

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) NO PROJETO PROVE

Roberta Stangherlim

Universidade Nove de Julho

e-mail:roberta.stan@hotmail.com

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é discutir a importância do Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino (PROVE) como espaço de formação permanente, cuja proposta concretizou-se por iniciativa de um grupo de profissionais da educação que atua em escolas situadas na região de M'Boi Mirim, no município de São Paulo-SP. Para tanto, utilizamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, especificamente a consulta da produção acadêmica da segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000 sobre a formação e a profissão docente, destacando a importância da formação centrada na escola, por ser uma referência para pensar a formação contínua do(a) educador(a) na articulação com as práticas educativas, como o clima de trabalho e a cultura organizacional escolar; a análise de publicações e pesquisas específicas sobre o PROVE; e o levantamento de dados das publicações do projeto (revistas e livros), sobretudo no período de 1997 a 2007. Nas considerações finais, apontamos algumas diferenciações do PROVE como espaço de formação docente inter-escolas, dentro de uma proposta de gestão colaborativa e democrática.

Palavras-chave: PROVE; Formação Docente. Gestão Democrática. Autonomia da Escola.

THE FORMATION OF TEACHERS IN THE PROVE PROJECT

ABSTRACT

The main objective of this paper is to discuss the importance of the *Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino* (PROVE) [Project for the Enhancement of the Educator and Teaching Quality Improvement] as a permanent training space, whose proposal was materialized by the initiative of a group of education workers of schools located in the region of M'Boi Mirim, in São Paulo-SP (Brazil). The methodology used was: a literature review of the academic production in the second half of the 1990s and early 2000s on the training of teachers and on the teaching profession, highlighting the importance of school-based training, which is understood as the basis for conceiving the educator's formation in conjunction with educational practices, such as work climate and school's organizational culture; the analysis of publications and researches specific about PROVE; and data collection of the projects' publications (journals and books), especially in the period from 1997 to 2007. In the closing remarks, it is pointed out some of the distinctions of PROVE as a space for interschool teachers formation within a democratic and collaborative management conception.

Keywords: PROVE. Faculty Training. Democratic Management. School Autonomy.

Introdução

Neste trabalho discute-se a importância do Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino (PROVE) como espaço de formação permanenteⁱ cuja proposta concretizou-se por iniciativa de um grupo de profissionais da educação que atua em escolas situadas no município de São Paulo-SP.

Desde 1997 o PROVE tornou-se responsável por promover a formação em serviço de educadores(as) que trabalham em escolas municipais da região de M'Boi Mirim, periferia da zona sul de São Paulo. Conforme escreve Roberto Wagner Carbonari (2007, p. 40), diretor de uma das escolas idealizadoras do PROVE, o projeto

[...] é um bom exemplo de como a autonomia das escolas é possível, pois ele é pensado, organizado, avaliado por quem está realizando o trabalho dentro da escola: professores, coordenadores pedagógicos, diretores, alunos e pais através do Conselho de Escola [...].

[...] tem nos permitido experimentar o exercício real da autonomia, uma vez que a priorização da ação, a avaliação e os novos encaminhamentos são discutidos e analisados coletivamente com a clara intenção de poder atender às necessidades da comunidade escolar e dar vida alegre e séria à escola.

Ao longo desses anos, o PROVE tem sido reconhecido pelos(as) educadores(as) da região e por pesquisadores(as) da educação como uma iniciativa ousada e corajosa de formação permanente no interior da escola. O projeto transformou em realidade o desejo de um grupo que apostava na possibilidade de os(as) próprios(as) diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as) assumirem o desafio de organizar no espaço escolar ações sistemáticas de formação em que os profissionais da educação pudessem refletir, estudar, analisar e agir diante de questões cotidianas com as quais se deparam e que, muitas vezes, não encontram respostas quando a prática educativa acontece de forma individual e isolada.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire enfatiza sua concepção de formação, que, para ele, é sempre permanente, vinculada ao conceito que ele denomina ciclo gnosiológico do conhecimento. Para Freire (1996), formação implica ensinar, aprender e pesquisar, sendo que tais ações lidam necessariamente com dois momentos do ciclo gnosiológico: "... o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente..." (FREIRE, 1996, p.28). Assim, o autor ressalta que formador(a) e formando(a), embora diferentes entre si, são ambos sujeitos do ciclo gnosiológico na medida em que "... quem forma se forma e re-forma ao formar e

quem é formado forma-se e forma ao ser formado (...)". (FREIRE, 1996, p. 23)

