticas e estabelecer planos de ação que os ajudassem a superar, de maneira mais consistente, os eventuais obstáculos encontrados.

4.2.3 Avaliação

A temática da avaliação perpassou a política de EJA da rede municipal de São Paulo no período 2013-2016. O fragmento a seguir, extraído do primeiro volume da publicação *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas* permite entrever que, no bojo da proposta de um trabalho interdisciplinar para essa modalidade de ensino, a avaliação foi entendida como um processo a ser democraticamente construído, com a participação dos alunos, em sala de aula:

É necessário estabelecer um diálogo entre as diferentes áreas, superando a ideia de transmissão de conteúdos para uma abordagem que construa, com os educandos, os temas que serão trabalhados, as opções metodológicas, bem como o tratamento a ser dado aos conteúdos e aos processos de avaliação, na sala de aula e nos espaços educativos. (SÃO PAULO, 2015, p. 14).

A perspectiva educativa em questão traz implícito o reconhecimento dos educandos como sujeitos ativos dos processos de ensino-aprendizagem. Daí que coerentemente, busque convencer os educadores da EJA sobre a necessidade de envolver os alunos nas decisões sobre os procedimentos que serão utilizados para avaliar o trabalho desenvolvido em sala de aula. Esse entendimento encontra-se em sintonia com a concepção de Freire (2013), para quem a avaliação deve incidir sempre sobre a prática e não sobre as pessoas que a partilham. Nessa situação, dissociado de qualquer intenção punitiva, o ato de avaliar pode contribuir para a melhoria da ação dos sujeitos e, também, para a sua formação.

Ao admitir que os processos avaliativos não se reduzem a mera técnica, a DIEJA buscou sensibilizar os professores quanto à necessidade de que a avaliação, na EJA, fosse trabalhada no horizonte da justiça social, criando condições para o acesso e permanência dos educandos e não, para a sua exclusão. O extrato abaixo, oriundo do segundo volume do caderno anteriormente mencionado respalda essa compreensão:

[...] avaliar não é apenas medir, testar, examinar, porque [o professor] avalia para incluir, para confirmar ações, para superar desafios, bem como garantir o direito à aprendizagem, ao desenvolvimento integral e à continuidade na trajetória escolar. [...] Nessa direção, a avaliação deve ser concebida como um conjunto de ações para diagnóstico e identificação das condições de ensino e aprendizagem, para a melhoria da qualidade da educação e a universalização do acesso. (SÃO PAULO, 2016c, p. 16).

Em relação às reuniões de formação das equipes das DIPEDs (frente EJA) das DREs, organizadas pela DIEJA, o intento de que os encontros fossem encerrados com um momento

de avaliação, explicitado em todas as pautas da programação do ano de 2013 analisadas, sugere que essa era uma prática valorizada pelos formadores.

O excerto abaixo, extraído da ata da reunião de formação realizada no dia 19 de junho de 2013, permite entrever que os participantes avaliaram positivamente o encontro, destacando a construção coletiva, democrática e a troca entre os sujeitos. Além disso, fornece indícios de que o curso *A educação de jovens e adultos e as diferentes formas de atendimento: possibilidades de educação ao longo da vida na Cidade de São Paulo* tenha sido, posteriormente, ofertado pela DIEJA em função das demandas apresentadas pelos educadores no processo avaliativo em questão:

Ao avaliar o encontro, os participantes destacaram como positivo: a leitura e estudo da legislação, como ponto de partida para pensar os caminhos a serem seguidos e para formação da equipe; a coerência ente a condução da reunião e as ações da DIEJA; a possibilidade de construção coletiva, democrática e a troca entre os participantes; a possibilidade de fortalecimento através das diretrizes propostas e troca de experiências. Sugeriram a possibilidade de discussões sobre atendimentos específicos da EJA (CIEJA, MOVA, EJA MODULAR e EJA noturna) e de momentos para apresentação de projetos das regiões. (SÃO PAULO, 2013a, p. 02).

No contexto do referido curso, realizado no ano de 2015¹⁰⁰, os registros a seguir, encontrados no caderno *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*- volume dois- sugerem a presença de uma prática avaliativa contínua e coletiva, na formação. Além de envolver o grupo de professores em torno da reflexão sobre o processo formativo vivenciado, a avaliação parece ter subsidiado o planejamento de novas ações e a revisão da programação educativa:

Em todos os encontros foi realizado trabalho em grupo e avaliação relacionados com o tema desenvolvido e as práticas apresentadas, proporcionando no encontro seguinte a devolutiva das sínteses dos trabalhos em grupo e das avaliações realizadas nos encontros anteriores que embasaram, também, o replanejamento para as próximas pautas. (SÃO PAULO, 2016c, p. 43).

[Pauta¹⁰¹ - 2º encontro]: Avalie o curso “A Educação de Jovens e Adultos e as diferentes formas de atendimento: possibilidades de educação ao longo da vida na cidade de São Paulo”, nos seguintes aspectos:

¹⁰⁰ Retoma-se aqui o fato de que, embora o curso também tenha sido realizado em 2014, o *Caderno Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*- volume dois, apresenta apenas registros do processo formativo desenvolvido em 2015.

¹⁰¹ As pautas do referido curso, registradas no *Caderno Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*- volume dois, permitem entrever que, a cada encontro, a equipe responsável pela organização do curso elaborou atividades de avaliação, de modo que os participantes pudessem analisar diferentes pontos do processo formativo.

- Material/ textos; metodologia; coordenação; relato de práticas; temas; outros.
- Com intuito de contribuir para o desenho de novos cursos para a EJA sugiro....
- Espaço para outros comentários. (Ibid., p. 77).

Nos termos da discussão empreendida no capítulo II dessa Tese, pode-se dizer que uma prática como essa, que busca possibilitar a constante análise da ação realizada, tendo em conta as vozes dos sujeitos que vivenciam o processo, tem a potencialidade de contribuir para a construção de um currículo de formação docente mais significativo. Por outro lado, o exame das pautas do curso *Currículo Emancipatório da EJA em ação na perspectiva freireana*, incluídas na publicação supracitada, possibilita depreender que a ênfase do processo avaliativo recaiu sobre os conhecimentos construídos pelo grupo de professores, a partir das temáticas trabalhadas nos encontros, e não sobre a prática formativa propriamente dita, conforme sugerem os excertos abaixo:

[Pauta- 1º encontro]: Estabeleça uma relação entre a prática educativa emancipatória e a organização de temas geradores na EJA. (SÃO PAULO, 2016c, p. 87);

[Pauta avaliação - 2º encontro]: Estabeleça uma relação entre a música Redescobrir, de Gonzaguinha e a proposta de Currículo Emancipatório da EJA em Ação. (Ibid., p.89);

[Pauta - 3º encontro]: Destaque, do encontro de hoje, um ponto relevante para sua prática educativa (Ibid., p.91);

[Pauta - 4º encontro]: Destaque um aspecto relevante do texto sobre a importância do Estudo do Meio na prática pedagógica da EJA (Ibid., p.93);

Evidentemente, que a identificação dos saberes produzidos na formação é um aspecto importante da avaliação que poderia, por exemplo, dar pistas à equipe da DIEJA sobre como o grupo estava compreendendo determinado problema, as eventuais dúvidas e questionamentos dos participantes, bem como apontar caminhos para os necessários ajustes da ação formativa. Porém, um limite da prática registrada é que, de maneira isolada, tais informações não são capazes de subsidiar uma análise mais profunda que ajude a compreender porque se conseguiu ou não atingir determinados objetivos, e a orientar as decisões sobre o que precisa ser retificado, aperfeiçoado ou fortalecido na formação.

No tocante às ações de formação continuada de professores e gestores de EJA, realizadas no espaço da DRE-PJ, as falas da diretora geral da DIPED e do coordenador da frente EJA, transcritas a seguir, permitem entrever que, embora tenha havido a preocupação por parte da equipe da Divisão Pedagógica em avaliar as práticas formativas empreendidas no período 2013-2016, os resultados dessa avaliação foram pouco sistematizados:

[DGD] – Então, em todas as formações, tem o momento de avaliação ou no processo, ou um momento de avaliação final, a gente procura fazer. De verdade, a gente sistematiza pouquíssimo. Então como eu te falei, essa parte do registro é uma dificuldade grande. A gente sistematiza pouco, mas em todos [os processos formativos] tem.

[CFE₂] – Então, efetivo, efetivo para poder fazer a reflexão e uma reformulação de todo, não conseguimos realizar [momentos de avaliação coletiva das ações de formação de professores de EJA]. Como no ano passado [2015], a gente estava numa correria, não houve esse momento para fazer uma avaliação com os pares. Alguma coisa sim, nós que éramos da DIPED avaliávamos adequar para poder atender a demanda da EJA. Mas, a avaliação na qual a gente acredita, efetivamente, não conseguimos realizar. [...] ao final, sempre no último dia dos cursos, a gente sempre fazia [avaliação].

Ainda que os entrevistados tenham expressado o entendimento de que os processos avaliativos coletivos poderiam/deveriam ter sido aprofundados, o desejo de transformar essa ação em realidade parece ter esbarrado em obstáculos de diferentes ordens, tais como, a dificuldade de registro, a escassez de tempo e a grande demanda de trabalho dos gestores. Tudo isso parece ter contribuído para que a avaliação ocorresse de forma mais centralizada e que as decisões sobre as mudanças nos processos formativos fossem tomadas, sobretudo, com base na percepção que a equipe da DIPED (frente EJA) tinha sobre as demandas dos educadores de EJA, em formação.

A observação participante das reuniões de formação de professores e gestores de EJA, ocorridas em 2016, na DRE-PJ, permitiu detectar a existência de um processo avaliativo pouco sistemático. Entende-se que a sistematicidade da avaliação tem a ver com sua periodicidade, seu planejamento, registro, com a definição e explicitação de critérios de avaliação e com a regular utilização dos achados e dos resultados da avaliação para a reorientação da prática formativa. Na formação observada pela pesquisadora na DRE-PJ, o formador esteve livre para decidir realizar ou não a avaliação dos encontros e para definir qual o tipo de avaliação deveria ser realizado, não havendo qualquer exigência, por parte da DRE-PJ, sobre essa prática ou seus resultados.

De modo geral, a avaliação se concretizou nos encontros na forma de uma rodada de reflexão coletiva sobre a prática, na qual os participantes foram convidados a dizer de suas impressões sobre o trabalho e eventuais sugestões. Os extratos abaixo, oriundos do caderno de campo da pesquisadora, corroboram essa percepção:

[Anotação do 1º encontro, realizado no dia 26 de março de 2016]: Houve uma rodada de avaliação ao final do encontro, onde os participantes que desejaram, puderam se manifestar. De forma geral, o grupo demonstrou-se animado com a proposta da formação e destacou alguns pontos positivos, como o uso de jogos teatrais, a proposta dialógica, o prazer do encontro e da partilha. (PESQUISADORA).

[Anotação do 2º encontro, realizado no dia 18 de abril de 2016]: Não houve um momento específico voltado para a avaliação. Ao final, o formador encerrou perguntando se haviam questões que o grupo ainda gostaria de colocar. (PESQUISADORA).

[Anotação do 7º encontro, realizado no dia 21 de novembro de 2016]: Ao final do encontro, dado o adiantado da hora, o formador solicitou aos participantes que avaliassem rapidamente a formação, por meio de uma única palavra que sintetizasse suas impressões. (PESQUISADORA).

Conquanto essa proposta de avaliação tenha a potencialidade de possibilitar que os sujeitos partilhem suas impressões sobre a formação, ela fornece poucos subsídios para a compreensão acerca da razão de ser dos obstáculos eventualmente identificados, bem como dos aspectos positivos, apontados pelo grupo de educadores. De acordo com Freire, enquanto problematização da ação, é desejável que a avaliação: "[se constitua em um] momento em que os sujeitos da prática se voltam sobre ela para confirmá-la ou retificá-la, neste ou naquele aspecto, enriquecendo a subsequente prática e nela enriquecendo-se". (FREIRE, 2011, p. 178).

Cumprido frisar que, embora a avaliação do processo formativo tenha apresentado os limites apontados, ela esteve presente na maior parte das reuniões observadas, sendo que a escassez de tempo parece ter sido um fator limitador do aprofundamento dessa ação. De maneira especial, a programação do último encontro, realizado no dia 05 de dezembro de 2016, esteve voltada para a avaliação coletiva do processo formativo, conforme permite entrever o fragmento abaixo, extraído do diário de campo da pesquisa:

[Anotação do 8º encontro, realizado no dia 05 de dezembro de 2016]: O formador pediu, inicialmente, que os presentes preenchessem um questionário de avaliação da formação. A proposta era discutir a temática da avaliação, a partir da avaliação concreta dos participantes sobre o processo vivenciado. Algumas respostas dos educadores ao questionário foram discutidas, no coletivo, e serviram de mote para o estudo de alguns princípios relacionados à avaliação, em uma perspectiva emancipatória. De forma geral, a metodologia dialógica, a possibilidade de refletir coletivamente sobre as práticas, a fundamentação teórica e a troca de experiências entre os sujeitos foram pontos positivos destacados pelos educadores. Em relação aos pontos negativos, foi apontado a periodicidade mensal do curso, a participação dos educadores condicionada à módulos e a falta de pontuação no terceiro e último módulo. (PESQUISADORA).

A observação participante permitiu inferir que, em tal ocasião, a avaliação final da experiência objetivou possibilitar a reflexão sobre a prática vivida e, também, sobre o próprio ato de avaliar, a partir do referencial teórico-metodológico crítico-emancipatório proposto. Nesse sentido, parece acertado afirmar que o referido trabalho privilegiou o aspecto formativo da avaliação, discutido no capítulo II dessa investigação.

No contexto da EMEF Lígia, dos quatro encontros de formação observados, em apenas um foi possível identificar a presença de uma prática avaliativa, na qual o grupo de professores espontaneamente se pôs a destacar pontos positivos do processo vivenciado. Os extratos abaixo relacionados, oriundos do caderno de campo da pesquisadora, sugerem que o curto tempo, efetivamente destinado à formação, pode ter se configurado como um obstáculo à avaliação, também nesse espaço:

[Anotação da reunião de formação, realizada em 05 de maio de 2016]: Não houve avaliação sistemática do processo, mas informalmente, o grupo explicitou os pontos positivos da formação, realizada sob a forma de oficina de partilha de práticas. Tempo total da formação: 1h 15min. (PESQUISADORA).

[Anotação da reunião de formação, realizada em 24 de maio de 2016]: Não houve momento de avaliação coletiva da prática de formação. Após a reunião, os professores se dirigiram para as respectivas salas de aula. Tempo total da formação: 1h 05min. (PESQUISADORA).

[Anotação da reunião de formação, realizada em 02 de junho de 2016]: Não houve momento de avaliação coletiva da prática de formação. Ao final do encontro, os professores se levantaram com relativa pressa para se encaminhar às salas de aula. Tempo total da formação: 40 min. (PESQUISADORA).

[Anotação da reunião de formação, realizada em 08 de novembro de 2016]: Não houve momento de avaliação coletiva da prática de formação. Tempo total da formação: 45 min. (PESQUISADORA).

As falas da Professora 01 e do Professor 03, transcritas a seguir, possibilitam entrever que, ao longo do período 2013-2016, a avaliação dos processos de formação docente realizados na escola foi oficialmente programada para ocorrer uma vez ao ano. Segundo os entrevistados, em tais ocasiões, os educadores puderam refletir sobre o percurso formativo, comparando os objetivos definidos com os resultados parcialmente alcançados e decidir, coletivamente, sobre os próximos passos da formação:

[P03] - [Os encontros de formação] são avaliados sempre, no final do ano, existe uma avaliação da formação. [...] Houve alguns momentos em que essa avaliação aconteceu no meio do ano, também, só pra gente fazer uma prévia do que foi o semestre e tal... [O propósito da avaliação anual] é saber exatamente se a gente conseguiu atingir os objetivos. E é até interessante que isso nos ajuda a pensar se a gente deve prosseguir no mesmo caminho de formação no ano seguinte.

[P01] - Os encontros de formação são avaliados anualmente. No final do semestre, a gente já meio que informalmente, a gente já começa a avaliar: “A gente tinha tal caminho aqui, desvirtuamos... como é que foi? Foi positivo, não foi?”. E aí, no segundo semestre, a gente já tenta conduzir... mas avaliação oficial é feita no final do ano. A gente faz o registro em ata... todo mundo participa mas, não é obrigatório: “você tem que falar!”. É aberto, coletivo, a

gente vai falando, alguém vai anotando e a gente vai e faz um texto coletivo para registrar qual foi a avaliação que nós fizemos do ano. [...] Esse registro formal acontece no final do ano. Mas, o que a gente faz ... no dia a dia, a gente questiona: “Pô, mas esse tanto de texto? E tal e tal e tal coisa? A gente está com muita necessidade disso, daquilo e daquilo outro”. A gente faz sugestões o tempo todo. Então, em outros momentos isso acontece, mas é mais informal, não é sistematizado.

Conforme os depoimentos permitem depreender, no recorte da pesquisa, para além da avaliação oficial, ocorreram avaliações informais da prática formativa, com periodicidade irregular. Esses momentos acabaram por possibilitar que, no cotidiano, os professores dialogassem sobre suas necessidades tecessem críticas e sugestões em relação ao processo formativo.

Pode-se dizer que uma ação como essa avança no sentido da construção do espaço democrático e da reflexão sobre a prática, que tem a potencialidade de possibilitar que ajustes mais imediatos sejam feitos nos caminhos da formação, de modo a atender as demandas dos participantes. Porém, a falta de uma sistematização mais rigorosa pode dificultar a análise mais profunda e totalizadora do processo, cujas questões orientadoras poderiam gerar transformações mais consistentes, no sentido de aproximar as ações da formação dos objetivos inicialmente estabelecidos.

4.2.4 Participação

A questão da participação emerge como uma temática importante na esfera da política de EJA proposta pela gestão 2013-2016. Ao assumir a politicidade da educação, a DIEJA defende que a Educação de Jovens e Adultos na cidade deve destinar-se à formação democrática e participativa dos educandos, de modo que esses possam ir se assumindo como sujeitos transformadores da realidade. Nesse sentido, o excerto a seguir, extraído do primeiro volume da publicação *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas* permite depreender a compreensão de que educar é exercício ético-político comprometido com a inserção crítica dos sujeitos na história:

Em uma sociedade marcada historicamente pela exclusão social, o trabalho político-pedagógico deve pautar-se na inclusão social, na construção democrática e participativa e na superação das desigualdades sociais. Precisam fazer parte deste currículo temas que despertem o senso crítico, que dialoguem com a cultura, a ideologia, a estrutura social e as relações de poder. *Educar-se significa transformar relações, o modo de pensar e agir socialmente. Portanto, a Educação como um ato político coloca o sujeito frente à realidade de maneira crítica e consciente para que possa compreender, se apropriar e interferir nesta realidade.* (SÃO PAULO, 2015, p. 15, grifo nosso).

Já no segundo volume do referido documento, a participação é tomada como condição para a construção de um currículo emancipatório para a EJA. Em tal concepção, a reorientação curricular dessa modalidade de ensino é compreendida como um processo coletivo, calcado na participação de todos os envolvidos na prática educativa, e um desafio para uma gestão que se assume democrática:

Considerando o exposto até então, afirmamos que o currículo da EJA não pode ser previamente definido. Ele deve ser construído de forma integrada e coletiva, pela mediação dos educandos e seus saberes, e também pela prática, saberes e conhecimentos dos professores. Dessa maneira, reorientar o currículo é um desafio coletivo, de gestão democrática, expresso no Projeto Político-Pedagógico da escola. É uma ação que envolve o diálogo entre educadores, especialistas, educandas e educandos. Além disso, envolve uma concepção de currículo como um processo sócio-histórico e cultural, que está em constante e contínua construção. (SÃO PAULO, 2016c, p. 52).

Essa proposta encontra-se em consonância com a perspectiva de currículo assumida pela Secretaria Municipal de São Paulo, no período da gestão Paulo Freire (1989-1992), cujos princípios são assim explicitados por Saul, A. M. (1998, p. 155):

[...] conceber currículo sob a racionalidade emancipatória implica compreendê-lo não como um produto pronto, acabado, para ser consumido, mas como um processo em constante construção, que se faz e se refaz. Fundamentalmente, como um caminho onde a participação dos atores que interagem no processo educativo é condição da sua construção.

No âmbito das formações das equipes das DIPEDs das DREs, organizadas pela DIEJA, no recorte dessa pesquisa, a pauta da primeira reunião, realizada no ano de 2013, possibilita entrever a intenção, por parte dos formadores, de que os educadores participassem das decisões sobre a ação formativa, apresentando sugestões de tema, formato e periodicidade dos encontros. Conforme revela o extrato abaixo, oriundo do referido documento, na ocasião, a DIEJA apresentou uma proposta de cronograma inicial e estabeleceu o prazo de uma semana para que os participantes pudessem fazer suas considerações:

Prazo de envio das sugestões sobre formação- formato, temática e periodicidade: 20/05/2013. Sugestão de cronograma: datas dos encontros com as DREs – 19/06, 31/07, 28/08, 30/10 e 27/11 (6 encontros). Horário: 14-17 horas. (SÃO PAULO, 2013b, p. 01).

Embora chame atenção o curto espaço de tempo previsto para o envio das sugestões, o registro dessa possibilidade na pauta, parece apontar para a tentativa de se instituir estruturas democratizantes na formação. Esse entendimento é reforçado pelo depoimento da coordenadora

da DIPED (frente EJA) da DRE-PJ (2013-2014), que participou das referidas formações, transcrito a seguir. De acordo com a entrevistada, na contramão de propostas impositivas de formação, a DIEJA buscou estabelecer um clima de colaboração entre os educadores, de modo que os mesmos pudessem participar das decisões sobre a ação formativa:

[CFE₁] - [A proposta formativa da DIEJA] tinha uma perspectiva completamente freireana de construção o tempo inteiro, não estava nada pronto. [...] Nas formações ela [a diretora da DIEJA] conseguiu dar um tom que era muito colaborativo... porque essa não é a lógica tradicional da Secretaria. A Secretaria é impositiva, né, ela pensa na política e vocês apliquem, né? [...] E assim, a gente via que era uma construção coletiva, que não era uma imposição, então, foi muito importante.

No tocante aos cursos coordenados pela Divisão de EJA, a análise do segundo volume do caderno *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas* permite inferir que a participação dos educadores se concretizou de variadas maneiras nos processos formativos. Na esfera do curso *A educação de Jovens e Adultos e as diferentes formas de atendimento: possibilidades de educação ao longo da vida na cidade de São Paulo*, os professores e gestores foram convidados a compartilhar relatos sobre suas experiências na EJA, conforme revela o fragmento a seguir:

O processo formativo do curso oportunizou aos educadores e gestores a reflexão sobre as ações pedagógicas e educativas que realizam cotidianamente. Conhecer a EJA por ela mesma foi a tônica, o eixo balizador, princípio e diretriz para as ações produzidas ao longo dos seis encontros e se tornou desafio àqueles que ousaram organizar e desenvolver o curso. Para tanto, em cada dia do curso, um representante de uma das formas de atendimento fez o relato acerca de sua estrutura, organização, funcionamento e, principalmente, o trabalho pedagógico realizado no atendimento aos seus educandos. (SÃO PAULO, 2016c, p. 42).

Essa proposta traz implícita a concepção de que os educadores possuem saberes importantes que podem contribuir para a construção coletiva do conhecimento no espaço-tempo da formação. Nesse sentido, os professores e gestores são vistos como sujeitos ativos, e não como meros consumidores de informações trazidas pelo formador. Daí que tenham um papel relevante na seleção do recorte da realidade que será apresentado para a reflexão do grupo.

Outra dimensão da participação pôde ser depreendida a partir dos registros sobre o curso *Currículo emancipatório em da EJA em ação na perspectiva freireana*. Essa ação formativa teve a intenção de que os participantes pudessem experimentar, na prática, a construção de um currículo emancipatório. Conforme permite inferir o fragmento abaixo, extraído do caderno anteriormente mencionado, no bojo dessa proposta, os educadores puderam decidir sobre o

tema gerador orientador de sua própria formação, bem como sobre o necessário aprofundamento teórico acerca de algumas questões consideradas pertinentes pelos participantes:

Aberta a assembléia para socialização das sínteses feitas por cada grupo, passamos para a discussão e proposta do tema gerador. Após longo e caloroso debate, autoria foi o tema gerador do curso Currículo Emancipatório da EJA em Ação na perspectiva freireana. [...] o segundo encontro evidenciou a relevância em discutirmos e debatermos os pressupostos da Educação Popular, uma vez que o Tema Gerador - autoria - nos conduziu à problematização de seu conceito como, também, o significado e o sentido de protagonismo no contexto das práticas pedagógicas na atualidade. [...] Em assembleia, tiramos algumas conclusões provisórias sobre o tema escolhido autoria e, também, concluimos que haveria a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o Tema Gerador. (SÃO PAULO, 2016c, p. 48).

Essa ação parece alinhar-se com a concepção de participação em nível político discutida no capítulo II dessa Tese, cuja materialização requer partilha do poder de decisão, de maneira que os sujeitos da formação possam se experimentar na prática democrática, assumindo os riscos inerentes às suas escolhas, reafirmando o direito de participar e o dever de não se omitir da responsabilidade de ingerir sobre os rumos da formação.

No contexto das formações organizadas pela DIPED (frente EJA) na DRE-PJ, os dados coletados no campo de pesquisa sugerem que a participação dos educadores da região nas decisões sobre o programa de sua formação, no período 2013-2016, se concretizou de maneira contraditória. A fala transcrita a seguir, do coordenador da frente EJA permite depreender que, no ano de 2015, houve transposição direta de pelo menos uma das temáticas trabalhadas nas formações organizadas pela DIEJA para o trabalho de formação de professores e gestores, desenvolvido na DRE-PJ:

[CFE₂]- Foi um curso¹⁰² muito bacana com seis ou sete encontros, que tratava da temática de cada modalidade. Então, começou com a EJA Modular, EJA Regular, o MOVA, CMCT, o CIEJA e a estrutura mesmo da EJA na rede.[...] E aí, depois, a gente repassou esse curso aqui na DRE, no mesmo molde, para conhecer as cinco modalidades da EJA. Porque o que é muito forte nessa gestão é essa questão de unificar a EJA. Porque tem um grande problema, a gente sabe que a EJA concorre com a própria EJA em alguns lugares. Muitas vezes, quando abre um equipamento que tem uma proposta diferenciada, os alunos migram... igual lá no CIEJA [Perus], esse ano. [...] Há uma certa disputa das escolas: “Vocês estão roubando os meus alunos!”. Então, qual é a proposta dessa rede? Mostrar que a Secretaria de Educação, ela propõe cinco modalidades que todas elas estão interligadas [...], nenhuma compete com outra. Elas todas se complementam a favor de quem? Do aluno, porque o aluno consegue avaliar qual a modalidade que melhor lhe atende.

¹⁰² O gestor refere-se ao curso "*Educação de Jovens e Adultos e as diferentes formas de atendimento: possibilidades de educação ao longo da vida na cidade de São Paulo*", coordenado pela DIEJA, em 2015.

A fala da coordenadora da EMEF Lígia, transcrita abaixo, parece reafirmar os indícios da discreta participação dos educadores de EJA da DRE-PJ na escolha dos temas de sua formação, no recorte dessa pesquisa:

[CP] - [O programa de formação de educadores] veio mais da DRE para nós. Não teve consulta. Por isso que eu falo, teve umas falhas [no trabalho da DIPED - frente EJA].

Ainda que a discussão sobre as cinco formas de atendimento da EJA na cidade pareça ter tido pertinência, diante da percepção do coordenador de que a disputa entre as escolas se configurava em um problema para a região, a ampliação da participação dos professores e gestores nas decisões sobre o programa de formação poderia contribuir para a construção de um ambiente formativo capaz de atender às demandas mais prementes do grupo de educadores.

Por outro lado, a observação participante das reuniões de formação de educadores de EJA, realizadas na DRE-PJ no ano de 2016, permitiu depreender a existência de ações intencionadas a potencializar a participação dos educadores. O fragmento a seguir, extraído do caderno de campo da pesquisadora permite entrever que o programa do curso foi estruturado em linhas gerais, de modo a possibilitar que os professores e gestores de EJA pudessem opinar sobre a proposta apresentada e sugerir temáticas para a formação:

[Anotação do 1º encontro, realizado no dia 26 de março de 2016]: O primeiro encontro começou com a apresentação geral da proposta, pelo formador. A pauta inicial foi apresentada de maneira aberta, de modo que os participantes pudessem opinar se gostaram, se concordaram ou se tinham sugestões para a formação, a partir de seus interesses e necessidades. (PESQUISADORA).

Outra forma de participação percebida referiu-se à possibilidade dos educadores de EJA atuarem como co-formadores, em momentos da formação. Além de participarem compartilhando relatos de prática, os professores e gestores foram convidados a contribuir com o debate teórico acerca de temáticas emergentes das demandas concretas do grupo, conforme permite inferir o extrato abaixo, oriundo do diário de campo da investigação:

[Anotação do 4º encontro, realizado no dia 20 de junho de 2016]: No início do encontro, o formador anunciou que iria contar com a ajuda de um dos educadores participantes para conduzir os debates sobre a questão dos direitos humanos e PPP na EJA. Essa temática havia aparecido como demanda do coletivo no encontro anterior. Além disso, afirmou que a proposta era de que o grupo mesmo se formasse. Daí que todos estivessem convidados para contribuir nos próximos encontros, trazendo referências teóricas ou práticas bem-sucedidas na escola para partilhar com os colegas. Propôs ainda que o grupo poderia instituir essa ideia para os próximos encontros, de modo que os participantes pudessem voluntariamente contribuir com subsídios para a

formação. (PESQUISADORA).

De maneira similar, o depoimento de Professor 02 e da Professora 03, transcritos abaixo, permitem inferir que, no contexto da EMEF Lígia os professores também puderam contribuir ativamente com a formação fazendo propostas de trabalho, sugerindo temas e indicando subsídios teóricos para os estudos coletivos:

[P02]– Sempre teve [participação dos professores na formação, no período 2013-2016]. Interessante que, primeiro, quando a gente discute um determinado tema ou texto, é sempre muito aberto, todos participam da discussão. [As oficinas de partilha de práticas], foi na época em que a Margarida¹⁰³ estava na coordenação que surgiu essa ideia de a gente fazer essas oficinas, na formação. Eu acho que fui até eu que propus para ela, para gente sair um pouco do comum e tal. Eu, na época, falei o seguinte: "não precisa ser necessariamente ligado ao tema do PEA em si, mas que a gente pudesse ter outras vivências de outras áreas do saber diferentes da nossa". Porque uma coisa que a gente sempre discutiu muito aqui é esse lance de interdisciplinaridade. [...] Pensando nisso, foi que começaram essas pequenas oficinas. Teve uma bacana sobre a história da África, coordenada por dois colegas. [...] eu lembro que eu falei alguma coisa sobre semiótica, também. Tem uma professora que foi orientanda da Santaella e era professora aqui e, ela falou sobre os aspectos neurais na disposição da sala, a questão de cores... eram umas coisas muito diferentes do que habitualmente a gente trabalha, mas era muito enriquecedor, muito, muito. [...] E assim, a ideia era essa, a gente compartilhar saberes, compartilhar as práticas, os referenciais de cada um. Outra colega também fez uma oficina muito bacana, ensinando fazer uma tabela circular, como se fosse uma tabela trigonométrica. Então dados, cálculos trigonométricos conforme você girava, tal, era uma coisa muito bacana, muito bacana, mesmo.

[P03] - Então, aqui sempre na última reunião do ano, se chama o grupo... aí se discute: "Vamos trabalhar com o mesmo tema [na formação], vamos aprofundar?". Se elenca, faz o *brainstorming* e aí, vai se elencando e tal. Foi bem bacana nesse tempo [2013-2016]. [Os temas escolhidos] foram sempre voltados para essas questões de sociedade, do perfil do nosso aluno, do perfil das famílias dos nossos alunos, sempre essa preocupação da gente buscar esse aluno onde ele está, fazer a diferença. A gente está sempre discutindo isso nas nossas formações. [...] o tempo todo a gente participa [na organização ou coordenação de momentos da formação], uns mais, uns menos. Tem gente que é mais atirada: "A gente precisa fazer tal coisa...", [os coordenadores pedagógicos] eu vejo que eles são muito receptivos a isso, eles não têm aquilo fechadinho. Então se você falar: "Olha Margarida, a gente precisa rever tal coisa", ela muda, então vamos lá!

Em específico, a fala da Professora 03 permite entrever que, no período estudado, a participação do grupo de professores em relação à apresentação de propostas para a formação não se deu de maneira uniforme, mesmo diante da aparente abertura da coordenação pedagógica

¹⁰³ A fim de preservar a identidades dos sujeitos, seus nomes reais foram substituídos por nomes fictícios (de flores), ao longo desse trabalho.

às sugestões do grupo. Fato semelhante ao relatado pela educadora foi observado pela pesquisadora durante a imersão no campo de pesquisa, conforme permite inferir o excerto a seguir, extraído do caderno de campo da investigação:

[Anotação da reunião de formação, realizada em 24 de maio de 2016]: Havia um clima de confiança entre os professores do grupo, de modo que os mesmos pareciam se sentir à vontade para participar do debate e expor a sua opinião. Alguns professores pareciam ter maior influência e poder de voz no grupo. Nem todos expressaram sua posição abertamente durante a reunião, embora, muitos parecessem concordar com os argumentos apresentados pelos colegas mais falantes, no tocante aos temas discutidos e encaminhamentos coletivos. (PESQUISADORA).

Em seus estudos, Saul, A. M. (2012) chama atenção para o desafio de se forjar uma cultura de participação docente, uma vez que o espaço da formação continuada, muitas vezes, assume acentuado caráter administrativo, a exigir apenas uma participação burocrática dos sujeitos. Por isso, mesmo diante de processos formativos potencialmente democráticos, os educadores podem continuar comportando-se de maneira passiva. Daí a necessidade de que as ações formativas comprometidas com o horizonte crítico-emancipatório forneçam as condições e desafiem os docentes a ir assumindo cada vez mais sua autonomia diante da formação.

4.3 Condicionantes da presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire no contexto investigado

O conjunto dos dados por hora analisados sugere que Paulo Freire foi tomado como uma referência importante no âmbito das políticas e práticas de formação continuada de professores de EJA, concretizadas na rede municipal de São Paulo, no período 2013-2016. Essa etapa da análise buscará identificar alguns dos condicionantes que facilitaram ou dificultaram que o pensamento freireano pudesse ressurgir nas orientações da referida política pública e no trabalho de formação de professores de EJA, na DRE-PJ.

Na busca de um quadro de referência para compreender e analisar os condicionantes que explicam a vigência do pensamento freireano no trabalho de formação de professores de EJA, tomou-se os trabalhos de Paro (2000) e Camargo (1997) que apresentam categorias para analisar limites e possibilidades de um dado fenômeno educativo.

Em sua pesquisa sobre a participação da comunidade na gestão da escola pública, Paro (2000) identificou alguns condicionantes que, no interior da unidade escolar, acabaram por impedir ou facilitar essa participação. Esses foram denominados pelo autor da seguinte maneira: condicionantes materiais, institucionais, ideológicos e político-sociais.

Paro (2000) compreende os condicionantes materiais como aqueles relacionados às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e as diferentes relações no interior da escola. Englobam, portanto, as condições de trabalho dos profissionais da educação e as variadas circunstâncias da realidade concreta que impactam diretamente as possibilidades de desenvolvimento das atividades político-pedagógicas no espaço escolar (grande número de aluno por classe, escassos recursos didáticos, falta de manutenção dos equipamentos e espaços, poucos recursos financeiros, dentre outros).

Os condicionantes institucionais referem-se ao modo como são estruturadas as relações de poder e autoridade no interior da escola, bem como aos mecanismos institucionais formais que, viabilizam e incentivam a participação democrática nesse contexto.

Ainda que, no âmbito da escola pública, professores, pais e comunidade em geral possam ser potencialmente compreendidos como pertencentes à classe dos trabalhadores sendo, presumivelmente, portadores de interesses comuns, no interior da unidade escolar, as relações interpessoais entre esses distintos atores são conflituosas e atravessadas por diferentes interesses pessoais imediatos. Na concepção de Paro (2000), os condicionantes político-sociais podem ser compreendidos como manifestação e expressão de interesses e conflitos desses diferentes grupos que compartilham o espaço escolar.

Finalmente, os condicionantes ideológicos dizem respeito às concepções e crenças dos sujeitos que influenciam e orientam suas práticas e relações, no ambiente escolar, facilitando, obstaculizando ou impedindo a participação da comunidade nas decisões acerca da gestão desse equipamento público.

Ao constatar a amplitude de tais condicionantes, Camargo (1997) propõe a utilização dos mesmos como instrumentos de análise não apenas da realidade escolar, mas também, de políticas públicas:

Ao nosso ver, tais condicionantes se configuram, pela abrangência com que foram definidos, como instrumentos de análise tanto no âmbito da unidade escolar quanto no âmbito das políticas públicas educacionais implementadas em sistemas e redes públicas de ensino. [...] Diferentemente de Paro que desenvolve os conceitos de *condicionantes materiais, ideológicos, institucionais e político-sociais* para explicar a dimensão política no interior da escola, os condicionantes [na proposta do autor] são entendidos tanto como elementos de classificação e síntese da implementação concreta de políticas educacionais no âmbito de sistemas e redes escolares, como para implementação de ações concretas (que podem ser uma expressão da tradução local dessas políticas) no âmbito da escola. (Ibid., p. 168-169, grifo do autor).

Acresce-se também, no estudo de Camargo (1997) sobre a gestão democrática e a qualidade de ensino, a necessidade de identificar elementos em cada uma dessas categorias.

Nessa Tese, as categorias desenvolvidas por Paro (2000) foram assumidas como instrumentos de análise do objeto investigado. Dessa forma, os fragmentos extraídos das entrevistas semiestruturadas, documentos e anotações do caderno de campo da pesquisadora foram organizados de acordo com os condicionantes desenvolvidos por esse autor: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.

Os extratos de textos analisados foram selecionados por expressarem ações, intenções e percepções que, na visão da pesquisadora, concretizavam de maneira mais acentuada as características de cada um desses condicionantes e traziam evidências que ajudavam a compreender a conjuntura que possibilitou, ou dificultou, que o pensamento de Paulo Freire ressurgisse nas políticas e nas práticas de formação de professores de EJA, no contexto pesquisado.

Inspirado na proposta de Camargo (1997), o quadro abaixo evidencia os elementos presentes em cada um dos condicionantes. Tais elementos emergiram do conjunto dos dados empíricos coletados no campo de pesquisa. Foram identificados por meio de um processo indutivo no qual a pesquisadora utilizou de seus conhecimentos tácitos¹⁰⁴ e do arcabouço teórico-metodológico acerca dos condicionantes utilizados nessa investigação.

¹⁰⁴ Compreendidos aqui como as teorias implícitas presentes na prática da pesquisadora, incluindo crenças, anseios, valores e saberes construídos em seu percurso de formação. (MORAES, 2003).

Quadro 2 – CONDICIONANTES DA PRESENÇA E REINVENÇÃO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

<p>CONDICIONANTES MATERIAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acesso a subsídios teórico-metodológicos adequados ao trabalho de formação, na perspectiva freireana; - As condições de trabalho do professor; - Recursos humanos necessários para o fortalecimento da proposta de formação. 	<p>CONDICIONANTES POLÍTICO-SOCIAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contradições em torno da participação dos professores de EJA da região nas reuniões de formação organizadas pela DIPED (frente EJA), na DRE-PJ; - Continuidade da política de formação docente diante da alternância da administração pública.
<p>CONDICIONANTES IDEOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - A crença de que a Pedagogia Freireana pode contribuir com o projeto político progressista de educação; - O papel das lideranças político-pedagógicas progressistas diante da continuidade do legado freireano, na rede municipal de educação de São Paulo; - A valorização da formação como espaço-tempo singular para discutir a realidade, construir <i>conhecimento coletivo</i> e trocar experiências. 	<p>CONDICIONANTES INSTITUCIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - A possibilidade de diálogo com interlocutores da universidade para discutir a EJA, a partir da proposta de Paulo Freire; - A rotatividade do corpo administrativo e docente na RME.

Fonte: a autora (2018)

4.3.1 Condicionantes Materiais

- Acesso a subsídios teórico-metodológicos adequados ao trabalho de formação, na perspectiva freireana

Os dados empíricos revelaram que o acesso a subsídios teóricos-metodológicos adequados foi fundamental para o delineamento da política e das ações de formação de educadores de EJA, inspirada no referencial freireano, na gestão 2013-2016.

O depoimento da participante do GT de elaboração dos dois volumes do caderno *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*, permite entrever que o acesso a alguns documentos produzidos no período da Gestão Paulo Freire (1989-1992), que registravam a proposta política e práticas de educadores da rede, fomentou a discussão sobre alguns conceitos importantes que deveriam ser levados em consideração no delineamento da política de EJA do município:

[PGT] – [Na elaboração dos documentos] nós nos inspiramos nos cadernos de área produzidos na época da Luiza Erundina e do Paulo Freire. Então, não

dá para gente esquecer que Paulo Freire fez a proposta de Educação [do município] e que, na época, foram produzidos alguns documentos importantes que colocavam em jogo, colocavam em cheque, a importância da escuta, do diálogo, da construção coletiva, da participação dos envolvidos no processo educativo. Então, nós tivemos acesso a esses cadernos de área e foi muito interessante. Eu não os conhecia até então, e fizemos toda uma discussão... tivemos uma inspiração nessa gestão de Paulo Freire, que foi uma gestão importante para Educação de Jovens e Adultos, foi a gestão que trouxe para o município o MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos e a ideia de uma Educação emancipatória.

De maneira similar, o extrato de fala a seguir, proveniente da entrevista concedida pela diretora da DIEJA, evidencia que os livros de Paulo Freire, e outros materiais, de autores que trabalham com a perspectiva crítico-emancipatória, foram utilizados nas reuniões de formação das equipes das DIPED das DREs, organizadas pela DIEJA, com a intenção de que as mesmas pudessem, posteriormente, discutir os problemas da EJA com os diretores, coordenadores e professores das escolas de suas respectivas regiões, à luz desse referencial:

[DD] – [...] Paulo Freire vai permanecer vivo mesmo na nossa ação e memória! Então, um dos materiais que nós usamos [nas formações das equipes das DREs] foi o material do Gouvêa¹⁰⁵. A gente utilizou também os livros de Paulo Freire, Educação e Mudança, por exemplo. Já discutimos com as equipes da EJA [textos] em que ele fala muito da consciência crítica, da transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. A gente usou quase todo e as pautas sempre reflexivas, sempre pensando em quais são os nossos objetivos e como a gente vai levar as pessoas a pensar nisso em uma política pra EJA. [...] E assim, qual é uma das nossas preocupações? É oferecer ferramenta para esse pessoal que vai fazer a discussão na ponta, com as escolas que eles atendem.

Textos de Paulo Freire e de educadores nacionais e internacionais que discutem o currículo na perspectiva crítica, tais como Michael Apple, Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Maria Eliete Santiago, Antônio Flavio Moreira, dentre outros, serviram como aporte teórico para as discussões sobre a descolonização do currículo na EJA e as possibilidades de construção de um PPP emancipatório, ocorridas nas reuniões de formação de gestores e professores de EJA, observadas pela pesquisadora, na DRE-PJ, durante o ano de 2016. Na ocasião, a DIPED (frente EJA) assumiu a tarefa de disponibilizar todo o material impresso para os educadores participantes da formação, arcando com as despesas relativas à essa ação. Os referidos subsídios parecem ter sido significativos para a coordenadora pedagógica da EMEF Lígia, que os utilizou

¹⁰⁵ A gestora refere-se ao Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva (UFSCAR), que atuou como assessor pedagógico no processo de implementação do movimento de reorientação curricular na cidade de São Paulo, no período da gestão Paulo Freire.

nos encontros de formação de professores de EJA realizados na escola, em 2016, conforme permite entrever o fragmento de fala abaixo:

[CP] - Aí, comecei a ver a proposta da formação que estava acontecendo na DRE, tal, Paulo Freire... graças à Deus, eu estava com bastante material sobre Paulo Freire já e falei: “Vamos trabalhar o tema gerador com a EJA [na formação dos professores desenvolvida na escola]!”.

Silva (2004) aponta para a importância do acesso a diferentes fontes bibliográficas e materiais para consulta, nos processos de formação de professores. Para o autor, a dificuldade de acesso a esses recursos, aliada ao baixo investimento nos acervos das bibliotecas escolares, podem se constituir em um fator limitador da consolidação e desenvolvimento do trabalho coletivo, no espaço-tempo da formação, uma vez que tendem a dificultar o aprofundamento teórico-metodológico e o avançar do processo de construção de conhecimento. De maneira similar, ao analisar a proposta de formação permanente posta em prática na Gestão Paulo Freire, Torres et al. (2002) destacam a disponibilidade de material de apoio (textos, publicações, livros, dentre outros) pelas SME/SP como um dos fatores que permitiram aprofundar os processos de ação-reflexão-ação sobre a prática concreta, nos grupos de formação.