Este trabalho busca evidenciar a experiência do PROVE como projeto de formação permanente centrada na escola. Destaca-se o compromisso ético assumido por seus(suas) idealizadores(as) em valorizar a autoria dos(as) profissionais da educação, oferecendo-lhes condições objetivas para o exercício da reflexão e análise sobre as práticas educativas escolares protagonizadas pelos diversos sujeitos que nela estão inseridos – diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as), funcionários(as) de apoio, estudantes, familiares e comunidade do entorno.

A experiência do PROVE dá materialidade às ideias de Paulo Freire, no sentido de que suas ações de formação permanente exigem uma inserção coletiva e participativa dos educadores em relação à cultura organizacional da escola. O projeto desafia a comunidade escolar a reconhecer, tal como sugere Garcia (1999), o clima organizacional entre os membros da escola e a comunidade; a liderança das pessoas que compõem a comunidade escolar, a vontade e o desejo de formação dos(as) próprios(as) professores(as) e a natureza das propostas de formação. Assim, leva-se em conta aspectos relacionados com a cultura organizacionalⁱⁱ da escola, a qual “determina em grande medida que numa escola se implementem modalidades de formação que são mais do que a realização de cursos de aperfeiçoamento” (GARCIA, 1999, p. 194).

Na perspectiva de discutir a relação entre formação e cultura organizacional escolar, Canário (1998) critica o modelo de formação contínua de “qualificações”, por caracterizar-se, predominantemente, apenas pela oferta formalizada de cursos de formação, muitas vezes, descontextualizados das exigências relacionadas à profissionalização e à profissionalidade dos profissionais da educação. Para o autor, a superação do modelo “qualificador” é possível quando o exercício da profissão docente passa a ser a principal referência das ações formativas.

Cunha (1999) afirma que a profissionalização refere-se ao conjunto de ações validadas como próprias de um determinado grupo profissional como é o caso dos(as) professores(as), o qual está sujeito a uma estrutura de poder e, por isso, pode responder a diversos interesses, reforçando-os ou não. A autora acrescenta a esse conceito o de profissionalidade, o qual se constitui de conteúdos - conhecimentos, destrezas, atitudes, valores -, ligados

às especificidades das ações do profissional que se insere numa determinada prática educativa. Pondera a existência de uma relação de dependência entre profissionalização e profissionalidade e que, por meio dessa relação, se possa pensar na carreira docente sob uma lógica diferente da existente e predominante - pragmática e competitiva -, ou seja, na perspectiva de que os incentivos à profissão “poderiam ser mais coletivos, estimulando o trabalho em equipe, favorecendo grupos inovadores, fomentando experiências partilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais” (CUNHA, 1999, p. 141).

À medida que os(as) profissionais da educação são responsáveis por protagonizarem relações entre si e com a sociedade, transformam-na e são transformados por ela, num processo individual e coletivo, que envolve diferentes instâncias: o governo, as escolas, as universidades, os sindicatos, dentre outros. É nesse movimento que modelos de formação e aspectos ligados às outras dimensões da profissionalização e profissionalidade docente vão sendo constituídos no desenvolvimento profissional dos profissionais da educação.

Tendo como foco de análise a formação e a profissão docente, Nóvoa (2002) apresenta cinco teses a serem debatidas entre os(as) profissionais da educação quanto às práticas de formação contínua de professores(as). São elas: 1. a formação deve investir nas situações escolares; 2. a formação deve valorizar atividades de auto-formação participada; 3. a formação deve investir nos saberes de que os professores(as) são portadores(as); 4. a formação deve estimular a participação de todos os(as) professores(as) na elaboração, realização e avaliação de projetos e programas a serem empreendidos na escola; 5. a formação deve incorporar as experiências inovadoras e as redes de trabalho colaborativo já existentes no sistema escolar.