- As condições de trabalho do professor

No escopo dessa investigação, alguns aspectos relativos às condições de trabalho dos educadores se mostraram relevantes para o desenvolvimento de ações de formação de professores de EJA, referenciadas em pressupostos freireanos. Dentre esses, se destacaram a questão da jornada do professor¹⁰⁶, da pontuação relativa à evolução funcional e a instituição de horários de formação coletiva, em serviço, na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

A fala da Professora 01 e da coordenadora pedagógica da EMEF Lígia permitem entrever que a jornada do professor de EJA na RME e o fato da formação continuada acontecer

¹⁰⁶ Atualmente, na RME, o professor de EJA que possui 25 horas-aula atribuídas, em regência de classe, pode solicitar ingresso na Jornada especial integral de formação (JEIF) que prevê 15 horas-aula adicionais (oito de trabalho coletivo, três de trabalho individual na escola e quatro, em local de livre escolha). Portanto, nessa jornada de 40 horas/semana, o professor tem a possibilidade de participar das reuniões de formação continuada, na escola. O professor que participa da Jornada Básica Docente (JBD) tem 30 horas/semana. Desse total, cinco horas-aula são reservadas para atividades extraclasse (três cumpridas obrigatoriamente na escola e duas em local de livre escolha). Se o professor tem 25 horas-aula atribuídas, em regência em sala de aula, ele pode participar da formação continuada, no âmbito do PEA, recebendo remuneração para tal. Caso o professor não tenha esse total de aulas atribuídas, passa a atuar como "módulo", substituindo colegas eventualmente ausentes e participando de projetos na escola, em parceria com outros professores. Nesse caso, o docente poderá participar das reuniões do PEA, recebendo pontos para evolução de sua carreira.

em horário de trabalho, e ser remunerada, são condições fundamentais que garantem a participação dos professores nas reuniões de formação que acontecem na escola:

[CP] – Acho que o fato da formação acontecer dentro do horário de trabalho é fundamental [para a participação do professor]. Porque tem que ser, né? Não dá para ser fora. É uma condição, tem que estar dentro do horário de trabalho, não para o professor não dar aula, mas para ele ter esse espaço. Porque a maioria deles [professores] ainda dobra com o Estado, com escola particular, ou com a própria Prefeitura. Então, a gente tem que ter garantido isso.

[P01] – São alguns fatores [que viabilizam a participação dos professores nas reuniões de formação], um deles é a jornada de trabalho. Porque pode observar, quem não tem aula atribuída, que são os módulos, eles participam do horário da formação do PEA, fazendo as horas-atividades, que tem essa opção de fazer. Mas se não está dentro da jornada, o professor não participa. [...] Então, uma questão básica, é a jornada de trabalho do professor. [...] o que garante esse momento de estudo? Eu não vou ser hipócrita, é estar dentro da jornada e ser remunerado. Porque se não for, sinceramente, o professor não vai estar aqui, ele vai estar dando aula em outro lugar, ele vai complementar [a sua renda].

Em sintonia com a percepção dessas educadoras, Gatti e Barreto (2009) denunciam em seus estudos as péssimas condições de trabalho enfrentadas por grande parte dos professores brasileiros e apontam que os baixos salários, associados ao desprestígio social da profissão, têm se constituído em empecilhos à participação dos professores nos processos de formação docente, uma vez que, para aumentar sua renda, os educadores tendem a acumular jornadas de trabalho, renunciando aos momentos coletivos de formação.

Adicionalmente, os dados empíricos revelaram que a pontuação que os educadores recebem ao participar de certos processos formativos na rede parece ser fator de atratividade para que os professores de EJA participem da formação, já que a mesma concorre para a evolução funcional¹⁰⁷ desses profissionais. As anotações do caderno de campo da pesquisadora chamam atenção para a baixa presença de professores e gestores de EJA no oitavo encontro de formação realizado na DRE-PJ, no ano de 2016. Na ocasião, a participação dos professores não foi pontuada, em decorrência de problemas relativos aos trâmites burocráticos entre a DRE-PJ e a SME. Apesar da constante avaliação positiva dos participantes a respeito da proposta formativa referenciada na Pedagogia Freireana, a referida reunião contou com a presença de 16 educadores, sendo que, nos encontros anteriores, a média foi de 40 participantes.

¹⁰⁷ Sobre a evolução funcional dos professores na rede municipal de educação de São Paulo, Arelaro et al. (2014, p. 206) esclarecem que: "[...] as principais atividades realizadas pelos professores para a evolução funcional baseada em títulos são: participação em atividades de formação continuada e aprimoramento profissional e pontuação pelo exercício no magistério. Além dos cursos realizados fora do horário de trabalho, também são computados para evolução por títulos a pontuação recebida por participação em projetos realizados na escola, a exemplo dos projetos especiais de ação (PEAs); por participação como membros de conselho de escola e de associação de pais e mestres; e por produção acadêmica, científica e cultural."

Ao analisar o plano de carreira dos profissionais da educação municipal de São Paulo, Arelaro et al. (2014) destacam avanços e retrocessos no sentido da valorização do magistério. De maneira geral, aspectos relativos à forma de ingresso por meio de concurso público, à composição da jornada de trabalho, à progressão da carreira, à composição da remuneração e piso salarial foram contemplados na legislação local. Mas, ainda que uma das jornadas de trabalho atuais (JEIF) possua 1/3 de sua totalidade reservada para atividades de formação, isso não se aplica às demais jornadas da rede. Portanto, muitos professores acabam acumulando cargos, na própria RME e/ou em outras redes, e não participando de processos coletivos de formação.

A conquista do tempo necessário para o espaço coletivo de formação por si não é suficiente para garantir um processo de formação permanente, crítico e comprometido com a transformação social, posto que múltiplas variáveis condicionam a materialização desse projeto. Porém, a criação de condições para que todos os professores da RME possam ter o direito de participar da formação continuada, no horário de serviço, é fundamental para que essa proposta possa ser aprofundada e assumida enquanto projeto coletivo capaz de contribuir com a melhoria da qualidade social da educação e reconstrução das práticas pedagógicas, em uma perspectiva emancipatória.

- Recursos humanos necessários para o fortalecimento da proposta de formação

Ainda que a DIEJA (SME) tenha assumido a Pedagogia Freireana como orientadora da política de EJA no município de São Paulo, no período 2013-2016, muitas foram as dificuldades, em termos dos recursos humanos, enfrentadas pelas equipes gestoras da DRE-PJ para consolidar um trabalho de formação continuada docente, a partir desses pressupostos.

No início da gestão, a DIPED da DRE-PJ contava com apenas seis educadores para organizar as ações de formação de cerca de trezentas escolas¹⁰⁸. Na ocasião, a frente EJA era responsável por organizar os processos formativos e assessorar as vinte e duas escolas que trabalhavam com Educação de Jovens e Adultos, na região. Conforme permite depreender a fala da coordenadora responsável por essa frente, no período 2013-2014, a escassez de recursos humanos foi determinante para as decisões acerca do que se poderia realizar em termos de processos formativos. Diante do pequeno quadro de formadores da equipe, inicialmente, a

¹⁰⁸ Ao final da gestão, em 2016, a equipe da DIPED da DRE-PJ já contava com dez educadores, responsáveis por 29 frentes de trabalho. A Frente EJA era coordenada por dois educadores, mas, nas formações observadas pela pesquisadora, apenas um deles esteve presente. Além da organização dos encontros mensais de formação de gestores e professores de EJA da região, o principal coordenador da frente EJA era responsável pelas seguintes frentes: CIEJA, Pró-Jovem e MOVA. O coordenador assistente era também responsável pelo Ciclo Autoral e TCA, Meio Ambiente e Parque Educador Pinheirinho D'Água, Gênero e Sexualidade e Avaliação.

DIPED optou por privilegiar a formação de coordenadores e diretores, em detrimento da formação de professores, acreditando que, as discussões empreendidas nos encontros, realizados na DRE-PJ, chegariam às escolas da região:

[CFE₁]- [...] analisando agora um pouco o passado, eu acho que a gente fez pouca formação de professor e fez muita de coordenador e de diretor, estávamos muito preocupados com a equipe gestora. [...] Porque a gente não tinha pernas, também, né? Éramos uma equipe de seis pessoas. E assim, a gente entendia que a equipe gestora poderia levar as discussões para as pontas.

Ao ser indagada sobre os principais desafios enfrentados pela equipe da DIPED para a realização do trabalho de formação de professores de EJA na DRE-PJ, na perspectiva freireana, no período da gestão 2013-2016, a educadora apontou mais uma vez para as questões estruturais relacionadas à equipe de formadores. Ao lembrar o contexto da Gestão Paulo Freire, a entrevistada retomou a experiência dos "grupos de formação" para salientar a importância de que as ações de formação organizadas pela DRE-PJ também aconteçam no espaço escolar, de modo que os princípios norteadores da política possam ser, de fato, apropriados pelos educadores:

[CFE₁]- É muito simples, [a condição para se realizar um trabalho de formação docente, na perspectiva freireana] é estrutura. Com estrutura você pode tudo, você pode dialogar com todo mundo, você pode fazer as coisas com todo mundo. Só que hoje você não tem estrutura ... ela não está dada, não é? Então, o Paulo Freire, quando ele era gestor público municipal, ele instituiu, naquela época, os grupos de formação. Era um grupo muito grande de formadores que iam às escolas. Esse currículo era vivo, porque você estava dentro da escola. Aqui a gente [a equipe da DIPED] não conseguia nem fazer visita [às escolas]. Ou você traz todo mundo para cá [para a DRE-PJ], ou você não faz... com uma equipe de seis pessoas para atender todas as frentes, todas as escolas, todas as demandas. [...] Então, é estrutura. É estrutural a questão. Não basta ter a intenção, não. Eu acho que a gente avança um pouco, mas é difícil porque não tem estrutura nem que mantenha, nem que dê suporte, nem que vá lá na ponta [nas escolas].

O caderno de campo da pesquisadora contém algumas anotações que reforçam essa percepção. No tocante às observações dos oito encontros de formação de educadores de EJA, ocorridos na DRE-PJ, em 2016, as notas revelam que o coordenador da frente EJA conseguiu participar, integralmente, apenas de uma das reuniões. Como esse educador era responsável por outras frentes de trabalho na DIPEP, na maior parte dos encontros, sua presença esteve ligada à organização de questões burocráticas, tais como o controle da presença dos participantes e o esclarecimento de algumas dúvidas sobre pontuação. Pode-se dizer que, na ocasião, foi possível perceber que múltiplas demandas afastaram o coordenador de sua tarefa pedagógica. A função

formativa ficou sob a responsabilidade do formador externo contratado que desenvolveu os trabalhos, e discutiu a questão da descolonização do currículo da EJA, a partir do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.

Não se pretende defender aqui que o trabalho de formação docente, na perspectiva freireana, só possa ser realizado diante de condições materiais ideais. Porém, a presença de uma equipe pedagógica sintonizada com essa proposta e, em número suficiente, poderia possibilitar que uma ampla discussão em torno do horizonte político-pedagógico almejado fosse empreendida, de maneira sistemática, na rede. Nesse contexto, a DIPED, enquanto instância intermediária e articuladora da política pública, na gestão, teria condições de atuar de maneira ainda mais próxima junto às escolas, assessorando coordenadores pedagógicos e dialogando diretamente com os professores da EJA sobre as propostas da política pública e os desafios cotidianos da escola, com vistas a sua superação.

4.3.2 Condicionantes Ideológicos

- A crença de que a Pedagogia Freireana pode contribuir com o projeto político progressista de educação

Conforme permite depreender o extrato abaixo, oriundo do caderno *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*, volume 2, no bojo do projeto político democrático que a DIEJA buscou implementar, no período 2013-2016, a educação foi compreendida como prática social capaz de contribuir com a humanização dos sujeitos e com a transformação social: "[...] tomamos a escola e os diferentes espaços educativos como lócus de produção cultural e de conhecimento, como território privilegiado para discussão e construção curricular que visa à inserção e transformação social num processo de humanização". (SÃO PAULO, 2016c, p. 65).

Na visão da diretora da DIEJA, as gestões petistas, ao assumir a emancipação como horizonte político, tendem a se aproximar do pensamento de Paulo Freire, uma vez que o educador é um dos precursores dessa concepção, no campo da educação:

[DD] – [No delineamento da política de EJA] a gente se pautou em princípios democráticos, de gestão democrática, de qualidade social da Educação e de participação. Então, a gente se espelhou em gestões anteriores do Partido dos Trabalhadores e gestões que tivessem mais à frente numa visão de participação social, da educação enquanto ação social. [...] as gestões petistas, elas se identificam com uma ideologia de emancipação, com uma ideologia social crítica, pode-se dizer assim... E Paulo Freire é um dos mentores dessa visão crítica e dessa visão emancipatória, por isso que as gestões petistas se

alinharam às discussões de Paulo Freire, [...] por isso que as gestões petistas acabam sempre trazendo Paulo Freire na boca dos trabalhadores da Educação, que somos nós.

No contexto da formação continuada de professores e gestores de EJA observadas pela pesquisadora, na DRE-PJ, no ano de 2016, o tema da descolonização do currículo na EJA e a construção coletiva de um PPP emancipatório ocupou o centro do debate. Na ocasião, a proposta da DIPED (frente EJA) foi discutir essa questão, à luz do referencial crítico-emancipatório proposto por Paulo Freire. Essa opção parece trazer implícito o entendimento de que o construto teórico-metodológico freireano tem a potencialidade de sensibilizar os educadores, em torno da necessidade de repensar e reconstruir o currículo da EJA, a partir da realidade concreta dos educandos.

É preciso salientar, contudo, que mesmo diante da clareza política da DIEJA e da DIPED (frente EJA) da DRE-PJ, e do esforço de tais instâncias em desenvolver ações formativas voltadas aos educadores de EJA, em consonância com o projeto progressista assumido pela gestão, a proposta de formação, inspirada em pressupostos freireanos, enfrentou alguns conflitos e resistências. A fala da diretora geral da DIPED, da DRE-PJ, permite entrever a existência de uma disputa ideológica na referida diretoria, a respeito dos referenciais que deveriam subsidiar os trabalhos de formação docente, desenvolvidos na região:

[DGD] – [No bojo da Proposta de Formação da DIPED] nós estamos pensando no referencial marxista, pensando no Paulo Freire, em alguns dos seus conceitos... não é que a gente não dialogue com os pós-modernos. [...] Quando a gente pensa numa implantação de política pública, aí pensa em uma coisa bem linear, né? Vem o governo, pensou isso, implantou e começa. Mas, na verdade, é uma disputa [ideológica] muito grande... Pelo menos essa que eu participei foi uma disputa. Então, várias disputas nessa parte teórica. E aí, o documento [Proposta de Formação DIPED 2016] acabou ganhando um caráter crítico, marxista, emancipatório, ele tem esse caráter. Mas a pós-modernidade, ela foi contemplada também, então se você olhar na bibliografia, estão lá diversos autores... o [Edgar] Morin, ele não está no texto, mas está no diálogo. [...] Aqui na DRE, a gente pensa o movimento mais freireano. Nessa DRE, tem muita gente que trabalhou com o Paulo Freire [na gestão 1989-1992] diretamente, então, tem esse olhar.

Chama atenção o destaque que a entrevistada deu ao fato de haverem educadoras atuantes na DRE-PJ, no período 2013-2016, que participaram da gestão Paulo Freire, e pareciam, de certa forma, exercer algum tipo de influência sobre as decisões político-pedagógicas da DIPED, ainda que não participassem formalmente dessa divisão¹⁰⁹. Como, a

¹⁰⁹ Retoma-se aqui o fato de que havia, pelo menos, duas educadoras que participaram da Gestão Paulo Freire ocupando cargos decisórios, na DRE-PJ, no período 2013-2016. A primeira, ocupou o cargo de assessora de gabinete e a segunda, de diretora da Divisão dos Centros Educacionais Unificados (DICEU).

perspectiva crítico-emancipatória acabou orientando a proposta formativa de professores e gestores de EJA na DRE-PJ, em especial no ano de 2016, pode-se supor que, nesse período, a voz dessas educadoras, mencionadas pela entrevistada, tenha ajudado a definir a disputa ideológica em questão.

- O papel das lideranças político-pedagógicas progressistas diante da continuidade do legado freireano, na rede municipal de educação de São Paulo

No livro *A Educação na Cidade*, ao refletir sobre sua atuação enquanto secretário da educação no município de São Paulo, no período 1989-1992, Paulo Freire destaca a legitimidade de se tentar concretizar, na política pública, o sonho de uma educação democrática e popular, quando se assume o poder político em uma gestão (FREIRE, 2001). Nessa perspectiva, a disputa pela hegemonia, em termos de proposta político-pedagógica a ser posta em prática em redes públicas de ensino, exige clareza política de modo evidenciar a opção progressista da administração, sem manipulação ideológica, mas com disponibilidade de dialogar com o diferente na tentativa de esclarecer e demonstrar o valor do projeto que se busca implementar e conseguir, pouco a pouco, a adesão do maior número de educadores às ideias que se pretende consubstanciar.

A fala da diretora da DIEJA, transcrita a seguir, evidencia a percepção da entrevistada sobre a importância de ter, em diferentes administrações petistas¹¹⁰, educadores que defendiam a perspectiva crítico emancipatória, em cargos de chefia:

[DD] - [...] a gente sempre teve nas gestões [petistas], pelo menos nas lideranças de chefia, alguém que salvaguardasse uma visão de Educação referenciada em Paulo Freire. É por isso, que a gente conseguiu manter vivo esse pensamento. Se eu for pegar na gestão da Luiza Erundina, era a Ana Maria Saul que ficou conosco. Depois, na gestão da Marta [Suplicy], a gente teve aqui pessoas também que salvaguardaram... a gente tinha a Ana Gentil que tinha uma visão freireana, a gente tinha a Marívia Perpétua, que era uma supervisora na zona leste, que também teve uma formação freireana. Então, a gente foi salvaguardando essas discussões por conta disso.

A educadora, enquanto diretora da DIEJA, reconhece o seu papel de liderança, e de outros educadores que, como ela, foram formados no bojo da Gestão Paulo Freire, na preservação da memória, revitalização e ressignificação da referida perspectiva educacional, na

¹¹⁰ Além da gestão 1989-1992, o Partido dos Trabalhadores assumiu a administração do município de São Paulo nos períodos 2001-2004 (prefeita: Marta Suplicy) e 2013-2016 (prefeito: Fernando Haddad).

rede de São Paulo, especialmente, nas ocasiões em que o PT, assumiu a administração da cidade:

[DD] - [...] Eu faço parte de um grupo que traz a memória da gestão Paulo Freire. Para nós, para o grupo do qual eu faço parte e, que muita gente também que está na gestão hoje faz parte, nossa formação se deu na primeira gestão do PT em que a Luiza Erundina foi prefeita e Paulo Freire foi o secretário. Nós nos formamos numa visão de educação freireana. [...] Ontem, numa reunião, um dos nossos amigos disse: “Nós estamos cumprindo um trabalho de 12 anos”, porque a gente pega quatro anos da gestão em que Paulo Freire foi secretário, quatro anos da Marta, e agora, quatro anos Fernando Haddad. Então, de uma certa forma, nós somos a memória disso e trouxemos para o nosso trabalho nessa gestão essa revitalização e esse ressignificação de todo esse conhecimento. A gente tem muita gente na rede que conhecia pouco isso. De uma certa forma, a gente retomou e reavivou a memória desse trabalho todo e continua estudando esses princípios. Então, tem uma nova geração agora que também tem conhecimento desses princípios.

Em sintonia, os resultados da pesquisa de Claudio (2015) sobre a formação docente na RME, a partir da Gestão Paulo Freire, revela que, dada a sua radicalidade, a perspectiva de formação permanente freireana, posta em prática na rede municipal de São Paulo no período 1989-1992, deixou marcas nos sujeitos, de modo que os educadores que participaram desse processo, ainda atuantes na RME, ao compreender a educação como ato político, buscam orientar suas práticas pedagógicas a partir do referencial crítico-libertador em questão, mesmo nas ocasiões em que enfrentam políticas educativas tecnicistas e autoritárias, propostas por administrações públicas conservadoras:

Vinte anos depois da gestão Freire, mesmo passando por várias formações em serviço, oferecidas com perfil tecnicista, os professores entrevistados mostraram que, de fato, a formação permanente experienciada [na Gestão Paulo Freire] proporcionou “pensar o pensamento”. Esses educadores, em suas falas, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, sabem que os conteúdos trabalhados em sala de aula são sempre a favor de algo, de uma classe social. Sabem que a educação tem um forte componente político. Sentem falta de uma discussão realmente coletiva nos horários de formação e cobram diálogo. Tentam construir relações com os alunos. Enfim, suas representações sobre escola, aluno, professor estão “fora da ordem”. Pode parecer pouco em termos hegemônicos. No entanto, para quem está envolvido com educação, de forma crítica-transformadora, como estou, isso é alentador. O olhar para o micro, graças ao que foi construído na gestão Freire, dá a possibilidade de ter esperança. (Ibid., p. 195).

Conforme possibilita inferir os extratos abaixo, oriundos das anotações do caderno de campo da pesquisadora, na ocasião de dois dos encontros de formação de professores e gestores de EJA observados na DRE-PJ, em 2016, em que a diretora da DIEJA esteve presente, ficou

evidente o esforço da gestora em discutir a política de EJA evidenciando a potencialidade do referencial freireano na construção de uma educação emancipatória para a EJA:

[Anotação do 3º encontro, realizado no dia 16 de maio de 2016]: Ao tomar a palavra, a diretora da DIEJA falou sobre a necessidade de construir coletivamente um currículo que atenda às necessidades culturais, educacionais e sociais dos educandos da EJA. Em sua visão, o referencial freireano pode auxiliar os educadores nessa tarefa. Daí que seja proposta da DIEJA, retomar os círculos de cultura nas escolas para debater com alunos e professores o currículo da EJA. (PESQUISADORA).

[Anotação do 7º encontro, realizado no dia 21 de novembro de 2016]: A diretora da DIEJA iniciou a sua reflexão discutindo sobre a necessidade de ouvir os educandos e de pensar a educação enquanto possibilidade de transformação social. Ao final, problematizou sobre a relevância de retomar Paulo Freire quando pensamos em construir um currículo emancipatório para a EJA e em manter a esperança viva em tempos de crescente conservadorismo e retrocesso. (PESQUISADORA).

O fragmento abaixo, permite depreender a relação que o coordenador da DIPED (frente EJA) da DRE-PJ estabeleceu entre a proposta de se desenvolver os trabalhos no âmbito da EJA, a partir do referencial freireano, e a figura da diretora da DIEJA:

[CFE₂]– Então tem escolas [na região] que estão produzindo um material, estão produzindo um currículo bastante diversificado que atende, eu acho, essa referência que a [diretora da DIEJA] trouxe como proposta de Paulo Freire, que é bem bacana. Não é um trabalho construído de um dia para o outro... não foi um ano, dois, mas é um processo.

Isso parece sugerir que tal educadora teve um papel relevante na proposição do horizonte político-pedagógico crítico-emancipatório, que se procurou implementar na EJA como um todo e, também, no âmbito da formação de professores, na gestão 2013-2016. À guisa de possíveis interpretações personalistas, pode-se dizer que os dados apontam para a presença de alguns intelectuais orgânicos na RME que, em uma perspectiva contra-hegemônica, buscaram aproveitar as condições favoráveis no que se refere aos valores progressistas e democráticos, adotados pela administração municipal, para propor e implementar políticas públicas inspiradas na matriz freireana, especialmente, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, no período estudado.

- A valorização da formação como espaço-tempo singular para discutir a realidade, construir conhecimento coletivo e trocar experiências

Na concepção de Freire (1991), o educador é sujeito de sua própria prática, cabendo ao mesmo criá-la e recriá-la. Dessa forma, a formação permanente precisa dar elementos para que

possa reconstruir a sua prática, por meio da reflexão constante e sistemática do seu cotidiano, à luz da teoria requerida que permite aprofundar essa compreensão.