Estudos a respeito da formação centrada na escola, em particular os da segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000, enfatizam o desenvolvimento de ações ou intervenções educativas no próprio espaço de trabalho dos(as) educadores(as). Alguns autores e autoras (BARROSO, 1996; CANÁRIO, 1997; MARIN, 1998; MIZUKAMI, 2003) defendem a importância da formação no estabelecimento de ensino por ser uma referência para pensar a formação contínua do(a) educador(a) na articulação com as práticas educativas, como o clima de trabalho e a cultura organizacional escolar.

De todo modo, ressalva-se que a proposta de formação centrada na escola corresponde fundamentalmente à ideia de que o eixo central da formação esteja voltado para o estudo das práticas educativas, assim como para a reflexão e análise sobre o significado e sentido do trabalho docente. Se esta concepção é priorizada nas propostas de formação permanente, entende-se que, para além da realização da formação no estabelecimento de ensino escolar, outros espaços institucionais ligados à educação tais como universidades, sindicatos, institutos, fundações etc, também são responsáveis por desenvolver com os(as) profissionais da educação processos de formação centrada na escola.

Estudos como os de Fusari (1997) indicam que, historicamente, muitos projetos de educação continuada vinculados às ações de políticas públicas de formação do(a) educador(a), em particular, na cidade e no Estado de São Paulo, partiram de pesquisas e experiências de extensão realizadas pelos meios acadêmicos em parceria com as escolas e, também, das lutas organizadas pela categoria para a melhoria da profissão docente.

Assim, compreende-se que a comunidade de aprendizagem educativa constituída, em espaços de formação permanente, pode estimular a descoberta de soluções conjuntas para os problemas práticos com os quais se defrontam cotidianamente e, além disso, despertar para o exercício da reflexão e do diálogo, numa experiência compartilhada de construção de conhecimento. Tendo-se em vista, conforme alerta Freire (2005, p. 90), que "... se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo". Afinal,

[...] não é possível que o espaço escolar, um lugar por excelência para o desenvolvimento de atitudes, de humanização dos sujeitos envolvidos, esteja, por total falta de planejamento de nossos governantes e de desrespeito e descaso com a escola pública, um verdadeiro caos onde o burocrático e o formal estão sempre dando aparência de que está tudo bem, de que não há problemas em relação às condições para a organização e funcionamento da escola. (CARBONARI, 2007, p. 39)

Diante do exposto, é de se supor que dimensões de natureza política, social, cultural, educacional e pedagógica constituíram a trajetória do PROVE ao longo de sua existência. Pretende-se, a seguir, identificar tais dimensões na interface com o surgimento e com a permanência deste projeto, por mais de uma década, numa região periférica da cidade de São Paulo. Ao final, serão apresentadas algumas considerações a respeito da experiência do PROVE que instiguem a pesquisa e a intervenção no campo da formação permanente dos profissionais da educação.

Surgimento e permanência do PROVE: dimensões social, política, cultural e educacional

A cidade de São Pauloⁱⁱⁱ, como a maioria das metrópoles, expressa em sua realidade cotidiana desigualdades econômicas e injustiças sociais que se materializam nas condições de vida das pessoas que vivem nas diferentes regiões da cidade. Em geral, os bairros localizados nos extremos das regiões da cidade são considerados dormitórios, pois a maioria dos(as) jovens e adultos(as) acaba não trabalhando onde mora já que as oportunidades de emprego ficam mais perto do centro da cidade. Com condições muito precárias de acesso aos equipamentos públicos como transporte público, postos de saúde, hospitais, centros de cultura, esporte e lazer, as regiões periféricas acabam tendo as escolas como um dos únicos espaços públicos com possibilidade de disponibilizar acesso à cultura, educação, lazer e esporte. Ainda, nessas regiões, com praticamente a ausência do poder público outro poder se instala: o do crime organizado.