De maneira geral, a primeira etapa da análise de dados, intitulada "Elementos da proposta de formação permanente de Paulo Freire nas políticas e práticas de formação de professores de EJA do município de São Paulo", permitiu identificar, nos contextos pesquisados, a presença de processos formativos que procuraram promover a reflexão dos educadores em torno de suas práticas educativas cotidianas.

Em consonância com essa proposta, a fala da diretora da DIEJA permite entrever a importância que a educadora atribuiu à formação continuada de professores enquanto espaço-tempo para a reflexão crítica e coletiva sobre a realidade. Na visão da educadora, o trabalho a partir dos relatos de prática tem a potencialidade de favorecer a aprendizagem mútua dos sujeitos e a investigação/exploração de novos caminhos de ação para a prática pedagógica:

[DD] - [A formação docente] fortalece as convicções e os conhecimentos desse professor e lhe dá instrumentos para fazer uma ação pensada em sala de aula, que não seja espontaneísta, que tenha um projeto, um planejamento. Então a formação é fundamental nesse sentido e ela é fundamental também porque é um espaço onde ele pode se colocar, é um espaço que ele pode colocar dúvidas, então ele pode dizer: "Não estou conseguindo tal coisa ou, estou conseguindo outra". Os relatos de práticas são muito úteis, porque às vezes, eu estou com uma dúvida em alguma coisa e o relato do meu colega me ajuda: "Olha, como ele está fazendo, posso fazer assim também". Claro que eu não vou fazer igual, porque cada um é cada um, mas eu posso me espelhar. Por isso que a formação é fundamental. Além do que, a ação docente é uma ação de reflexão. Um bom professor é um professor reflexivo e não, um fazedor de coisas que lhe mandam fazer, um técnico.

Nos questionários avaliativos¹¹¹, preenchidos por gestores e professores da EJA, participantes dos encontros de formação observados pela pesquisadora, na DRE-PJ, em 2016, foi possível depreender a valorização, por parte desses educadores, de processos formativos dialógicos, que permitam a aprendizagem coletiva e a troca de experiências entre os sujeitos. Os depoimentos não identificados, transcritos a seguir, extraídos dos referidos questionários, explicitam esse entendimento:

Educador(a) A: Pontos positivos da formação: momentos para a reflexão em grupo; compartilhamento de vivências; diálogo;
 Educador(a) B: Pontos positivos da formação: metodologia utilizada pelo formador; troca/apresentação de práticas; socialização;
 Educador(a) C: Pontos positivos da formação: Algumas práticas socializadas contribuíram para um reflexão sobre o nosso cotidiano.[...] a formação me

¹¹¹ Tais documentos foram disponibilizados para a pesquisadora pelo formador responsável pela condução dos encontros.

ajudou a pensar sobre como lidar melhor com alguns problemas que pareciam apenas meus, mas que são comuns a muitos coordenadores da EJA.

Em relação aos processos formativos desenvolvidos na EMEF Lígia no período 2013-2016, a fala do Professor 04 permite inferir a compreensão do educador de que a formação continuada que acontece na escola, além de permitir a socialização dos professores, possibilita pensar conjuntamente e buscar soluções para os problemas enfrentados na sala de aula, pelos educadores da EJA:

[P04] - [...] eu mesmo participo [das reuniões de formação] por opção, não só pela questão de pontuar, mas por entender que é necessário o grupo se reunir e estar debatendo, estar junto, pensar junto. [...] É um momento que você tem pra conversar, para tirar uma dúvida, pra tentar solucionar um problema, socializar mesmo. [...] às vezes, muitos se sentem um peixe fora d'água porque não tem o suporte de ninguém, ninguém te auxilia, às vezes, não porque não quer, mas pelas próprias condições mesmo, não tem tempo, né. Então, esse momento da formação é o momento que a gente consegue se reunir e conversar e aprender também. Eu aprendi muito aqui!

O conjunto das percepções aqui explicitadas indicam o entendimento dos entrevistados sobre o valor de ações formativas que possam ensejar uma análise crítica e colaborativa das práticas docentes. Nesse sentido, a visão e as expectativas que os sujeitos carregam sobre os processos de formação continuada, desenvolvidos na DRE-PJ, sugere a potencial receptividade desses educadores a propostas formativas inspiradas no referencial freireano, cujos fundamentos vão ao encontro de tais aspirações. Portanto, ao lado dos demais condicionantes apresentados nessa Tese que permitiram a concretização de elementos da aludida perspectiva nas ações de formação analisadas, a crença de que a formação continuada é um espaço-tempo para o estudo da realidade, diálogo e aprendizagem coletiva dos sujeitos, pode ter se constituído em um componente que contribuiu para esse resultado.

4.3.3 Condicionantes Político-Sociais

- Contradições em torno da participação dos professores de EJA da região nas reuniões de formação organizadas pela DIPED (frente EJA), na DRE-PJ

As ações de formação docente desenvolvidas pela DIPED (frente EJA), em 2016, buscaram discutir a questão da descolonização do currículo da EJA, a partir da matriz crítico-emancipatória. A evidente consonância dessa proposta com o horizonte político-pedagógico propugnado pela DIEJA, na gestão 2013-2016, revela, em certa medida, o esforço da equipe da

DIPED (frente EJA) em contribuir com a consolidação das proposições da política pública, no âmbito regional.

Os oito encontros realizados na DRE-PJ voltados à formação de gestores e professores e EJA, observados pela pesquisadora em 2016, foram estruturados em três módulos: currículo, prática pedagógica e avaliação. No primeiro encontro, realizado no dia 23 de março de 2016, o coordenador da DIPED (frente EJA) anunciou que além das equipes gestoras, a escola deveria indicar um professor para participar de cada módulo. Por tal participação, esses profissionais receberiam, uma pontuação que poderia contribuir com a progressão de sua carreira na RME.

As entrevistas realizadas com os coordenadores da DIPED (frente EJA) apontaram para algumas das dificuldades envolvidas na viabilização da participação de uma parcela maior de professores de EJA nos encontros formativos que aconteceram na DRE-PJ, no período estudado, dentre as quais se destacaram: a retirada do grupo de professores das escolas durante o período letivo e o processo lento e burocrático para oficializar a dispensa de ponto dos docentes. Assim se manifestaram os referidos educadores:

[CFE₁] – [...] tem umas questões burocráticas que você não consegue enfrentar e aí, você tem que fazer uma escolha e é super difícil fazer essa escolha quando você está dirigindo o órgão e precisa dizer para eles [educadores]: “Olha, vamos fazer sempre assim, um professor por convite [para participar das formações na DRE-PJ]”. Os diretores bacanas, eles entendem que, às vezes, você onera um pouco a estrutura da escola e conseguem liberar o professor. Mas tem diretor que fala assim: “Tem dispensa de ponto para professor ir também?”. Eu falava: “Não, eu não consegui isso. É só para o seu coordenador a dispensa de ponto”. “Então, ele não vai!”. “Tá bom”, o que você vai fazer? Não tem o que fazer! [...] A gente é que não podia fazer uma coisa gigante, tirar todo mundo [da escola], porque ia ouvir, assim: “Você mandou substituto para os professores?”. [...] Então, você esbarra em um monte de coisas. [...] Quem julgava que poderia, que dava... aí a escola se reorganiza, junta [as salas de aula]. A sala de EJA é menor, tem um pouco mais de flexibilidade do que com as crianças.

[CFE₂] – [A condição para a participação dos professores nas reuniões de formação] foi parceria, mesmo. Alguns cursos, a gente até conseguiu fazer com dispensa em Diário Oficial, mas outros não, porque é uma burocracia. O secretário [da educação] que tem que autorizar a dispensa. Então, a gente acaba fazendo essa formação mesmo na parceria com as escolas, promovendo discussões com a gestão, na formação de coordenadores e diretores. Então, nessas formações há a conscientização da importância de os professores estarem participando, embora, não tenha dispensa de ponto. Então, há uma parceria efetiva, eu avalio, muito boa, porque das 22 escolas que tem EJA, na região, se tiver uma ou duas que não venham, é muito. Temos uma adesão boa, mesmo quando não era pontuado, eles [os professores] vinham.

É possível inferir dos extratos de fala dos referidos educadores, que a participação dos professores de EJA, para além da cota previamente estipulada, nos encontros de formação realizados na DRE-PJ, no período 2013-2016, esteve condicionada à autorização dos diretores

das escolas da região, uma vez que os docentes interessados em participar da formação precisariam ser substituídos em suas aulas. Embora tivesse interesse em estimular a participação dos professores e conseguir sua adesão para o plano de reorganizar o currículo da EJA, a partir de referenciais freireanos, a DIPED (frente EJA) não conseguiu dar o suporte necessário às escolas da região, para que todos os professores pudessem estar presentes nas reuniões de formação, realizadas na DRE-PJ, durante o horário de trabalho desses profissionais. Dessa forma estabeleceu-se uma contradição pois, ainda que os diretores valorizassem a proposta formativa em questão, o gestor precisaria ter condições efetivas de substituir os professores ou reorganizar o trabalho na escola de modo a atender a demanda formativa do grupo de educadores e dos alunos que permaneceriam no espaço escolar.

Na avaliação do coordenador da frente EJA (CFE₂), expressa no extrato supracitado, apesar das dificuldades envolvidas, a parceria com as escolas da região foi positiva, uma vez que, a maior parte delas viabilizou a participação dos professores nas formações organizadas na DRE-PJ, mesmo nas ocasiões em que esses profissionais não tiveram dispensa de ponto. Isso pode indicar que os processos formativos em foco atendiam, de certa forma, às expectativas dessas unidades escolares.

O depoimento da coordenadora pedagógica da EMEF Lígia, transcrito a seguir, parece corroborar esse entendimento visto que explicita a adesão da equipe gestora da escola à proposta formativa desenvolvida no âmbito da DRE-PJ, no ano de 2016:

[CP] – Quando o curso foi oferecido, ele já veio com essa norma [um professor por módulo]. No nosso caso, nunca foi um só professor, iam três, quatro professores porque era no horário de trabalho. Não só por causa disso, mas também por causa do projeto. A proposta, quando a gente chegava com o material da formação [na escola], os textos, nós usávamos na leitura também nas reuniões pedagógicas, aproveitava. Porque tinha tudo a ver com o que a gente estava trabalhando, casou com a nossa proposta de formação.

Para a educadora, os debates e os materiais utilizados para discutir a questão da descolonização do currículo de EJA, na perspectiva crítico-emancipatória, atenderam às demandas formativas e encontravam-se em consonância com as aspirações político-pedagógicas da escola, no tocante à formação continuada. Além do professor inscrito formalmente para participar dos encontros, outros docentes da escola tiveram o suporte¹¹² necessário para participar das reuniões observadas pela pesquisadora na DRE-PJ, em 2016.

¹¹² Os professores da EMEF Lígia que participaram voluntariamente desses encontros, puderam assinar o ponto, na escola, nos dias em que estiveram presentes na formação. Além disso, em tais ocasiões, as aulas do professor foram assumidas por outros profissionais da escola.

- Continuidade da política de formação docente diante da alternância da administração pública

Em seu estudo sobre os desafios e impasses envolvidos na formação do professor brasileiro, Gatti e Barreto (2009) apontam que a descontinuidade das propostas político-pedagógicas, decorrente da alternância da administração pública, se coloca como um dos maiores desafios para a manutenção dos efeitos e eventuais avanços alcançados em programas de formação continuada em redes de ensino no país. Nesse sentido, as autoras esclarecem que:

Os eventos envolventes do início da implantação [da política de formação docente], debates, encontros, publicação de documentos, assessoria da Secretaria Municipal de Educação ao trabalho das escolas, aos poucos vão diminuindo, quer pela inércia, quer por ter que competir em atenção com outros programas que objetivam melhoria educacional na visão dos gestores que se alternam. (Ibid., p. 212).

Diante do resultado do pleito eleitoral de outubro de 2016, no qual o então candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), João Dória, foi eleito prefeito da capital paulista, a continuidade da proposta de formação de professores da EJA, inspirada em referenciais freireanos, que a DIEJA buscou implementar na gestão 2013-2016, colocou-se como um problema a ser enfrentado pelos educadores da RME que faziam adesão a esse pensamento. Ao ser indagada sobre as principais dificuldades para se realizar um trabalho na perspectiva freireana, no âmbito da EJA, a diretora da DIEJA apontou a interrupção do mandato como um dos principais desafios que se colocavam, naquele momento:

[DD] – Uma dificuldade é o fato que a gente vai ter uma interrupção [do mandato petista]. Eu tenho que olhar para isso que a gente está vivendo, então não dá para negar. Eu, pessoalmente estou tranquila, porque eu acho que faz parte do jogo democrático, então, eu sei perder, eu sei ganhar. Nas gestões petistas, ou as gestões mais à esquerda, porque essa também é uma gestão de composição com outros partidos, PCdoB, enfim, todos aliados, a gente nunca conseguiu permanecer. Isso é uma pena, a gente não teve a chance de fazer um projeto de 8 anos, a gente precisaria. Então, acho que a dificuldade que eu vejo é a cada 4 anos, a gente ter uma descontinuidade, essa é uma dificuldade. [...] Então, o entrave que eu vejo é essa descontinuidade que é uma descontinuidade porque a gente ainda não conseguiu implantar uma política de Estado, a gente implanta políticas de gestão.

A fala da educadora traz implícito o entendimento de que o tempo é um fator fundamental para a materialização e enraizamento da política pública. Nesse sentido, a descontinuidade do mandato e, a conseqüente assunção da administração pública por parte de

um outro grupo político, de tendência neoliberal, poderia comprometer o desenvolvimento de propostas educativas, referenciadas na perspectiva crítico-emancipatória, no âmbito da EJA.

Subjacente a essa questão, situa-se a disputa pela hegemonia no campo da administração pública, empreendida pelos partidos políticos, que buscam imprimir e propagar seus valores, ideias e interesses nas diretrizes políticas e nos diferentes programas, realizados no tempo de seus respectivos mandatos.

Dourado (2007) observa que a lógica da descontinuidade tem marcado profundamente a trajetória das políticas educacionais no Brasil de modo que essas, têm se configurado mais como políticas conjunturais de governo, do que políticas de Estado. Na acepção de Oliveira, D. A. (2011, p. 329), tais políticas podem ser compreendidas nos seguintes termos:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Em consonância com os achados dessa pesquisa, a investigação sobre gestão democrática, desenvolvida por Camargo (1997) no âmbito da Gestão Paulo Freire, apontou a questão da descontinuidade administrativa como um condicionante importante envolvido na consolidação de uma proposta de educação com qualidade social. De acordo com o autor:

Não há dúvida de que os problemas decorrentes da descontinuidade administrativa têm uma importância fundamental no estabelecimento da qualidade da escola pública. Longe de pretendermos desconhecer as diferenças políticas, ideológicas e pedagógicas pertinentes a cada administração, é também necessário reconhecer que tal "ciranda político-pedagógica" funciona como inibidora de construções positivas e controladas pela população interessada. Não se trata de um assunto de fácil solução, pois ou se trataria de impor certos acordos e pressupostos mínimos da sociedade civil organizada aos futuros governantes (que continuarão a ser eleitos pela maioria da população) ou se trataria de estabelecer que a área da educação, enquanto prioridade social, não poderia estar mais ao sabor dos ditames governamentais. (CAMARGO, 1997, p. 322).

Acredita-se, portanto que, conquanto não se criem mecanismos oficiais que garantam, democraticamente, a continuidade de propostas de formação docente que atendam aos interesses dos educadores e contribuam para a melhoria da qualidade social da educação, a concretização de políticas e práticas de formação de professores, inspiradas, na matriz freireana,

estará sempre condicionada (e não, determinada) à agenda política dos governos que, eventualmente, venham a assumir a administração pública do município.

4.3.4 Condicionantes Institucionais

- A possibilidade de diálogo com interlocutores da universidade para discutir a EJA, a partir da proposta de Paulo Freire

Os dados coletados no campo de pesquisa permitiram detectar, na DIEJA, um movimento de busca pelo estabelecimento do diálogo com interlocutores da universidade, no sentido de aprofundamento das discussões sobre a EJA, a partir do referencial de Paulo Freire. A fala da participante do GT de elaboração dos cadernos *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*, transcrita a seguir, revela que, durante a elaboração da política pública de EJA, no período 2013-2016, a equipe responsável pela produção dos referidos documentos teve a possibilidade de discutir com uma interlocutora externa, da universidade, a questão da construção de um currículo emancipatório para essa modalidade de ensino. A referida educadora, durante a gestão Paulo Freire, atuou na coordenação geral do projeto MOVA-SP, tendo sido uma das responsáveis, à época, pela elaboração da política de formação de professores, educadores populares e supervisores dos movimentos populares de educação, da rede municipal de educação de São Paulo.

[PGT] - [...] o caderno tinha uma necessidade de nascer há muito tempo. Ele até demorou para nascer, porque como que eu vou trabalhar o currículo da EJA numa perspectiva freireana, emancipatória, se eu não tenho ali descrito pela própria rede uma direção a seguir? O documento vinha com uma ideia de problematizar, ele coloca o educador a pensar: o que eu posso fazer a partir dessa perspectiva que é real na Educação de Jovens e Adultos? [...] Um currículo de qualidade pra EJA aborda quais questões, centrando na perspectiva freireana, de um currículo emancipatório da EJA? O que é um currículo emancipatório, que perspectiva é essa? Que tendência é essa? Por que emancipatório? Por que eu não quero trabalhar a educação bancária, conteudista, com o adulto? [...] Então, foram essas questões que nos impulsionaram a desenvolver o caderno de Princípios e Práticas da EJA. [...] Na elaboração dos cadernos, a Silvia Telles, inclusive, fez parte de algumas leituras e, algumas vezes, esteve conosco [participantes do GT de elaboração dos cadernos] subsidiando algumas discussões.

Conforme foi possível demonstrar, a observação participante dos oito encontros de formação de professores e gestores de EJA, realizados na DRE-PJ, no ano 2016, permitiu identificar um processo formativo no qual os pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire orientaram as discussões em torno da questão da descolonização do currículo da EJA.

Na ocasião, o formador externo que coordenou esse trabalho, também vinculado à universidade, foi selecionado pela DIPED (frente EJA), após um processo de credenciamento realizado pela DRE-PJ, no início da gestão 2013-2016, no qual foram considerados critérios acadêmicos, curriculares e o alinhamento da proposta de trabalho às temáticas de interesse da DIPED. A aderência entre o plano geral de trabalho apresentado pelo formador e a proposta da DIPED para a formação de gestores e professores de EJA, no ano de 2016, pode ser evidenciada no fragmento abaixo, extraído do Diário Oficial da Cidade de São Paulo:

I - Objetivos:

- abordar o currículo e práticas educacionais, na *perspectiva crítico-transformadora*.
- refletir sobre a descolonização do currículo na educação de jovens e adultos enquanto prática política pedagógica e metodológica.
- abordar a importância da construção de um projeto político pedagógico que respeite essa modalidade, a diversidade de etnias, as manifestações regionais e a cultura popular.

II - Conteúdo:

- práxis e a ação docente na educação de jovens e adultos;
- saberes necessários à prática docente na educação de jovens e adultos: *leitura e transformação da realidade*;
- *em direção à uma didática crítico-libertadora* na educação de jovens e adultos.

III - Metodologia:

O curso adotará uma *metodologia dialógica* e expositiva, leitura e debates reflexivos, *problematização da prática*, de modo a reverberar no chão da escola discussões e transformações relevantes ao fazer pedagógico. (SÃO PAULO, 2016a, p. 49, grifo nosso).

O conjunto dos fatos apresentados apontam para a existência de uma tentativa de aproximação da DIEJA e da DIPED (frente EJA) da DRE-PJ com a universidade, no âmbito das políticas e práticas de formação de educadores de EJA, com a intenção de discutir os problemas e desafios vivenciados por professores e gestores que atuam nessa modalidade de ensino, na cidade de São Paulo, à luz da perspectiva crítico-libertadora.

Nos encontros de formação continuada de professores e gestores de EJA, observados pela pesquisadora na DRE-PJ, em 2016, as práticas concretas dos educadores foram tomadas como ponto de partida do processo educativo. Em consonância com o que foi demonstrado na primeira seção da análise, a proposta formativa em questão buscou concretizar, na teoria e na prática, alguns princípios importantes da perspectiva de formação permanente freireana tais como, a leitura da realidade, o diálogo sobre a prática docente, a problematização, a participação e a avaliação coletiva. Dessa forma, buscou corporificar a proposição freireana, de modo que a mesma não ficasse apenas em um nível discursivo.

Além de potencializar o aprofundamento teórico dos envolvidos em torno dos pressupostos que compõem essa perspectiva, a interlocução da DIEJA com uma professora atuante na universidade, no contexto da elaboração da política de EJA para o município, no período estudado, rompe com a tendência atual, discutida no capítulo I dessa Tese, que faz com que as políticas públicas educativas sejam elaboradas e implementadas, hegemonicamente, com base em pesquisas produzidas por organismos multilaterais de financiamento e entes privados. Nesse sentido, Santos (2008, p. 74-75) adverte que:

As pesquisas produzidas fora das universidades, patrocinadas e financiadas por organismos internacionais e fundações privadas, passaram a ter uma enorme influência sobre as políticas públicas de educação, condicionando as escolhas dos gestores dos sistemas públicos de ensino. Excluída do debate e frequentemente acusada de defender o status quo das corporações do ensino público e de opor-se às reformas, a universidade recolheu-se ao papel de questionar o discurso dominante sobre a crise da escola pública e não se esforçou em formular alternativas. Daí que os educadores e gestores escolares comprometidos com projetos progressistas e contra-hegemônicos se queixem da falta de envolvimento e apoio da universidade pública.

Freire (2001) entendia que a universidade tinha uma função social fundamental a cumprir junto aos demais níveis de ensino, tanto no que se refere à sua inegável contribuição à compreensão e construção do conhecimento, quanto à questão da formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino. Na concepção do autor, as universidades e as redes públicas de ensino precisam estabelecer uma interlocução democrática, em que ambas as instituições atuem como aprendentes e ensinantes, no exercício coletivo de compreensão crítica da prática educativa.

Acredita-se, portanto, que no contexto dessa pesquisa, a interlocução que a DIEJA e a DRE-PJ estabeleceram com formadores externos, que assumem a perspectiva crítico-emancipatória, favoreceu a presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire, detectada nas políticas e práticas de formação de educadores de EJA investigadas.

Ao fazer essa afirmação, não se pretende desconsiderar alguns limites e obstáculos envolvidos nessa ação. A fala dos coordenadores da DIPED (frente EJA), transcritas abaixo, permite entrever que, embora houvesse uma verba específica destinada à formação de professores, os processos burocráticos da SME/SP envolvidos na contratação, dificultaram a parceria com os formadores externos. Esses começaram a ser contratados, na DRE-PJ, apenas a partir do segundo ano do quadriênio 2013-2016:

[CFE₂]– [...] Este ano a gente tinha uma verba, e a gente falou: “Vamos usar”! Porque, se é destinado, não pode deixar passar a oportunidade... porque como no planejamento, há uma verba para a formação, então a gente falou: “Vamos

utilizar essa verba para [a formação]”. E aí, a gente foi utilizando em todas as frentes [de trabalho da DRE-PJ], inclusive, na EJA.

[CFE₁]– A gente demorou quase dois anos para conseguir entender os processos e como que a gente poderia fazer contratos externos. Então demorou muito para gente trazer formadores de fora e a gente numa equipe de 6 pessoas [na DIPED da DRE-PJ].

Além disso, a interlocução com a universidade, na gestão 2013-2016, não aconteceu de maneira tão abrangente como no período da gestão Paulo Freire, na qual o programa de formação permanente de educadores e o movimento de reorientação curricular contaram com a assessoria de especialistas de diferentes áreas do conhecimento, possibilitada por convênios institucionalizados pela RME e universidades como USP, UNICAMP e PUC-SP¹¹³. No caso estudado, tanto a DIEJA quanto a DIPED (frente EJA) da DRE-PJ buscaram estabelecer um diálogo com especialistas da universidade, movidas pelo interesse de aprofundar o debate coletivo acerca do pensamento de Paulo Freire, nos espaços possíveis de sua atuação.

Em sintonia com os achados dessa pesquisa, os resultados da investigação desenvolvida por Camargo (1997) apontou o papel da universidade como um condicionante institucional importante na busca da qualidade social do ensino, em um contexto em que o referencial crítico-emancipatório, proposto por Freire, foi assumido como orientador das políticas e práticas educativas, na rede municipal de educação de São Paulo, no período 1989-1992.

Considerando que o pensamento neoliberal também encontra-se representado no interior das universidades, compreende-se que nem toda interlocução feita com essa instituição pode contribuir com a construção de uma educação com qualidade social. Para que isso possa acontecer, é necessário que os interlocutores estejam comprometidos e alinhados com princípios democráticos e de justiça social.

- A rotatividade do corpo administrativo e docente na RME

Ao refletir sobre a formação docente, a partir da perspectiva freireana, Santiago e Batista (2011) destacam o tempo como uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas

¹¹³ Atualmente, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da administração pública e dá outras providências, constitui-se como um fator dificultador do estabelecimento de convênios entre as redes públicas de ensino e as universidades, pois é baseada no menor preço, ou seja, na “livre” concorrência de propostas. Dessa forma, os contratos diretos entre a administração pública e os profissionais do Ensino Superior, geralmente, são realizados nas ocasiões em que se aplica a “dispensa de licitação, prevista nessa lei. No caso da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a contratação de assessores externos alinhados à perspectiva freireana, no período 2013-2016, deu-se por dispensa de licitação e, em conformidade com o Decreto Municipal nº 44.279/03, que regulamenta a contratação por “notório saber”, nos casos em que o processo de licitação se faz dispensável.

públicas e da intencionalidade escolar. Daí que, para os autores, o mesmo se constitua em conteúdo e atitude de formação:

Vê-se assim, reforçamos, o tempo escolar para além da sala de aula. Tempo histórico, institucional, político e pedagógico que tece os conteúdos programáticos e abarca a experiência inteira dos sujeitos da prática pedagógica na sua pluralidade e multidimensionalidade. Em resumo, é no tempo e com o uso do tempo que a escola afirma ou nega a sua finalidade histórica e dá materialidade às políticas como prática pedagógica. Daí a sua importância como conteúdo da formação permanente de professores/as. (Ibid., p. 14).

Em sintonia com essa compreensão, Saul, A. (2015) destaca o tempo como uma exigência para a consolidação de processos formativos inspirados na perspectiva de formação permanente freireana, uma vez que a necessária mudança de crenças, valores e práticas vai requerer um profundo respeito à autonomia dos sujeitos, construção de adesão/compromisso coletivo, constante diálogo e *paciência-impaciente* por parte de todos os envolvidos.

Isto posto, pode-se dizer que, no contexto dessa pesquisa, a alta rotatividade do corpo administrativo e docente resultante do processo de remoção dos profissionais da RME, previsto na legislação municipal¹¹⁴, configurou-se como um fator dificultador, mas não impeditivo, da presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire, nas ações de formação investigadas. Na rede municipal de educação de São Paulo, os profissionais de educação efetivos podem remover-se de suas unidades de lotação, por permuta ou por meio de concurso anual, mediante requerimento formal, feito à SME. Um professor pode se remover de uma unidade escolar, por exemplo, por estar insatisfeito com a proposta política-pedagógica, por motivos pessoais, por desejar trabalhar em local mais próximo a sua residência, por se interessar por determinado projeto desenvolvido em uma escola, dentre outras motivações.

Na ocasião da realização da entrevista semiestruturada, ao destacar alguns nomes de educadores que integraram a equipe da DIEJA no ano de 2013, a diretora da Divisão de EJA salientou que, do quadro inicial de profissionais, responsáveis pelo desenvolvimento dos trabalhos, restou apenas uma educadora na equipe, no ano de 2016:

[DD]- [...] a equipe não é mais a mesma, está vendo? Que quem está aqui hoje [na DIEJA]? Só tem a Rosa que era da equipe inicial. A Camélia não está mais, a Lótus não está mais, o Lírio não está mais.

De maneira similar, o problema da remoção dos profissionais da RME também foi destacado pela diretora geral da DIPED da DRE-PJ. Conforme permite depreender o extrato de

¹¹⁴ Lei 14.660, de 2007.

fala a seguir, na visão da educadora, a remoção constante dos professores é um mecanismo institucional que dificulta a realização do trabalho de formação docente na perspectiva freireana, dado que compromete o aprofundamento das discussões e a formação dos grupos:

[DGD] –Então, eu vou voltar na questão do tempo [para explicar quais são as principais dificuldades para se realizar um trabalho na perspectiva freireana na rede]. A escola vive num ritmo tão frenético dos acontecimentos, de um cotidiano acelerado e eu acho que o tempo formativo, ele exige um amadurecimento. Vou até te falar de uma outra coisa que a gente [equipe da DIPED] estava discutindo outro dia, com bastante entusiasmo. Todos os funcionários municipais, eles podem se remover todos os anos. Então, tem escola que passar por um processo de remoção frenético, anualmente. Muda todo mundo. Então, nessa característica que é a nossa rede, como você faz para aprofundar uma discussão, para constituir um grupo? Em um ano é possível constituir um grupo? É muito difícil uma escola que o grupo permaneça, muito difícil. Eu não consigo nem pensar. Então como que você estabelece essas relações, amadurece essas relações?

Em contrapartida, as falas das Professoras 01 e 03 sugerem que, no âmbito da EMEF Lígia, a permanência de parte do quadro docente por um período significativo de tempo, na unidade escolar, contribuiu para a constituição de um grupo de professores que valoriza o trabalho coletivo e que, por se sentir pertencente à escola, assume o compromisso de torna-lá melhor:

[P01]- [...] a questão de condições, como eu falei para você, nós temos aqui uma equipe que tem uma característica que diferencia de muitas outras unidades. Uma equipe que tem professores há 20, 15, tem professores que trabalham há 30 anos na mesma unidade escolar. Então, o olhar, o sentimento de pertencimento disso aqui é outro porque a gente sabe, a gente vivência, é uma construção cotidiana, que não é assim: "daqui a pouco dane-se, no final do ano, eu me livro disso aqui!". Não!

[P03] - Então, a primeira grande condição [para a participação dos professores na formação] foi ser no horário de trabalho. Acho que a segunda grande condição foi a conscientização de que isso era importante. As pessoas perceberem que não era só uma oportunidade de ganhar um dinheiro a mais, mas, de trabalhar coletivamente. E a hora que você tem essa pegada do coletivo, aquele espaço é importante, o ser companheiro é importante, você não trabalha mais sozinho e isso foi uma coisa que foi construída a partir... essa escola tem já na história dela uma condição de trabalho coletivo, de fazer com o grupo... essa escola sempre teve essa pegada coletiva muito forte. [...] Então, a gente tem uma história de resistência, de pensamento.

A permanência do quadro administrativo e docente, por si, não garante a realização de um trabalho de formação permanente, coerente com os pressupostos teórico-metodológicos freireanos. Mas, retomando as colocações de Saul, A. (2015) e Batista e Santiago (2011) que salientam a importância do tempo como dimensão importante para o enraizamento dessa

proposta, pode-se dizer que a criação de mecanismos institucionais que propiciem/garantam a permanência dos quadros de profissionais, nas instâncias administrativa e escolar da RME, nas ocasiões onde se percebe uma significativa adesão a essa perspectiva, pode concorrer para que o pensamento de Paulo Freire seja reinventado com mais força e vigor, nas ações de formação continuada postas em prática na RME.

4.4. Síntese da análise

A presente análise permitiu detectar processos de leitura da realidade nas ações de formação continuada empreendidas nos contextos pesquisados. Essa categoria expressou-se, sobretudo, no bojo de dinâmicas que visaram provocar a explicitação da visão de mundo dos sujeitos a respeito dos principais desafios que enfrentavam em seu trabalho com a EJA. Ainda que não tenha sido possível constatar indícios de um possível aprofundamento dessa prática, no sentido da posterior exploração das eventuais contradições e identificação de limites explicativos, foi possível perceber que o movimento de leitura da realidade fomentou, por vezes, o delineamento de programas formativos, a seleção de subsídios teóricos, bem como orientou mudanças em planos de formação, em função das demandas da realidade, aproximando-se, portanto, da proposta freireana.

Especialmente, no âmbito das ações formativas organizadas pela DIEJA e pela DIPED (frente EJA) da DRE-PJ, pôde-se perceber a busca intencional e explícita pela concretização da categoria diálogo, a partir do referencial freireano. A utilização da teoria da ação dialógica, o trabalho a partir de círculos de cultura, o compromisso com a construção de uma prática formativa problematizadora, a discussão sobre as práticas concretas dos educadores e o exercício do desvelamento das teorias embutidas nas práticas, são algumas das evidências que corroboram esse entendimento. Em relação à formação continuada posta em prática na EMEF Lígia, a ênfase do diálogo recaiu sobre as práticas cotidianas dos professores e a elaboração coletiva de planos de ação para a resolução de problemas identificados.

Ainda que tenha sido possível verificar a presença de práticas avaliativas nos contextos formativos pesquisados, a consolidação da avaliação enquanto práxis que possibilita a reflexão crítica dos sujeitos sobre as experiências vivenciadas, apresentou-se como um desafio a ser superado. De modo geral, os dados coletados no campo de pesquisa revelaram a presença de uma prática avaliativa coletiva, porém, pouco sistematizada. As formações organizadas pela DIEJA, aparecem como exceção a essa constatação, uma vez que os indícios sugeriram a continuidade dos processos avaliativos, que possibilitaram replanejar a programação educativa e identificar conhecimentos construídos pelo grupo de educadores em formação. Por outro lado,

as entrevistas e observações participantes, realizadas em 2016, possibilitaram depreender que, apesar dos responsáveis pelos processos formativos atribuírem valor à avaliação, reservando, por vezes, momentos para a realização dessa prática, o tempo parece ter se configurado como um fator limitador do aprofundamento do intento avaliativo, no âmbito das ações de formação que aconteceram na DRE-PJ e, também, na escola investigada.

Apesar dos limites evidenciados nas práticas analisadas, pode-se dizer que o caráter coletivo das avaliações realizadas nos espaços investigados, a preocupação de tomar a formação enquanto objeto de reflexão, a tentativa de criar espaços para que os educadores expressem suas percepções sobre a experiência formativa vivenciada e o replanejamento das ações, representam pontos de aproximação com a proposta de formação permanente freireana que poderiam ser fortalecidos, de modo a se buscar maior coerência com as proposições de Paulo Freire, propugnadas pela política de EJA da administração, no período 2013-2016.

A investigação possibilitou depreender a flexibilidade das propostas de formação docente que, nos contextos analisados, foram apresentadas aos educadores de maneira democrática, possibilitando que os mesmos pudessem participar com sugestões de eventuais alterações aos programas inicialmente propostos. Nas circunstâncias da pesquisa, a categoria participação foi evidenciada sob diferentes aspectos, dentre os quais se destacam: a possibilidade de sugerir temas, propostas formativas e subsídios teóricos para a formação; a possibilidade de decidir sobre o tema gerador orientador da formação e sobre as necessidades de aprofundamento teórico; a atuação dos educadores como co-formadores, coordenando debates teóricos ou apresentando relatos de práticas da EJA, nas formações. Pode-se dizer que tais práticas se encontram em consonância com a proposta de formação permanente freireana que considera os professores como sujeitos e compromete-se a desenvolver ações que desafiem posturas passivas e sejam capazes de potencializar a construção da autonomia docente.

Ao tomar como referência as proposições de Paro (2000) e Camargo (1997), essa pesquisa identificou alguns condicionantes materiais, ideológicos, político-sociais e institucionais que permitiram ou dificultaram que o pensamento de Paulo Freire ressurgisse nas orientações da DIEJA e no trabalho de formação de professores de EJA da DRE-PJ, na gestão 2013-2016.

Do que foi observado e evidenciado na investigação, os condicionantes materiais foram importantes para possibilitar o ressurgimento do pensamento de Paulo Freire nas políticas e práticas de formação de professores de EJA investigadas. De maneira geral, o acesso aos subsídios teórico-metodológicos adequados e as condições de trabalho oferecidas aos docentes, em especial, a jornada de trabalho, a pontuação relativa à evolução funcional e a instituição de horários de formação em serviço remunerada, foram elementos que atuaram nessa direção. Em

relação aos recursos humanos necessários para o fortalecimento da proposta de formação crítico-emancipatória, verificou-se que, embora a equipe da DIPED da DRE-PJ tenha sido ampliada no final da gestão 2013-2016, os dados evidenciaram que, nesse particular, essa ampliação foi insuficiente para garantir a organização e desenvolvimento de um trabalho de formação docente mais amplo e sistemático da Divisão Pedagógica junto aos professores das escolas da região, de modo a potencializar/aprofundar os debates em torno dos desafios do cotidiano da EJA, à luz dos pressupostos freireanos.

Adicionalmente, no tocante aos condicionantes ideológicos, a crença de que a Pedagogia Freireana poderia contribuir com o projeto político progressista de educação, da administração petista, no período 2013-2016, a presença de lideranças político-pedagógicas que, ao ocupar cargos de chefia na RME aproveitaram-se das condições políticas e ideológicas favoráveis para propor e implementar políticas inspiradas no ideário freireano e a valorização de ações formativas comprometidas com a análise crítica e colaborativa das práticas docentes, por parte de professores e gestores da EJA da DRE-PJ, se configuraram como elementos que contribuíram, de maneira expressiva, com a retomada e revitalização do legado de Paulo Freire, nos contextos investigados.

Os condicionantes político-sociais identificados nessa pesquisa revelaram elementos que, embora não tenham impedido que o trabalho de formação de professores de EJA fosse desenvolvido na perspectiva freireana, constituíram-se em desafios a ser superados para a concretização desse intento, na gestão 2013-2016. As contradições em torno da participação dos professores de EJA da região nas reuniões de formação organizadas pela DIPED (frente EJA), na DRE-PJ, expressaram-se no fato de que, embora a referida divisão objetivasse sensibilizar os docentes quanto à necessidade de reorganizar o currículo da EJA, a partir da matriz crítico-emancipatória, ela não foi capaz de viabilizar a participação de todos os professores da região nos encontros de formação que organizou. Dessa forma, a decisão sobre a participação dos educadores, para além da cota oficialmente estipulada, ficou à cargo dos diretores das unidades escolares. Ademais, diante do resultado das eleições municipais de 2016, a continuidade da política de formação de professores de EJA que a DIEJA buscou implementar, inspirada no referencial freireano, colocou-se como um problema a ser enfrentado pelos educadores da RME que faziam adesão a esse pensamento, frente a eminente alternância da administração pública. Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de se instituir mecanismos legais que garantam, democraticamente, a continuidade de propostas de formação de professores que atendam aos interesses dos professores e contribuam com a melhoria da qualidade social da educação.

Em relação aos condicionantes institucionais, a análise dos dados empíricos permitiu verificar que a possibilidade de interlocução com formadores externos, da universidade, que assumem o referencial freireano, representou um elemento significativo que contribuiu para o aprofundamento das discussões coletivas acerca dos pressupostos teórico-metodológicos do pensamento de Paulo Freire e para sua incorporação nas políticas e práticas de formação de professores de EJA investigadas, no período 2013-2016. Em contrapartida, a alta rotatividade do corpo administrativo e docente, resultante do processo de remoção dos profissionais da RME, previsto na legislação municipal, configurou-se como um fator dificultador, mas não impeditivo, da presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire nas ações de formação investigadas, uma vez que esse mecanismo institucional pode interferir na qualidade, na continuidade das discussões e na constituição dos grupos de educadores em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo ao desafio colocado pela pesquisa “*O pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas e práticas*”, à qual se articula, essa investigação buscou produzir conhecimento sobre a incorporação do pensamento freireano na ação política de um sistema público de educação, a partir da análise de uma realidade concreta.

Dispôs-se a confirmar o pressuposto de que elementos da proposta de formação de professores, posta em prática na Gestão Paulo Freire, vêm sendo mantidos e recriados na Rede Municipal de Educação de São Paulo. O que se buscou demonstrar é que essa proposta não se extinguiu na rede, ao contrário, tem ressurgido, em função de condicionantes que ganham ou perdem força, em virtude de projetos de gestão pública comprometidos com a transformação social ou com a manutenção das desigualdades, em diferentes contextos e tempos históricos.

Ao tomar como objeto as políticas e práticas de formação de professores de EJA, desenvolvidas no âmbito da Diretoria Regional de Pirituba, da RME, no período 2013-2016, procurou responder às seguintes questões:

- Como o pensamento de Paulo Freire se concretizou e se recriou nas políticas e práticas formativas de professores de EJA, na DRE-PJ, no período 2013-2016?
- Que condicionantes permitiram ou dificultaram o ressurgimento do pensamento de Paulo Freire nas orientações da DIEJA e no trabalho de formação de professores de EJA da DRE-PJ, na referida gestão?

No bojo dessa investigação de abordagem qualitativa, o “estudo de caso” mostrou-se como estratégia de pesquisa adequada para o desenvolvimento desse trabalho que objetivou construir conhecimento aprofundado, a partir da dinâmica natural do objeto em seu contexto concreto, de modo a compreender as condições específicas nas quais ele acontece. Foram adotados os seguintes procedimentos de coleta de dados e informações: análise de documentos, realização de entrevistas semiestruturadas e de observação participante.

Dentre os subsídios teóricos que apoiaram as discussões e análises dessa Tese destacam-se as contribuições de Freire (1981, 1987, 2013, 2001, 2012), Saul, A. (2015), Saul, A. M. (1998, 2012, 2014, 2016, 2017), Freitas, L. C. (1992, 2005, 2017), Brzezinski (2014), Scheibe e Bazzo (2016), Torres, R. M. (2009), Gramsci (1982), Giroux (1997), Camargo (1997) e Paro (2000).

Os achados dessa pesquisa possibilitaram confirmar a hipótese de que há um legado freireano, reinventado, na rede municipal de educação de São Paulo, sede da experiência

pioneira na qual uma administração pública assumiu a perspectiva crítico-emancipatória como orientadora de sua política educativa. Essa comprovação se deu por meio da identificação de princípios, inerentes à proposta de formação permanente de Paulo Freire, em documentos, entrevistas e ações de formação de educadores de EJA observadas pela pesquisadora, no contexto da DRE-PJ.

De maneira específica, a análise dos dados coletados permitiu concluir que as *categorias leitura da realidade, diálogo, avaliação e participação* se manifestaram, com variada ênfase, nas políticas e nas práticas de formação de educadores de EJA, no período 2013-2016, confirmando que elementos da proposta de formação permanente, posta em prática na Gestão Paulo Freire vêm sendo mantidos e recriados na Rede Municipal de São Paulo.

Pode-se afirmar que, a despeito de limites e contradições identificados na documentação e, ou, na prática das categorias evidenciadas, a materialização do pensamento de Paulo Freire pode ser apreendida, sobretudo, pela presença de orientações, proposições e ações formativas que visavam fomentar a reflexão crítica e coletiva dos educadores de EJA a respeito de sua ação pedagógica, tendo como horizonte, a construção de uma educação emancipatória.

A reinvenção da aludida concepção foi evidenciada visto que as experiências formativas investigadas mantiveram aproximações e coerência com a perspectiva de formação permanente freireana, ainda que tenham ocorrido em um contexto histórico-social diferente daquele em que os pressupostos teórico-metodológicos do autor foram incorporados, pela primeira vez, a um programa de formação docente da RME, no período da Gestão Paulo Freire.

Essa investigação possibilitou evidenciar condicionantes materiais, ideológicos, político-sociais e institucionais que permitiram ou dificultaram o ressurgimento da proposta de formação docente, inspirada em pressupostos freireanos, no âmbito das orientações da política de EJA e nas ações de formação desenvolvidas na DRE-PJ, durante a gestão 2013-2016.

No contexto dessa pesquisa, os condicionantes ideológicos se destacaram por terem exercido uma influência significativa, no sentido de possibilitar a materialização e recriação do pensamento freireano. Parece acertado dizer que tais condicionantes apresentaram mais força do que os demais, uma vez que todos os elementos, identificados pela pesquisadora, colocaram-se a favor da possibilidade de ressurgimento da proposta de formação permanente discutida nessa Tese.

É possível que o manifesto vigor de tais condicionantes, no bojo dessa pesquisa, tenha se dado em função da opção progressista, comprometida com a transformação social, assumida pela administração 2013-2016. Acredita-se que, no caso estudado, a orientação da política pública favoreceu a expressão desses condicionantes, no bojo das políticas e práticas de formação de professores investigadas, criando espaços para a atuação das lideranças político-

pedagógicas progressistas e para que a DIEJA pudesse propor uma política de EJA alicerçada em pressupostos freireanos.

De maneira similar, os condicionantes materiais evidenciados, em sua maioria, forneceram infraestrutura fundamental para viabilizar a participação dos professores nas ações formativas analisadas, ainda que com limites apontados.

Dentre os condicionantes institucionais, a possibilidade de interlocução com a universidade para discutir a EJA, a partir da proposta de Paulo Freire, mostrou-se como um fator potencializador do desenvolvimento de um trabalho de formação docente centrado no diálogo sobre as práticas concretas dos educadores de EJA, capaz de favorecer, por meio da reflexão crítica e coletiva, a gradual apropriação desse referencial teórico-metodológico.

Por outro lado, no contexto dessa pesquisa, os condicionantes político-sociais detectados destacaram-se como dificultadores desse trabalho, uma vez que a totalidade de seus elementos se interpuseram como obstáculos para o aprofundamento e continuidade de práticas de formação docente comprometidas com a perspectiva crítico-emancipatória. Os resultados da investigação permitiram inferir sobre a necessidade de se criar mecanismos, na rede municipal de educação de São Paulo, que ampliem as possibilidades de participação direta dos educadores em processos formativos orientados pelo referencial freireano e que reforcem a autonomia de grupos e escolas interessados em desenvolver ações sintonizados à essa perspectiva político-pedagógica, tendo em vista superar os obstáculos apontados e garantir a continuidade e consolidação das discussões e projetos.

Vale destacar que, dentre os condicionantes materiais e institucionais, a escassez de recursos humanos necessários para o aprofundamento da proposta de formação e a rotatividade do corpo administrativo e docente da RME, respectivamente, apresentaram-se, também, como elementos dificultadores para a consolidação de uma proposta de formação de professores de EJA alinhada ao referencial freireano. Portanto, ao lado dos condicionantes político-sociais identificados, esses elementos provocaram contradições e estabeleceram certos limites à presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire no bojo das políticas e práticas de formação de professores de EJA investigadas.

O conjunto desses achados permite afirmar que, no contexto investigado, ainda que tenham sido identificados condicionantes político-sociais, materiais e institucionais que estabeleceram limites ao desenvolvimento de processos formativos radicalmente alinhados à perspectiva freireana, os mesmos não foram capazes de impedir que o pensamento de Paulo Freire ressurgisse nas orientações da DIEJA e no trabalho de formação de educadores de EJA, da DRE-PJ.

Pode-se dizer que, na gestão 2013-2016, a força dos indicadores que contribuíram positivamente para a concretização e recriação do pensamento de Paulo Freire, no quadro geral dos condicionantes de análise, se sobrepôs aos indicadores limitantes. Daí que foi possível constatar a presença de categorias que definem a formação permanente freireana, nas políticas e práticas formativas de educadores de EJA.

Diante disso, parece acertado dizer que, a orientação progressista assumida pela administração petista, no período estudado, contribuiu para que tais condicionantes ganhassem força, mesmo diante de contradições evidenciadas na análise de dimensões mais gerais da política educativa, que puderam ser caracterizadas no cenário da pesquisa. Ou, seja, a política educativa mais ampla da RME, embora ambígua, até mesmo mostrando pontos de aproximações com propostas neoliberais pautou-se, de maneira geral, em princípios democráticos e de qualidade social da educação, que não se contrapuseram às intenções político-pedagógicas da DIEJA, nem tampouco, daquelas assumidas pela DRE-PJ, de discutir, na formação docente, a descolonização do currículo da EJA, tendo como referência principal os pressupostos teóricos-metodológicos de Paulo Freire.

Observe-se porém que, em contexto de gestões comprometidas com os interesses neoliberais e com a manutenção das desigualdades, esses mesmos condicionantes podem perder força e aqueles que obstaculizam o ressurgimento do pensamento freireano em redes públicas de ensino, podem vir a se fortalecer, fazendo com que as possibilidades de concretização da proposta de formação permanente freireana sejam minimizadas, no âmbito das políticas e práticas formativas, até que haja uma nova conjuntura política que regule o jogo de forças e a expressão dos condicionantes identificados nessa pesquisa.

Em 2017, por exemplo, no período em que o prefeito João Dória assumiu a gestão da prefeitura do município de São Paulo, o novo diretor da DIEJA e sua equipe optaram por manter os encontros mensais de formação com as equipes das DIPED (frente EJA) das DREs. Inicialmente, as discussões do GT de EJA continuaram a se orientar pela perspectiva freireana devido, principalmente à vontade política da referida liderança político-pedagógica, cujo papel foi fundamental para que os debates sobre o currículo da EJA prosseguissem nessa direção.

Porém, à medida que a nova política educativa da RME foi se consolidando, a DIEJA começou a sofrer forte pressão, por parte do setor responsável pela implantação de um currículo padronizado para a educação básica na cidade de São Paulo, para que tal processo formativo fosse encerrado pois as discussões, apoiadas na teoria freireana, eram contrárias à proposta de padronização curricular da gestão 2017-2020. Portanto, nesse contexto, foi possível verificar o gradual enfraquecimento do condicionante ideológico identificado nessa pesquisa, referente ao

papel das lideranças político-pedagógicas progressistas diante da continuidade do legado freireano na RME.

Diante das conclusões dessa investigação, que buscou analisar os condicionantes para explicar a materialização e o ressurgimento do pensamento de Paulo Freire sugere-se que as redes de ensino que se comprometem com a construção de uma escola pública, popular e democrática, estejam atentas às considerações a seguir.

No tocante aos condicionantes ideológicos, os propositores da política educativa que acreditam que essa pedagogia pode dar contribuições ao projeto progressista que almejam construir, precisam garantir que lideranças político-pedagógicas progressistas que, preferencialmente, façam adesão ao pensamento freireano, na teoria e na prática, ocupem cargos estratégicos na rede de ensino, tais como o de secretário(a) da educação municipal, o de diretor(a) de orientação técnica, diretores das instâncias intermediárias das redes e coordenadores locais dos processos de formação docente. Ao ocupar tais posições e buscar coerência com os pressupostos freireanos, tais lideranças poderão contribuir para a continuidade do legado do educador no bojo das redes públicas de ensino, por meio da proposição de ações educativas e políticas emancipatórias.

Isso se faz importante porque, por mais que a administração pública se declare progressista e defenda um projeto crítico-emancipatório de educação, se o cargo de secretário da educação, por exemplo, é ocupado por uma liderança que não partilha da mesma concepção ético-política e pedagógica, as orientações e projetos político-pedagógicos, orientados pelo referido horizonte, podem perder força, ações que se contrapõem a essa perspectiva podem vir a ser priorizadas, gerando contradições na política educativa da rede.

Além disso, esse cuidado na escolha das lideranças poderá contribuir para fortalecer a resistência interna das redes contra as pressões de organismos multilaterais de financiamento e reformadores empresariais, que tentam reiteradamente impor a agenda liberal aos sistemas públicos de ensino do país e, também, à formação de professores, promovendo a precarização do trabalho docente e ameaçando a autonomia desses profissionais, conforme o discutido no segundo capítulo dessa Tese.

Ainda em relação aos condicionantes ideológicos, é recomendável que as secretarias da educação que pretendam trabalhar com a perspectiva freireana, busquem identificar, grupos ou unidades educativas que demonstrem valorizar a formação como espaço-tempo singular para discutir a realidade, construir conhecimento coletivo, em diálogo, e trocar experiências. Como esses princípios estão alinhados à perspectiva freireana, é possível que os grupos e espaços que aspiram por formações desse tipo, representem um terreno fértil para o desenvolvimento de experiências orientadas pelos pressupostos da formação permanente.

Assim como foi feito na Gestão Paulo Freire, em que se incentivou a livre adesão dos educadores e escolas aos grupos de formação, as redes precisam trabalhar na perspectiva de construir pouco a pouco a adesão ao projeto crítico-emancipatório, conscientes de que a mudança de valores e práticas necessita de tempo e diálogo, não raramente surgindo consensos e conflitos.

Faz-se adequado esclarecer que os condicionantes ideológicos possuem limites e não são suficientes para garantir a implementação da proposta de formação permanente freireana em uma rede pública de ensino. Ao reconhecer a importância de tais condicionantes para concretização de projetos democráticos de educação, Camargo (1997) faz uma oportuna consideração. Para o autor, ainda que um partido político progressista assuma o poder e ocupe certos postos do aparelho do Estado, a implementação de suas intenções políticas não depende apenas do desejo dos gestores, nem mesmo pode ser imposta "de cima para baixo", uma vez que, se os profissionais da educação nas redes não forem convencidos do valor da proposta político-pedagógica, a mesma poderá vir a encontrar sérias resistências nas escolas e não se realizar. No entendimento do autor:

[...] há necessidade de um real convencimento de alto a baixo da estrutura do sistema de educação, utilizando-se de múltiplas estratégias (em nível amplo, como campanhas na mídia, e em nível micro, com discussão em pequenos grupos presenciais) para realmente conquistar a hegemonia (com amplas camadas defendendo pontos de interesses comuns). A dificuldade maior situa-se nesse convencimento, e não só na inversão das condições materiais e institucionais. (CAMARGO, 1997, p. 358).

Ao lado dos condicionantes ideológicos, é muito importante que as redes públicas de ensino forneçam as condições materiais concretas para que os professores possam pensar crítica e coletivamente a sua prática, tendo como horizonte a construção de uma educação transformadora.

Nesse sentido, é necessário assegurar que gestores e professores tenham acesso aos subsídios teórico-metodológicos adequados, de modo a aprofundar as discussões e possibilitar que os educadores se apropriem do referencial freireano, tornando-se capazes de recriá-lo em suas práticas pedagógicas cotidianas. Não se defende aqui que o simples acesso a esse material possa, por si, ampliar o nível de consciência dos sujeitos ou promover mudanças de práticas. Mas, acredita-se que o estudo coletivo e sistemático a partir da prática, apoiado pela teoria, realizado nos momentos da formação, pode concorrer para isso. Dessa maneira, é importante que as redes busquem garantir o acesso dos educadores aos diferentes subsídios, compreendendo essa ação como um investimento para a consolidação de um projeto político-pedagógico emancipatório.

Ao assumir os pressupostos freireanos, a gestão pública precisa investir esforços e recursos na implementação de políticas para a valorização docente. Além de justa remuneração, assegurada na forma de piso salarial, que possibilite ao professor cumprir sua jornada de trabalho, preferencialmente, em uma única escola e a estruturação de planos de carreira, é preciso instituir horários coletivos de formação remunerados, sendo que a pontuação para a progressão na carreira pode ser considerada um fator de atratividade para os docentes.

É preciso considerar, contudo, que não se pode estabelecer uma relação linear e direta entre o aumento dos salários dos professores e a melhoria da qualidade do trabalho docente e sua adesão às proposições democráticas de uma gestão. Certamente, professores com melhores condições salariais tenderão a trabalhar com mais satisfação e eficiência, mas, como destaca Camargo (1997), a dimensão político-pedagógica do trabalho docente, e até o compromisso profissional, não se modificam de imediato, mesmo quando se conquistam maiores patamares salariais. Na visão do autor:

[...] para superar esses impasses, são necessárias outras medidas de cunho formativo mais amplo – com muita discussão pedagógica e política – com o intuito de se alterar a visão e os compromissos dos educadores. Em suma, propiciar só uma dimensão não basta para se atingir uma melhor qualidade [social] da escola, contudo, em se mantendo os históricos de parcos salários dos educadores, especialmente do setor público, é que ela se torna praticamente impossível. (CAMARGO, 1997, p. 311).

Adicionalmente, os resultados dessa pesquisa evidenciaram que o tempo destinado à formação dos professores de EJA, nos contextos pesquisados, representou um limite para o aprofundamento de algumas práticas inerentes à proposta de formação permanente freireana, tais como, a leitura da realidade e avaliação. Portanto, é recomendável que as redes que desejem desenvolver um trabalho referenciado na referida perspectiva, assumam o compromisso de priorizar os horários coletivos de formação, o que pode significar, reorganizar processos e rotinas de modo a ampliar o tempo e/ou a frequência dos encontros formativos, de acordo com as necessidades da rede.

De modo similar, os achados da pesquisa de Joaneite (2011), que investigou as contribuições da Pedagogia Freireana, no contexto da rede municipal de ensino de Santo André/SP, apontaram para o fato de que, quando a política pública assume a responsabilidade perante a formação docente e atende as demandas por ampliação dos momentos formativos, como consequência, consegue-se avançar na construção do diálogo e dos processos de reflexão crítica sobre a prática, que acabam potencializando as mudanças nos modos de pensar e agir dos docentes, no horizonte da emancipação.

Além disso, em termos de condicionantes materiais, os resultados da pesquisa revelaram a necessidade de que as secretarias da educação disponibilizem recursos humanos qualificados e em número suficiente, especialmente, no contexto das instâncias intermediárias das redes, responsáveis por articular a política de formação de educadores em nível local, de modo a se assegurar que o diálogo com as escolas, os processos de leitura da realidade, de avaliação da ação formativa e a participação dos docentes, possam ocorrer de maneira satisfatória e, em consonância com os princípios da formação permanente proposta por Paulo Freire.

O trabalho com esse referencial é exigente pois demanda um constante exercício de repensar a prática, a partir do crivo ético-crítico libertador. Daí que seja essencial que as redes contem com assessores internos, ou seja, educadores próprio sistema, que atuem como interlocutores críticos, capazes de acompanhar e orientar os trabalhos cotidianos de formação docente, desenvolvidos pelas instâncias intermediárias e pelas escolas, subsidiando as equipes com discussões em torno deste referencial teórico-metodológico, periodicamente, e sempre que isso se fizer necessário.

Esses achados vão ao encontro daqueles apontados por Gouvêa (2012) que, em sua pesquisa, procurou identificar avanços e desafios da proposta de formação permanente de professores, de inspiração freireana, desenvolvida no município de Diadema/SP, no período 1993-2011. Dentre os resultados da investigação, a autora destaca que a participação de assessores internos e externos à rede, nas reuniões de formação, são positivas pois "oxigenam" as discussões, principalmente, quando os assessores trazem aportes de experiências de outros universos educativos e contribuem com o desenvolvimento do estudo teórico do grupo em formação.

Os condicionantes institucionais, identificados na presente pesquisa, evidenciaram a possibilidade de interlocução com a universidade como uma ação valiosa, que tende a contribuir para que as discussões acerca das dificuldades enfrentadas por professores e gestores de uma rede pública de ensino e sobre as proposições da política educativa, orientada por pressupostos freireanos, alcancem novos patamares. Isso porque, a troca de experiências, os estudos sistemáticos desenvolvidos em torno desse referencial teórico-metodológico e o eventual aporte de informações e teorias requeridas podem contribuir para a construção do conhecimento significativo para os educadores em formação.

É desejável, portanto, que as redes de ensino, comprometidas com a referida perspectiva educacional, envidem esforços institucionais a fim de assegurar uma permanente interlocução com a universidade, preferencialmente, estabelecida por meio de convênios e assessoria de caráter contínuo. É importante que essa parceria não ocorra apenas de maneira pontual para que possa contribuir, de fato, para o aprofundamento dos processos de reflexão crítica e coletiva

sobre a realidade e ajude a entrever caminhos para as necessárias transformações.

A questão da rotatividade do corpo docente e administrativo da RME, também foi constatada como um condicionante institucional que, potencialmente, enfraquece e compromete os processos de formação docente, orientados pela perspectiva de formação docente propugnada por Paulo Freire. Isso porque dificulta a formação dos grupos, nas diferentes instâncias da rede e tende a promover rupturas nos processos formativos, dificultando o seu avanço, por exigir frequentes retomadas e rearranjos no grupo e na programação educativa.

Por isso mesmo, recomenda-se que as redes públicas de ensino busquem alternativas, não para impedir a remoção de seus profissionais, quando essa se fizer necessária, mas para estimular a continuidade dos trabalhos e a consolidação dos grupos de formação e das unidades escolares, cujas discussões em torno do projeto político-pedagógico em questão necessitem de maior apoio ou já estejam enraizados.

Em termos de condicionantes político-sociais, os achados da pesquisa apontaram para a necessidade de superar as contradições, que se dão em torno da participação dos educadores em ações de formação docente organizadas pelas instâncias intermediárias que, comumente compõem as redes públicas de ensino.

Dessa forma, uma administração pública comprometida com a proposta de formação permanente freireana precisará encontrar meios de desburocratizar eventuais processos internos que regulem a participação dos educadores em ações de formação que aconteçam fora do espaço escolar, garantindo que um maior número desses profissionais possam participar, presencialmente, e não apenas por representação, de processos formativos que reúnam grupos de professores de diferentes escolas da rede.

Ainda que nem sempre isso seja possível faz-se necessário buscar ampliar as ocasiões que permitem a troca entre os profissionais da rede, de modo que os mesmos possam compartilhar suas vivências, discutir problemas comuns, pensar coletivamente em soluções para os desafios que enfrentam no cotidiano e, por meio da reflexão crítica sobre suas práticas concretas, ir se apropriando do referencial teórico-metodológico em questão. Ao lado da formação em serviço realizada na escola, essa ação pode contribuir para a construção de novos conhecimentos e da necessária adesão dos profissionais da rede à perspectiva crítico-emancipatória.

Por fim, em relação à continuidade da política de formação docente diante da alternância da administração pública, recomenda-se que as redes procurem criar mecanismos oficiais que possam, democraticamente, salvaguardar as propostas de formação de professores que atendam aos interesses dos educadores e contribuam para a construção de uma educação com qualidade

social. Além disso, é interessante propor ações que estimulem a criação de uma nova cultura escolar que favoreça a apropriação, por parte dos educadores da rede, dos princípios e práticas inerentes à formação permanente freireana. Com isso, espera-se que, mesmo diante da mudança da administração pública, os professores e gestores da rede possam ser capazes de se articular e lutar, coletivamente, para a continuidade da referida proposta de formação.

Embora a delimitação do campo dessa pesquisa tenha sido a formação de professores de EJA, os resultados encontrados permitem afirmar que a formação permanente freireana é uma proposta singular que articula as dimensões filosófica, ético-política, metodológica e pedagógica, e pode ser utilizada em diferentes modalidades e níveis de ensino, configurando-se como um caminho possível para responder aos atuais desafios da formação docente. Novas pesquisas que se dediquem a buscar dados empíricos para ampliar a compreensão da práxis formativa na obra de Freire poderiam, por exemplo, se debruçar sobre questões que tangenciam os achados dessa investigação:

- Como a proposta de formação de professores freireana repercute na formação dos educandos?
- Como essa perspectiva afeta a construção e o desenvolvimento de currículos humanizadores?
- Qual o potencial da formação permanente freireana para o fortalecimento da identidade e da profissionalidade docente?
- Quem forma o formador? Por quais percursos formativos e experiências de vida passaram os formadores que tomam a Pedagogia Freireana como orientadora de sua práxis docente?

No contexto contemporâneo, marcado pelo acirramento da crise econômica e social no Brasil, consequência do golpe de 2016, observa-se o crescente avanço do projeto neoliberal em diferentes áreas e, também, na Educação. Em relação às políticas de formação docente, pode-se dizer que as administrações municipais encontram-se, mais do que nunca, na mira de reformadores empresariais, interessados em privatizar a educação pública e transformar a formação de professores em um negócio lucrativo.

A “nova” Política Nacional de Formação de professores, proposta pelo governo de Michel Temer, que promove o aligeiramento dessa formação e propõe a elaboração de uma Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica, orientada pela noção de competências e habilidades, representa um ataque à autonomia docente e aos avanços e conquistas do campo das políticas de formação de professores, concorrendo para a desvalorização e precarização do trabalho docente.

Enquanto desdobramento do golpe de 2016, a eleição de Jair Bolsonaro, candidato conservador do Partido Social Liberal (PSL) à presidência da república, em outubro de 2018, anuncia um futuro preocupante, de ampliação das desigualdades, retirada de direitos dos mais pobres e das minorias, encolhimento dos espaços democráticos (políticos, sociais e institucionais), aumento da repressão do Estado e precarização das condições de trabalho no país.

Na área educacional, a política bolsonariana apoiada no liberalismo econômico, em articulação com o conservadorismo e o autoritarismo, assume ênfase mercantil. Em tal concepção, a educação perde seu status de direito social e passa a ser encarada enquanto serviço a ser adquirido “livremente” no mercado. Pode-se dizer, portanto, que a educação pública encontra-se em risco no Brasil, assim como a democracia, já que para o liberalismo econômico, o que importa é garantir o livre mercado, mesmo que isso signifique a adoção de medidas autoritárias, por parte do Governo.

Dessa forma, a garantia da exploração da educação enquanto mercado exigirá medidas de controle ideológico e jurídico para diminuir as possibilidades de resistência de professores, alunos e da sociedade civil às medidas de privatização, precarização da educação pública e esgarçamento das condições de trabalho docente. No tocante às políticas de formação de professores, anuncia-se um cenário de maior padronização curricular das licenciaturas, implementação de avaliações externas atreladas a punições, fortalecimento de medidas meritocráticas, avanço de projetos tecnicistas, distanciados de qualquer perspectiva crítica.

Diante dessa conjuntura, a formação permanente freireana mostra-se relevante, constituindo-se em uma alternativa contra-hegemônica, comprometida com a formação de educadores para a democracia, para o enfrentamento e superação das situações de desigualdade que se dão no espaço escolar e na sociedade. Daí a importância das administrações públicas progressistas assumirem essa proposta, tendo em vista a construção de uma educação com qualidade social e uma sociedade mais justa. Conforme demonstrou essa pesquisa, fazer adesão ao pensamento de Paulo Freire significa garantir os condicionantes necessários para a sua concretização no âmbito das políticas e práticas de formação docente.

A formação permanente freireana é uma proposta que se contrapõe ao individualismo, à competitividade entre as pessoas e a iniciativas de formação docente alienantes que buscam uniformizar e mecanizar ações e pensamento. Mostra-se, portanto, como um referencial muitíssimo atual, porque propõe princípios e práticas importantes para a construção/reconstrução da esfera social coletiva, tais como o diálogo, a participação, a solidariedade, a tolerância, o respeito às diferenças, dentre outros.

Considerando que estamos vivendo tempos sombrios, em que as indicações do atual

governo acenam com cortes orçamentários e com ameaça aos direitos e liberdades de trabalhadores e educadores, o referencial de Freire nos auxilia na construção da resistência necessária para reinventar o futuro com esperança e com a utopia de uma sociedade mais justa, com vida digna para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José de Almeida. Mais Educação São Paulo cria material com atividades interdisciplinares. *Portal Mais Educação São Paulo*, São Paulo, p. 01, 13 set. 2013. Entrevista. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>> . Acesso em 18 fev. 2018.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Proposta pedagógica. In: ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org). *Formação contínua de professores*: boletim 13. Brasília: MEC; TV Escola, 2005. p. 03-10.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de caso e avaliação educacional*. 3ª ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Revista educação UNISINOS*, São Leopoldo, 19 (1), p. 34-44, jan./abr. 2015.
- ANFOPE. *Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, sistema nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente*. 2012. Disponível em: <<http://principio.org/anfope-associaco-nacional-pela-formaco-dos-profissionais-da-ed.html>>. Acesso em 24 out. 2017.
- _____. *Documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE: políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos*. 2016. Disponível em: <<https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/doc-final-xviii-enanfope.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.
- _____. *Posição da ANFOPE sobre a BNCC: repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação*. 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf>>. Acesso em 19 nov. 2017.
- _____. et al. *Considerações sobre a proposta de política nacional de formação dos profissionais da educação básica*. 2015. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/documentos/DOC-ENTIDADES-CONSULTAPUBLICA-09082015.pdf>>. Acesso em 14 set. 2017.
- 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: XXV ANPAE, 2011. São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2011, p. 01- p. 13. Disponível em: <<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/mais-educacao-sao-paulo-cria-material-com-atividades-interdisciplinares/>>. Acesso em: 04 set. 2018.
- APPLE, Michael W. Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e educação*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 21- 46.
- ARCHANGELO, Ana. Notório saber na educação desonera o Estado de sua responsabilidade. *Carta Educação*, São Paulo, 6 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de>>

sua-responsabilidade/>. Acesso em 29 out. 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes, JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves de; SANTOS, Kátia Aparecida. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.

ARNHOLDT, Ilka Campos Amaral. *Formação permanente dos educadores no município de Guarulhos/SP na perspectiva freireana*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

BASTOS, Fábio da Purificação de. Dizer a sua palavra. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 144-146.

BENÍCIO, Maria Luisa Tavares. Caminhos da formação: contextos, sujeitos e seus processos. In: COSTA, Renato Pontes; CALHAÚ, Socorro. “... e uma EDUCAÇÃO pro povo, tem?”. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010. p. 185- 205.

BERRINGER, T. A FIESP e a política externa de José Serra. *Carta Capital*, São Paulo, 23 de junho de 2016. Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-grri/a-fiesp-e-a-politica-externa-de-jose-serra>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 80-82.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impresao.htm>. Acesso em 15 nov. 2017.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em 05 nov. 2017.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 14 jul. 2017.

_____. _____. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8666cons.htm>. Acesso em 16 jan. 2019.

_____. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 ago. 2017.

_____. _____. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 03 ago. 2017.

_____. _____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em 18 jun. 2017.

_____. _____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12056.htm>. Acesso em 20 nov. 2017.

_____. _____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 07 jul. 2017.

_____. _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em 11 set. 2017.

_____. _____. Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 20 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017a. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 01 nov. 2017.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em 15 out. 2017.

_____. _____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em 30 dez. 2018.

_____. _____. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em 05 de ago. 2017.

_____. _____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. _____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 24 set. 2017.

_____. _____. Resolução CNE/CP nº 3, de 07 de dezembro de 2012. Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12123-rcp003-12-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 set. 2017.

_____. _____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. _____. *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais: relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB)*. Brasília, DF, 2007. 27 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em 01 set. 2017.

_____. _____. Portaria nº 31, de 12 de janeiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 de janeiro de 2017b. Seção 1, p. 16. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/diariooficial%20piso.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. _____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 dez. 2018.

_____. Portaria normativa interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em 13 jan. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: _____. (Org.). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 112- 143.

_____. (Org.). Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489630>. Acesso em 14 set. 2018.

_____. ; VIEIRA, Juçara. Políticas de formação de profissionais da educação: professores e funcionários da educação básica. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014. p.198- 232.

CANDAU, Vera Maria. _____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Maria de Medeiros; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUSFCAR, 2007. p. 139-152.

_____. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. *Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARVALHO, Laura. PEC 241 reduz deveres do Estado com saúde e educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 out. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/laura-carvalho/2016/10/1824466-nao-e-dificil-perceber-implicacoes-a-saude-e-a-educacao-com-teto-de-gastos.shtml>>. Acesso em 18 out. 2017.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Maria Helena Guimarães de Castro: depoimento* [out. 2017]. Brasília: TV NBR, 2017. Depoimento concedido em entrevista coletiva do Ministério da Educação na ocasião do anúncio da nova Política Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IRtt9lynL2M>>. Acesso em 20 out. 2017.

CATELLI, Roberto. *Relatório analítico final consolidando os dados da pesquisa de campo e dados secundários com encaminhamento de propostas para a implementação de política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade*. São Paulo: SME/SP, 2017.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CLAUDIO, Claudemiro Esperança. *Política e práticas formativas em confronto na cidade de São Paulo a partir da gestão Paulo Freire (1989-1992): representação de professores sobre a escola*. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASSI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75- 121.

CRUZ, Tatiana Rocha. *Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, CNE, 2000.

DECKER, Aline Inácio. *A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DELIZOICOV, Demétrio. *Conhecimento, tensões e transições*. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____; ANGOTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

DÍAZ BORDENAVE, Juan E. *O que é participação?* 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

DI CARLO, Matthew. Materiais dos professores, mas assim fazem as palavras. *Albert Shanker Institute*, Washington, 14 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.shankerinstitute.org/blog/teachers-matter-so-do-words>> . Acesso em 20 jun. 2017.

DIEESE. *Pesquisa nacional da cesta básica de alimentos: salário mínimo nominal e necessário*. 2017. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em 10 nov. 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. *Revista FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, Salvador, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/758/531>> . Acesso em 14 set. 2018.

_____. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. *D i c i o n á r i o* : trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/10.pdf>> . Acesso em: 11 ago. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos do CEDES*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/05/DCN-texto-Dourado.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Políticas e gestão da educação básica no brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2018.

_____. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/649/671>>. Acesso em 20 out. 2017.

_____.; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A Qualidade da Educação*: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>>. Acesso em 25 out. 2017.

DOWBOR, Ladislau. A economia travada nos intermediários financeiros. In: SADER, Emir. (Org.). *O Brasil que queremos*. Rio de Janeiro, UERJ, LPP, 2017. p.61-78.

_____. Como as corporações cercam a democracia. *Outras palavras*: comunicação compartilhada e Pós-capitalismo. São Paulo, 23 jun. 2016. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/posts/dowbor-como-as-corporacoes-cercam-a-democracia/>>. Acesso em 25 set. 2017.

DUTRA, André de Freitas. *Blog André Dutra*: Pesquisas e Leituras, 2018. Disponível em: <<https://andredutra.wordpress.com/a-gestao-de-paulo-freire-na-sme-em-documentos/>>. Acesso em 20 out. 2018.

_____. *Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

EMEF Lígia. *Projeto Político Pedagógico*. São Paulo, 2016.

FAVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. 1999. p. 1-18. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/FAVERO.pdf_8.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

FNPE. *Lançamento da Conferência Nacional Popular de Educação: manifesto em prol da democracia e da educação transformadora*. 2017. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto_de_lancamento_da_conapef.pdf>. Acesso em 15 nov. 2017.

FONSECA, Maria de Fátima da. *A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana: revisitando a experiência desenvolvida no município de Diadema – São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. De pedagogos a professores: balanço de uma década das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia no Brasil. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 41-55, 2017.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *A educação na cidade*. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2009.

_____. *À sombra desta mangueira*. 10 ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 2012.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo*. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Conscientização: teoria da libertação*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008a.

_____. *Extensão ou comunicação?* 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e educação*. 8 ed. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2007.

_____. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____.; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Utopia. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 481-482.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em 15 set. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Base nacional e autonomia do professor. *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*, Campinas, 09 out. 2015a. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/09/base-nacional-e-autonomia-do-professor/>>. Acesso em: 09 out. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Callegari volta ao MEC? *Avaliação Educacional: Blog do Freitas*, Campinas, 14 jan. 2015b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/01/14/callegari-volta-ao-mec/>>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. "Fake policy" na formação de professores. *Avaliação Educacional: Blog do Freitas*, Campinas, 20 out. 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/20/fake-policy-na-formacao-de-professores/>>. Acesso em 20 out. 2017.

_____. Goiás e São Paulo se mobilizam pela educação pública. *Avaliação Educacional: Blog do Freitas*, Campinas, 15 nov. 2015c. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/15/goias-e-sao-paulo-se-mobilizam-pela-educacao-publica/>>. Acesso em 03 nov. 2017.

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

_____. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2016.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo? SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3. Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Campinas: CEDES, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Editora Cortez, 1989. p. 70-90.

GADOTTI, Moacir. Realidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 350 – 352.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; _____. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, UNESCO, 2011, 297p.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: _____ (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2013. p.215- 238.

GINSBURG, Mark. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado. *Revista de Educación*, Madrid, nº extraordinário, p. 317-345, 1990.

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

GOUVÊA, Maria Elena de. *Desafios da formação docente no município de Diadema/SP*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HADDAD, Fernando. Reforma está longe do ideal. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 out. 2016. Caderno Opinião, p. 1. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/10/1823104-reforma-esta-longe-do-ideal.shtml>>. Acesso em 20 ago. 2018.

IBGE. *Censo 2010*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 20 jun. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2013.

JOANETE, Marida Peres Ballones. *Teoria e prática na formação de professores: contribuições freireanas- um olhar sobre a experiência do município de Santo André, SP (1990-2010)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

KOHARA, Luiz Tokuzi. *Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar: estudo com crianças residentes em cortiços*. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: *24ª Reunião anual da ANPED*, 2001, Caxambu. 24ª Reunião anual da ANPED.

_____. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Taíssa Santos de. *Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LOUREIRO, Emília Marlene Morgado. *Formação de professores em serviço: uma experiência da Rede Municipal de Educação de São Paulo iniciada no governo Erundina*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2013.

LUCAS, Jozimas Geraldo. *A teoria na formação do educador: análise dos grupos de formação permanente da Secretaria Municipal de educação de São Paulo*. 1992. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *SISIFO Revista de Ciências da Educação*, Porto, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2013.

MARQUES, Maria Osório. *A orientação de pesquisa nos programas de Pós- Graduação*. In: X ANPED Sul, 2014. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2014, p. 01-06.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003 .

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2018.

_____. Política educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/420.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 121-123.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PAZ, Juarez da Silva. *Diálogos formativos com os/as professores/as da EJA e os pressupostos teóricos metodológicos freireanos*. 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin Romanowski; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. *Páginas de Educación*, Montevideu, vol.6, nº.1, p. 1-17, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>>. Acesso em 15 set. 2018.

SADER, Emir. Do Brasil que temos ao Brasil que queremos. In: SADER, Emir. (Org.). *O Brasil que queremos*. Rio de Janeiro, UERJ, LPP, 2017. p. 21- 28.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. *Revista e- Curriculum*, São Paulo, v.7, n. 3, p. 1-19, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: [s.n.], 2008, p. 12 -106. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/inov/producao/seminarios/democracia-e-universidade-na-america-latina-projetos-e-experiencias-emergentes/disciplina-na-pos-graduacao/a-universidade-no-seculo-xxi/view>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 154/2017. Dispõe sobre a alteração da Deliberação CEE 111/2012. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São

Paulo, 07 de junho de 2017. Caderno 1, p. 38. Disponível em: <
https://www.jusbrasil.com.br/diarios/149280214/dosp-executivo-caderno-1-07-06-2017-pg-38?ref=previous_button>. Acesso em: 28 set. 2017.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal da Educação. *Cadernos de Formação: grupos de formação, uma (re)visão da educação do educador*. São Paulo, 1990a. 44 p.

_____. _____. *Cadernos de Formação: reorientação curricular do ensino noturno*. São Paulo, 1992. 67p.

_____. _____. *Construindo a educação pública popular: ano 2*. São Paulo, 1990b. 32 p.

_____. _____. *Aos que fazem educação conosco em São Paulo. D.O.M. de São Paulo*, São Paulo, SP, v. 34, n. 21, p. 1-11, 01 fev. 1989a.

_____. _____. *Dez meses de administração: o que mudou?* São Paulo, 1989b. 28 p.

_____. _____. *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas*. São Paulo, 2015. 24 p.

_____. _____. *Mais Educação São Paulo: programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino de São Paulo*. 2013f. Disponível em: < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>>. Acesso em 14 ago. 2018.

_____. _____. Diretoria de Orientação Técnica. *Interfaces curriculares: áreas do conhecimento e avaliação para a aprendizagem*. 2013e.

_____. _____. Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá. Comunicado nº 8, de 18 de março de 2016. Comunica a realização do curso descolonizando o currículo na EJA e a construção de um PPP emancipatório. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 22 mar. 2016a. p. 49.

_____. _____. Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá. Divisão Pedagógica. *Proposta de Formação DIPED 2016b*. São Paulo, 2016b. 43 p.

_____. _____. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas*. São Paulo, 2015. 40 p.

_____. _____. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas – vol. 2*. São Paulo, 2016c. 95 p.

_____. _____. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo. *Ata do encontro DIEJA/DREs realizado no dia 19 de jun. 2013a*.

_____. _____. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo. *Pauta do encontro DIEJA/DREs realizado no dia 13 mai. 2013b*.

_____. _____. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo. *Pauta do encontro DIEJA/DREs realizado no dia 19 de jun. 2013c*.

_____. _____. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo. *Pauta do encontro DIEJA/DREs realizado no dia 24 jul. 2013d.*

_____. Prefeitura Municipal. Decreto Municipal nº 44.279, de 24 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o processo de licitação e regulamenta dispositivos da Lei nº 13.278, de 7 de janeiro de 2002. Disponível em: <
http://www.apemec.com.br/arquivos_pdf/legislacao/sao_paulo/decretos/decmunsp_44279-03.pdf>. Acesso em 16 jan. 2019.

_____. _____. Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal, e dá outras providências. Disponível em: <
<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/1992/1122/11229/lei-ordinaria-n-11229-1992-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 19 set 2017.

_____. _____. Lei nº 14.660, de 26 de dezembro^[1] de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis no 11.229, de 26 de junho de 1992, no 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei no 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007. Disponível em:
 <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Legisla%C3%A7%C3%A3o/LeiMunicipal14660.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. _____. Lei nº 16.415, de 1º de abril de 2016. Institui o Programa Bolsa Mestrado ou Doutorado Educador. Disponível em: <
<http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/leis/L16415.pdf>>. Acesso em 14 dez. 2018.

_____. Prefeitura Municipal. Portaria nº 1.566/2008. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em:
 <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME>. Acesso em: 31 jul. 2018.

SAUL, Alexandre. *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire*. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____.; Ana Maria. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 24, n. 1, p. 1- 14, jan./abr. 2017. Disponível em: <
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6800/4361>>. Acesso em 02 abr. 2018.

_____.; GIOVEDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 211 – 233, jan./mar. 2016. Disponível em: <
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26570/19385>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na Gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro *et al.*

(Orgs.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 394- 406.

_____. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 151-166.

_____. A contribuição de Paulo Freire para a formação de educadores no contexto do novo milênio. In: SAUL, Ana Maria (Org). *Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2005. p. 41-54.

_____. Ensino e pesquisa na PUC-SP marcam 20 anos de presença/ausência de Paulo Freire. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 119-133, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/8962/pdf>>. Acesso em 18 ago. 2018.

_____. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. *Currículo sem fronteiras*, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 129-142, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/saul.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 09-34, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27365/19377>>. Acesso em 15 nov. 2016.

_____.; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1590/1162>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

_____.; _____. Educação Permanente. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 169-170.

_____.; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, p. 2064-2080, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20907>>. Acesso em 17 out. 2018.

_____.; _____. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/507/491>>. Acesso em 13 abr. 2018.

_____.; _____. Políticas curriculares: novos olhares. *Revista Educação- História da Pedagogia: Paulo Freire*, São Paulo, n. 4, p. 54-61, 2010.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no

contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2017.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a09.pdf>>. Acesso em 14 set. 2017.

_____.; BAZZO, Vera Lucia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v.2, n. 2, p. 241-256, mai./ago. 2016. Disponível em: < <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/RIESup/article/view/7596/6448>>. Acesso em 10 set. 2017.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. A Pedagogia de Paulo Freire inserida no contexto dos movimentos sociais. In: Colóquio Internacional Paulo Freire, 1o, Recife. Anais do Evento. Recife: Biblioteca Digital Paulo Freire, 2001.

SEADE. *Índice de Vulnerabilidade Juvenil: IVJ 2000* (distritos do Município de São Paulo). São Paulo, 2000. Disponível em: < <http://produtos.seade.gov.br/produtos/ivj/index.php?tip=map&mapa=1>>. Acesso em 10 set. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. In: SOARES, Leôncio et. al. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____.; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 250-263, maio/ago. 2013.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASSI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.15- 38.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. *Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire*. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

STRECK, Danilo Romeu. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan./abr. 2009.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma. In: MACHADO, André Roberto de A.; _____. (Orgs.). *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*.

São Paulo: Cortez, ANPUH SP, 2017. p. 178- 198.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (org.). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 4. ed. rev. ampl. Brasília: Liber Livro, 2011.

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

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMASSI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.125 – 186.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sonia Regina. *Perspectivas freireanas para a formação de educadores: a experiência de formação em Diadema/SP*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo.

WORLD BANK. *Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda*. Whashington: The World Bank, 2012. Disponível em: <
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2383/656590REPLACEM0hiev0World0Class0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. . Acesso em 14 set. 2017.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2016.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista realizada com a diretora da DIEJA

Objetivos	Questões
<p>Explicitar quais são os objetivos da SME ao viabilizar a formação de professores de EJA na rede.</p> <p>Verificar como é estruturada a formação de professores de EJA na rede.</p> <p>Verificar se há processos de leitura da realidade, diálogo e participação na escolha dos temas das formações.</p>	<p>Quais foram os principais propósitos da formação de professores de EJA nessa gestão da SME?</p> <p>Como a SME/SP organizou a formação dos professores de EJA, nessa gestão? O que orientou as decisões que foram tomadas?</p> <p>Como foram escolhidos os eixos temáticos a serem trabalhados nas formações de professores de EJA durante o ano letivo? Os professores participaram dessa escolha? De que maneira?</p>
<p>Verificar se existe um processo de preparação dos formadores da DIPED/ (frente EJA) das DREs para a condução dos trabalhos de formação de professores/coordenadores das escolas e o horizonte político-pedagógico da proposta de formação da DIEJA.</p>	<p>A DIEJA orienta as equipes de DIPED/ frente EJA das DREs para o trabalho de formação de professores/coordenadores das escolas?</p> <p>Como é feita essa orientação?</p> <p>Que trabalho é proposto?</p>
<p>Verificar o nível de autonomia que o DIEJA tem em relação ao COPED na elaboração das orientações da política de EJA.</p>	<p>Como foram definidos os princípios orientadores para o trabalho com a EJA, explicitados no caderno “EJA: princípios e práticas pedagógicas (2015)”?</p> <p>Quem participou desse processo?</p>
<p>Verificar se Paulo Freire é uma referência importante para o direcionamento dos trabalhos de formação de professores de EJA.</p>	<p>Encontrei no caderno “EJA: princípios e práticas pedagógicas (2015)” algumas concepções e princípios que, se espera, orientem o trabalho dos educadores de EJA na rede, quais sejam: a assunção da educação como ato político e, portanto, comprometida com a transformação da realidade, a perspectiva de educação emancipatória e popular, o valor do diálogo e da escuta para a construção de práticas pedagógicas significativas junto aos educandos, a proposta de superação da ideia de “transmissão” de conhecimento, etc.</p>

	<p>Quais são as referências teóricas que apoiam essa proposta do DIEJA (principais autores)?</p>
<p>Verificar se houve influência dos trabalhos desenvolvidos nos grupos de formação da gestão Paulo Freire, nos processos formativos promovidos pela DIEJA, em 2014.</p>	<p>No caderno “EJA: princípios e práticas pedagógicas” (2015), há a descrição da metodologia que orientou os encontros de formação das equipes das DREs, promovidos pela DIEJA, em 2014, nos quais foram sendo levantados temas importantes para o trabalho com a EJA. Essa metodologia foi descrita em 3 (três) momentos a saber: escuta, organização do conhecimento e síntese (p.10).</p> <p>Por quê foi escolhida essa metodologia?</p> <p>O que se buscou alcançar com essa proposta?</p> <p>Em relação à proposta de formação de educadores de EJA, a atual gestão da SME/DIEJA buscou dialogar com experiências de gestões anteriores? Se sim, com qual gestão? O que justificou essa escolha?</p>
<p>Verificar quais são, na visão da diretora do DIEJA, as condições para que a formação de professores contribua para a mudança das práticas pedagógicas em sala de aula.</p>	<p>Em sua opinião, quais são as condições para que a formação de professores de EJA contribua, de fato, para a transformação das práticas pedagógicas em sala de aula?</p>
<p>Verificar, na visão da diretora do DIEJA, alguns condicionantes que permitem que o pensamento de Paulo Freire ressurgira nas orientações da DIPED- frente EJA, na gestão 2013-2016.</p>	<p>Na apresentação da proposta do caderno “EJA: princípios e práticas pedagógicas (2016)”, em 16 de maio de 2016, na DRE-Pirituba Jaraguá, você trouxe Paulo Freire como um referencial importante para pensar a EJA, na rede, na perspectiva da Educação Popular.</p> <p>Em sua avaliação, os princípios da proposta freireana estão se concretizando no trabalho com EJA na rede? De que maneira?</p> <p>Quais são as principais dificuldades/desafios para realizar um trabalho na perspectiva freireana, na EJA, hoje?</p> <p>Quais são as condições essenciais para a concretização desses princípios?</p>

Conhecer a trajetória profissional da gestora e sua possível relação com a gestão Paulo Freire (1989-1992);	Que experiências, na sua trajetória profissional, você considera que mais contribuíram para a sua formação política e pedagógica? Por quê?
---	---

APÊNDICE B- Roteiro da entrevista realizada com representante do GT de elaboração dos cadernos “Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas”

Objetivos	Questões
<p>Verificar os objetivos da SME/DIEJA, ao elaborar os cadernos “EJA: princípios e práticas pedagógicas”.</p> <p>Verificar a (s) principais concepção(ões) político-pedagógica da equipe que participou da elaboração dos cadernos, bem como os níveis de participação/diálogo dos educadores da rede nesse processo.</p>	<p>Qual o objetivo da DIEJA na elaboração do caderno “EJA: princípios e práticas pedagógicas?”</p> <p>Como foram selecionados os princípios que deveriam ser registrados nos cadernos para orientar os trabalhos da EJA na rede?</p> <p>Que critérios foram utilizados para essa seleção?</p> <p>Houve algum tipo de interlocução da equipe com os professores da rede na seleção desses princípios? Como isso ocorreu?</p>
<p>Verificar se Paulo Freire é uma referência importante para o delineamento da política de EJA explicitada no caderno.</p>	<p>Encontrei no caderno “EJA: princípios e práticas pedagógicas (2015)” algumas concepções e princípios que, se espera, orientem o trabalho dos educadores de EJA na rede, quais sejam: a assunção da educação como ato político e, portanto, comprometida com a transformação da realidade, a perspectiva de educação emancipatória e popular, o valor do diálogo e da escuta para a construção de práticas pedagógicas significativas junto aos educandos, a proposta de superação da ideia de “transmissão” de conhecimento, etc. Quais são as referências teóricas que apoiam essa proposta da SME/DIEJA (principais autores) explicitada por vocês no caderno?</p>
<p>Verificar se houve influência dos trabalhos desenvolvidos na gestão Paulo Freire, na elaboração dos cadernos “EJA: princípios e práticas pedagógicas”.</p>	<p>Em relação à proposta político-pedagógica explicitada nos cadernos, a equipe responsável por sua elaboração se inspirou/ considerou experiências de gestões anteriores da SME? Se sim, de qual gestão? O que justificou essa escolha?</p>

<p>Verificar, na visão da educadora, alguns condicionantes que permitem que o pensamento de Paulo Freire ressurgja nas orientações da DIEJA, na gestão 2013-2016.</p>	<p>A leitura do caderno “EJA: princípios e práticas pedagógicas (2016)”, permite identificar aspectos que coincidem com o referencial de Paulo Freire. Você concorda com essa minha leitura?</p> <p>Em caso afirmativo, em sua avaliação, quais são as principais dificuldades/desafios para a realização de um trabalho na perspectiva freireana, na rede hoje?</p> <p>Quais são as condições necessárias para que ele aconteça?</p>
<p>Analisar a trajetória profissional da educadora e sua possível relação com a gestão Paulo Freire (1989-1992);</p>	<p>Que experiências, na sua trajetória profissional, você considera que mais contribuíram para a sua formação política e pedagógica? Por quê?</p>

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista realizada com a Diretora geral da DIPED da DRE-PJ

Objetivos	Questões
<p>Explicitar quais são os objetivos políticos e pedagógicos da DRE-PJ ao viabilizar a formação de seus professores.</p>	<p>Quais foram os principais propósitos da formação de professores organizadas pela DRE-PJ, nessa gestão?</p>
<p>Verificar como é estruturada a formação de professores na DRE- PJ .</p>	<p>Como a DRE-PJ organizou a formação dos professores, no período 2013-2016? O que orientou as decisões que foram tomadas?</p> <p>Que modalidades de formação têm sido oferecidas a esses educadores?</p> <p>Em que espaços elas acontecem?</p> <p>Com que frequência?</p>
<p>Verificar se há processos de leitura da realidade, diálogo e participação na escolha dos temas das formação organizados pela DRE-PJ.</p>	<p>Como foram escolhidos os temas a ser trabalhados nas formações de professores durante o ano letivo? Quem participou dessa escolha? De que maneira?</p>
<p>Verificar a perspectiva de avaliação da DRE-PJ, no que se refere à formação de professores.</p>	<p>Há momentos de avaliação coletiva das ações de formação de professores na DRE-PJ?</p> <p>Em caso positivo:</p> <p>Como acontece essa avaliação?</p> <p>Com que frequência?</p> <p>Quem participa dela?</p> <p>Qual(is) é o objeto principal dessa avaliação?</p> <p>Qual a função dessa avaliação?</p>
<p>Verificar se há processos de leitura da realidade, diálogo e participação na escolha dos cursos de formação organizados pela DRE-PJ.</p>	<p>Qual a intencionalidade da DRE-PJ ao oferecer cursos aos educadores da região?</p> <p>Como são escolhidos os cursos oferecidos aos professores pela DRE?</p> <p>Como são escolhidos os participantes dos cursos?</p>

	Que condições a DRE-PJ oferece para essa participação?
Verificar os pressupostos político-pedagógicos e os condicionantes envolvidos na contratação de formadores na DRE-PJ.	<p>Quais têm sido os critérios de escolha dos formadores que atuam na DRE-PJ?</p> <p>Como eles são designados para cada demanda?</p> <p>Após a contratação, como são elaboradas as propostas de formação?</p> <p>Como são feitos o acompanhamento e a avaliação dessas propostas?</p> <p>Em sua opinião, o que é fundamental para a realização de um bom trabalho de formação, por parte dos formadores contratados pela DRE-PJ?</p>
Verificar, especificamente, que tipos de formação a DRE-PJ disponibiliza aos professores de EJA.	Como é organizada a formação de professores da EJA na DRE-PJ?
Verificar quais são os objetivos políticos e pedagógicos da DRE-PJ ao viabilizar a formação de professores de EJA.	<p>O que a DIPED da DRE-PJ espera da formação de professores de EJA?</p> <p>Qual a intenção de se trabalhar com o tema “Descolonização do Currículo”, com os professores de EJA, no ano de 2016?</p>
Verificar se há processos de leitura da realidade, diálogo e participação na escolha dos temas das formação de professores de EJA, organizados pela DRE-PJ.	Como esse tema foi escolhido?
Verificar se Paulo Freire é uma referência importante para o direcionamento dos trabalhos de formação de professores da DRE-PJ.	<p>Na apresentação do documento “Proposta de formação DIPED 2016”, a equipe da Divisão Pedagógica defende o debate coletivo acerca de um currículo voltado para a formação de “agentes críticos, contestadores e potentes”, capazes de colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.</p> <p>Quais são as referências teóricas que apoiaram essa proposta do DIPED (principais autores)?</p>

<p>Verificar, na visão da diretora da DIPED, alguns condicionantes que permitem que o pensamento de Paulo Freire ressurgja nas orientações da DRE-PJ, na gestão 2013-2016.</p>	<p>Em 2016, nos encontros de formação de educadores de EJA, a questão da construção descolonização do currículo da EJA tem sido discutida, a partir do referencial de Paulo Freire. Em sua opinião, quais são as principais dificuldades/desafios para se realizar um trabalho na perspectiva freireana, na rede hoje?</p> <p>Quais são as condições necessárias para que ele aconteça? Você destacaria alguma experiência, nesse sentido?</p>
<p>Verificar se houve influência dos trabalhos desenvolvidos nos grupos de formação da gestão Paulo Freire, nos processos formativos promovidos pela DIPED.</p>	<p>Em relação à proposta da DIPED para a formação de educadores, a equipe atual buscou dialogar com experiências de gestões anteriores da SME? Se sim, com qual gestão? O que justificou essa escolha?</p>
<p>Verificar quais são, na visão da diretora DIPED, as condições para que a formação de professores contribua para a mudança das práticas pedagógicas em sala de aula.</p>	<p>Em sua opinião, quais são as condições para que a formação de professores contribua, de fato, para a transformação das práticas pedagógicas em sala de aula?</p>
<p>Conhecer a trajetória profissional da gestora e sua possível relação com a gestão Paulo Freire (1989-1992);</p>	<p>Que experiências, na sua trajetória profissional, você considera que mais contribuíram para a sua formação política e pedagógica? Por quê?</p>

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista realizada com a Coordenadora da frente EJA da
DIPED da DRE-PJ (2013-2014)

Objetivos	Questões
Conhecer a trajetória profissional do gestor e sua possível relação com a gestão Paulo Freire (1989-1992);	Que experiências, na sua trajetória profissional, você considera que mais contribuíram para a sua formação político-pedagógica? Por quê?
Verificar como foi estruturada a formação de gestores de EJA, pela SME, e qual a sua intencionalidade.	No período 2013-2014, você participou dos encontros de formação de gestores de DIPED-frente EJA organizados pela SME? Na sua opinião, qual foi a intencionalidade dessa formação? Qual o seu horizonte político-pedagógico? Você considera que esse processo contribuiu como o seu trabalho enquanto formadora? Em caso positivo, como se deu essa contribuição?
Explicitar quais foram os objetivos políticos e pedagógicos da DIPED- frente EJA ao viabilizar a formação de seus professores, no período 2013-2014.	Quais foram os principais propósitos da formação de professores de EJA na DRE-PJ, no período 2013-2014?
Verificar como foi estruturada a formação de professores de EJA, na DRE- PJ.	Como o DIPED- frente EJA organizou a formação dos professores de EJA, no referido período? O que orientou as decisões que foram tomadas? Que modalidades de formação foram oferecidas a esses educadores? Em que espaços elas aconteceram? Com que frequência?
Verificar se existiram processos de leitura da realidade, diálogo e participação na escolha dos temas das formação organizados pela DIPED- frente EJA.	Como foram escolhidos os eixos temáticos a ser trabalhados nas formações de professores e gestores de EJA, durante período 2013-2014? Quem participou dessa escolha?

<p>Verificar a perspectiva de avaliação da DIPED- frente EJA, no que se refere à formação de professores.</p>	<p>De que maneira?</p> <p>Foram previstos momentos de avaliação coletiva das ações de formação de professores de EJA da DRE-PJ?</p> <p>Em caso positivo:</p> <p>Como aconteceu essa avaliação?</p> <p>Com que frequência?</p> <p>Quem participou dela?</p> <p>Qual(is) foi (foram) o(s) objetivo(s) principal(is) dessa avaliação?</p>
<p>Verificar se existiram processos de leitura da realidade, diálogo e participação na escolha dos cursos de formação organizados pela DRE-PJ.</p>	<p>Qual foi a intencionalidade da DIPED- frente EJA ao oferecer cursos aos educadores da região?</p> <p>Como foram escolhidos os cursos oferecidos aos professores pela DIPED- frente EJA no referido período?</p> <p>Como foram escolhidos os participantes dos cursos?</p> <p>Que condições a DRE-PJ ofereceu para essa participação?</p>
<p>Verificar os pressupostos político-pedagógicos e os condicionantes envolvidos na contratação de formadores na DRE-PJ.</p>	<p>Quais foram os critérios de escolha dos formadores que atuaram na DRE-PJ (EJA) no período 2013-2014?</p> <p>Como eles foram designados para cada demanda?</p> <p>Após a contratação, como foram elaboradas as propostas de formação?</p> <p>Como foram feitos o acompanhamento e a avaliação dessas propostas?</p> <p>Em sua opinião, o que é fundamental para a realização de um bom trabalho de formação, por parte dos formadores contratados pela DRE-PJ?</p>
<p>Verificar se Paulo Freire foi uma referência importante para o direcionamento dos trabalhos de formação de professores da DRE-PJ.</p>	<p>Que referências teóricas principais subsidiaram os debates nas formações de professores de EJA na DRE-PJ no período 2013-2014? O que justificou essa opção?</p>

<p>Verificar se existem indícios de adesão concreta à perspectiva político-pedagógica defendida pela DIEJA nos trabalhos de formação de professores desenvolvidos na DRE-PJ.</p>	<p>No caderno “EJA: princípios e práticas pedagógicas (2016)”, Paulo Freire aparece como um referencial importante para pensar a EJA, na rede, na perspectiva da Educação Popular.</p> <p>Em sua opinião, as ações de formação de professores e gestores de EJA, na DRE-PJ, desenvolvidas nos anos 2013-2014, estiveram em consonância com essa proposta? Por quê?</p> <p>Em caso afirmativo, você poderia dar exemplos de como essa proposta se manifestou, concretamente, nos trabalhos de formação de professores na DRE-PJ?</p>
<p>Verificar, na visão da DIPED-frente EJA alguns condicionantes que permitem que o pensamento de Paulo Freire ressurgir nas orientações da DRE-PJ, na gestão 2013-2016.</p>	<p>Em sua opinião, quais foram as principais dificuldades/desafios para realizar um trabalho na perspectiva freireana, na rede no período da gestão 2013-2016?</p> <p>Quais são as condições necessárias para que ele aconteça? Você destacaria alguma experiência, nesse sentido?</p>
<p>Verificar se houve influência dos trabalhos desenvolvidos nos grupos de formação da gestão Paulo Freire, nos processos formativos promovidos pela DIPED-frente EJA.</p>	<p>Em relação à proposta da DIPED- frente EJA para a formação de educadores, a equipe 2013-2014 buscou dialogar com experiências de gestões anteriores da SME? Se sim, com qual gestão? O que justificou essa escolha?</p>

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista realizada com o coordenador da frente EJA da DIPED da DRE-PJ (2015-2016)

Objetivos	Questões
<p>Explicitar quais são os objetivos políticos e pedagógicos da DIPED-frente EJA ao viabilizar a formação de seus professores.</p>	<p>Quais foram os principais propósitos da formação de professores de EJA na DRE-PJ?</p>
<p>Verificar como é estruturada a formação de professores de EJA, na DRE- PJ.</p>	<p>Como o DIPED-frente EJA organizou a formação dos professores de EJA, nessa gestão? O que orientou as decisões que foram tomadas?</p> <p>Que modalidades de formação têm sido oferecidas a esses educadores?</p> <p>Em que espaços elas acontecem?</p> <p>Com que frequência?</p>
<p>Verificar se há processos de leitura da realidade, diálogo e participação na escolha dos temas das formação organizados pela DIPED- frente EJA.</p>	<p>Como foram escolhidos os eixos temáticos a ser trabalhados nas formações de professores e gestores de EJA, durante esse ano letivo?</p> <p>Quem participou dessa escolha?</p> <p>De que maneira?</p>
<p>Verificar a perspectiva de avaliação da DIPED- frente EJA, no que se refere à formação de professores.</p>	<p>Foram previstos momentos de avaliação coletiva das ações de formação de professores de EJA da DRE-PJ?</p> <p>Em caso positivo:</p> <p>Como aconteceu/acontece essa avaliação?</p> <p>Com que frequência?</p> <p>Quem participa dela?</p> <p>Qual(is) é (são) o(s) objetivo(s) principal(is) dessa avaliação?</p>

<p>Verificar se há processos de leitura da realidade, diálogo e participação na escolha dos cursos de formação organizados pela DRE-PJ.</p>	<p>Qual a intencionalidade da DIPED-frente EJA ao oferecer cursos aos educadores da região?</p> <p>Como são escolhidos os cursos oferecidos aos professores pela DIPED-frente EJA?</p> <p>Como são escolhidos os participantes dos cursos?</p> <p>Que condições a DRE-PJ oferece para essa participação?</p>
<p>Verificar os pressupostos político-pedagógicos e os condicionantes envolvidos na contratação de formadores na DRE-PJ.</p>	<p>Quais têm sido os critérios de escolha dos formadores que atuam na DRE-PJ?</p> <p>Como eles são designados para cada demanda?</p> <p>Após a contratação, como são elaboradas as propostas de formação?</p> <p>Como são feitos o acompanhamento e a avaliação dessas propostas?</p> <p>Em sua opinião, o que é fundamental para a realização de um bom trabalho de formação, por parte dos formadores contratados pela DRE-PJ?</p>
<p>Verificar quais são os objetivos políticos e pedagógicos da DIPED- frente EJA ao viabilizar a formação de professores de EJA.</p> <p>Verificar se há processos de leitura da realidade, diálogo e participação na escolha dos temas das formação de professores de EJA, organizados pela DIPED-frente EJA.</p> <p>Verificar se Paulo Freire é uma referência importante para o direcionamento dos trabalhos de formação de professores da DRE-PJ.</p>	<p>Qual a intenção de se trabalhar com o eixo temático “Descolonização do Currículo”, com os professores e gestores de EJA, no ano de 2016?</p> <p>Como esse tema foi escolhido?</p> <p>Que referências teóricas têm subsidiado os debates acerca dessa temática, nas formações de professores de EJA na DRE-PJ? O que justifica essa opção?</p>

<p>Verificar se há indícios de adesão concreta à perspectiva político-pedagógica defendida pela DIEJA nos trabalhos de formação de professores desenvolvidos na DRE-PJ.</p>	<p>Na ocasião da apresentação da proposta do caderno “EJA: princípios e práticas pedagógicas (2016)”, em 16 de maio de 2016, na DRE- Pirituba Jaraguá, a diretora da DIEJA trouxe Paulo Freire como um referencial importante para pensar a EJA, na rede, na perspectiva da Educação Popular.</p> <p>Em sua opinião, as ações de formação de professores e gestores de EJA, na DRE-PJ, estão em consonância com essa proposta? Por quê?</p> <p>Em caso afirmativo, você poderia dar exemplos de como essa proposta tem se manifestado, concretamente, nos trabalhos de formação de professores na DRE-PJ?</p>
<p>Verificar, na visão do educador da DIPED-frente EJA alguns condicionantes que permitem que o pensamento de Paulo Freire ressurgja nas orientações da DRE-PJ, na gestão 2013-2016.</p>	<p>Em sua opinião, quais são as principais dificuldades/desafios para realizar um trabalho na perspectiva freireana, na rede hoje?</p> <p>Quais são as condições necessárias para que ele aconteça? Você destacaria alguma experiência, nesse sentido?</p>
<p>Verificar se houve influência dos trabalhos desenvolvidos nos grupos de formação da gestão Paulo Freire, nos processos formativos promovidos pela DIPED-frente EJA.</p>	<p>Em relação à proposta da DIPED-frente EJA para a formação de educadores, a equipe atual buscou dialogar com experiências de gestões anteriores da SME? Se sim, com qual gestão? O que justificou essa escolha?</p>
<p>Conhecer a trajetória profissional do gestor e sua possível relação com a gestão Paulo Freire (1989-1992);</p>	<p>Que experiências, na sua trajetória profissional, você considera que mais contribuíram para a sua formação política e pedagógica? Por quê?</p>

APÊNDICE F- Roteiro da entrevista realizada com a CP da EMEF Lígia

Objetivos	Questões
Conhecer a trajetória profissional do gestor e sua possível relação com a gestão Paulo Freire (1989-1992);	Que experiências, na sua trajetória profissional, você considera que mais contribuíram para a sua formação político-pedagógica?
Explicitar quais são os objetivos políticos e pedagógicos da coordenação pedagógica ao dirigir os processos de formação de professores.	<p>Quais foram os principais propósitos da formação de professores de EJA coordenadas por você na EMEF, na gestão 2013-2016?</p> <p>Em sua opinião, quais foram os destaques positivos do trabalho de formação de professores no referido período?</p> <p>Quais foram os principais desafios enfrentados no cotidiano da formação?</p> <p>O que você considera necessário que um professor da EJA aprenda nos momentos de formação? Por quê? Como você planeja e desenvolve essa prática?</p>
Verificar como é estruturada a formação de professores de EJA na EMEF.	<p>Todos os professores participam em um mesmo tempo dos encontros de formação?</p> <p>Quais são as condições que viabilizam e garantem a participação dos professores nesses encontros, na escola?</p>
Verificar se há processos de leitura da realidade, diálogo e participação na organização/escolha dos temas das formações organizados na EMEF.	<p>Como foram escolhidos os temas trabalhados nas formações no período 2013-2016?</p> <p>Como esses temas foram desenvolvidos durante os encontros? (metodologias, recursos, estratégias, etc).</p> <p>Houve alguma participação dos professores ou da direção na organização ou coordenação de momentos da formação? Em caso afirmativo, dê um exemplo de como isso aconteceu.</p>

<p>Verificar a perspectiva de avaliação da coordenação da EMEF, no que se refere à formação de professores.</p>	<p>Os encontros de formação desenvolvidos entre 2013-2016 foram avaliados? Em caso positivo: Qual(is) foi(foram) o(s) objetivo(s) principal(is) dessa avaliação? Como ela aconteceu? Com que frequência? Quem participou dela? Os resultados da prática avaliativa influenciaram o processo formativo? Em caso positivo: Como isso aconteceu? Você poderia dar um exemplo?</p>
<p>Verificar características da perspectiva de formação que a coordenação pedagógica possui e se o diálogo/escuta são considerados fundamentos importantes.</p>	<p>Como foi a participação do grupo de professores nas reuniões de formação no período 2013-2016? Essa participação correspondeu às suas expectativas como formador(a)? Por quê?</p> <p>Você percebeu no período das formações, mudanças na forma de agir e/ou pensar dos professores, em relação às suas práticas? Pode descrever alguma experiência nesse sentido? A que você atribui essas mudanças?</p>
<p>Verificar, na visão da coordenação alguns condicionantes políticos e estruturais que permitem que o pensamento de Paulo Freire ressurgja no trabalho de formação de professores desenvolvido na escola, na gestão 2013-2016.</p>	<p>Em 2016, a formação de professores/gestores organizada pelo DIPED EJA, na DRE-PJ, teve como eixo o tema do currículo emancipatório em ação. Em sua opinião, quais foram as principais dificuldades/desafios para realizar um trabalho de formação de professores na perspectiva emancipatória, na gestão 2013-2016?</p> <p>Quais são as condições necessárias para que ele aconteça?</p>
<p>Verificar se a formação oferecida pela DRE-PJ, na perspectiva de currículo emancipatório em ação, teve desdobramentos na escola.</p>	<p>No dia 19/09/2016, na reunião de formação de professores e gestores de EJA na DRE-PJ, a equipe da EMEF Cândido Portinari apresentou o projeto “Democracia em ação, desenvolvida por educadores da escola.</p> <p>Como foi esse projeto? Como surgiu a ideia do projeto? Como foi a adesão dos professores ao mesmo? Como os professores envolvidos no projeto puderam planejar as ações coletivas?</p>

<p>Verificar se há processos de leitura da realidade, diálogo e participação na escolha dos cursos de formação organizados pela DRE-PJ</p>	<p>A equipe gestora e/ou os professores da escola participaram da indicação dos cursos oferecidos aos educadores pela DIPED-frente EJA no ano de 2016?</p> <p>Que condições a DRE-PJ ofereceu para viabilizar a participação dos professores nos cursos?</p>
--	--

APÊNDICE G – Roteiro da entrevista realizada com os professores (as) da EMEF Lígia

Objetivos	Questões
<p>Conhecer a trajetória profissional do(a) professor(a) e sua possível relação com a gestão Paulo Freire (1989-1992);</p>	<p>Quando ingressou na rede municipal de São Paulo? Há quanto tempo atua na escola?</p> <p>Que experiências, na sua trajetória profissional, você considera que mais contribuíram para a sua formação político-pedagógica? Por quê?</p>
<p>Verificar os condicionantes que permitem a participação dos professores nas reuniões de formação que acontecem na escola.</p>	<p>Quais são as condições que viabilizam e garantem a participação dos professores nas reuniões de formação realizadas aqui na escola?</p>
<p>Explicitar quais são os objetivos políticos e pedagógicos implícitos aos trabalhos de formação de professores desenvolvidos na escola.</p>	<p>Em sua opinião, a formação continuada que você vivenciou aqui na escola, no período da gestão 2013-2016, procurou atender a que propósito(s) principal(is)?</p> <p>Em sua visão, quais foram os destaques positivos dessa formação? E os principais desafios a ser superados?</p> <p>Como funcionam as oficinas de práticas, oferecidas pelos professores da EJA aos colegas? Qual foi a intencionalidade dessa programação? Como os professores se organizaram para ela? Como surgiu essa ideia? Como você avalia essa experiência?</p>
<p>Verificar se existiram processos de leitura da realidade, diálogo e participação na organização/escolha dos temas das formações organizados na EMEF, no período 2013-2016.</p>	<p>De maneira geral, como foram escolhidos os temas a ser trabalhados nas reuniões de formação no período 2013-2016?</p> <p>Houve alguma participação dos professores na organização ou coordenação de momentos da formação? Em caso afirmativo, dê um exemplo de como isso aconteceu.</p>

<p>Verificar se houve avaliação coletiva da prática de formação de professores.</p>	<p>Os encontros de formação desenvolvidos entre 2013-2016 foram avaliados? <u>Em caso positivo:</u> Qual(is) foi(foram) o(s) objetivo(s) principal(is) dessa avaliação? Como ela aconteceu? Com que frequência? Quem participou dela? <u>Em caso negativo:</u> Em sua opinião, por que isso não aconteceu?</p>
<p>Verificar se o processo formativo buscou estabelecer relação com os desafios da prática cotidiana dos professores.</p>	<p>Houve espaços nas reuniões de formação para as discussões sobre os problemas concretos vivenciados pelos educadores em sala de aula, no período 2013-2016? Em caso positivo: De que forma isso aconteceu? Você poderia destacar alguma experiência, nesse sentido? Em caso negativo: Por que isso não aconteceu?</p>
<p>Verificar se a formação oferecida pela DRE-PJ, na perspectiva de currículo emancipatório em ação, teve desdobramentos na escola e se a JEIF é um espaço teórico-prático na escola.</p>	<p>No dia 19/09/2016, na reunião de formação de professores e gestores de EJA na DRE-PJ, a equipe da EMEF Cândido Portinari apresentou o projeto “Democracia em ação, desenvolvida por educadores da escola. Como e quais foram as principais ações desse projeto? Como surgiu a ideia do projeto? Como foi a adesão dos professores ao mesmo? Como os professores envolvidos no projeto puderam planejar as ações coletivas?</p>
<p>Verificar se existiram processos de leitura da realidade, diálogo e participação na escolha dos cursos de formação organizados pela DRE-PJ.</p>	<p>A equipe gestora e/ou os professores da escola participaram da indicação dos cursos oferecidos aos educadores pela DIPED- frente EJA no ano de 2016? Que condições a DRE-PJ ofereceu para viabilizar a participação dos professores nos cursos?</p>