M' Boi Mirim^{iv}, localizada na zona sul da cidade de São Paulo, corresponde à região das escolas em que o PROVE acontece. A valorização dos(as) professores(as) que estão cotidianamente exercendo a sua função docente nessas escolas foi o principal motivo que levou os(as) responsáveis pela sua gestão a propor o projeto, conforme revela Olgair Gomes Garcia (2007, p. 57-58), coordenadora pedagógica de uma das escolas idealizadoras do PROVE,

[...] O que as mobilizou a pensar na formação foi exatamente a sensibilidade diante das dificuldades reais vividas e o isolamento dos docentes para conduzir com sucesso o processo de aprendizagem dos alunos; o desânimo e a falta de perspectivas manifestada no dia a dia da escola não significavam necessariamente falta de compromisso dos professores e professoras, mas era um sinal de que se sentiam incompreendidos e abandonados, desesperançados, com muita vontade de aprender mais para ensinar melhor. De certa forma, estavam corretas, de imediato os professores e professoras acolheram com muito entusiasmo a proposta de formação do PROVE.

Em 1997 surgiram as primeiras ideias de elaboração do projeto que deu origem ao PROVE. Nesta ocasião estava em pauta a organização do ensino em ciclos^v no lugar do ensino seriado. De um modo geral, a proposta dos ciclos não era aceita ou bem compreendida pelos(as) professores(as). Alguns reivindicavam “capacitações” que orientassem o ensino e, em particular, as práticas avaliativas nos ciclos. Efetivamente, a necessidade dos(as) professores(as) focava-se no “como fazer”, uma vez que não haviam sido formados(as) para lidarem com uma proposta que exige mudanças na sua concepção de educação, de ensino e aprendizagem e de avaliação.

Como a Secretaria Municipal de Educação (gestão 1997- 2000 / Partido Progressista Brasileiro – PPB) e os órgãos regionais responsáveis pelo acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas não sinalizavam iniciativas quanto à implantação e implementação de projetos ou programas que pudessem contribuir para a formação dos(as) professores(as) em relação à proposta do ciclo, as coordenadoras pedagógicas de duas escolas da região de M´Boi Mirim entenderam que seria necessário fazer algo diante da situação desafiadora que a mudança de organização do ensino representava, no que tange às concepções e às práticas dos(as) profissionais da educação que atuam na escola. É nesse momento que o PROVE começa a ser gestado com a mobilização por parte dessas coordenadoras junto aos diretores(as) e coordenadores(as) de outras escolas para que aderissem à ideia de se criar, numa

ação que pudesse acontecer inter-escolas, uma proposta de formação permanente do(a) educador(a) em horário de trabalho.

A proposta do ensino organizado em ciclos e a ausência de uma política educacional para a formação permanente de professores e professoras acabaram intensificando o grau de insatisfação de um grupo representativo dos(as) profissionais da educação que se posicionava contrário aos encaminhamentos da administração pública liderada pelo Partido Progressista Brasileiro (PPB / 1997 - 2000), que caracterizava-se por um movimento já iniciado no mandato anterior desse partido (1993 -1996), de desconstrução da gestão realizada pelo Partido dos Trabalhadores (PT / 1989 - 1992).

Destaca-se que a trajetória profissional das coordenadoras, que deram início à elaboração do PROVE, foi fortemente influenciada por experiências vivenciadas numa perspectiva libertadora de educação, fundamentada em Paulo Freire, e com as experiências promovidas pela gestão petista em São Paulo (PT / 1989 - 1992), especificamente na educação, tendo como secretário o próprio Paulo Freire.

Uma das conquistas de Paulo Freire à frente da secretaria foi a proposta da Jornada de Tempo Integral^{vi} (JTI), que oferecia condições de carga horária e salarial para que o(a) professor(a) permanecesse numa única escola e pudesse, com isso, participar ativamente de processos de formação e de construção do projeto pedagógico.

No entanto, a proposta da JTI foi descaracterizada nas administrações do PPB (1993-1996 e 1997-2000), ao ser definida como Jornada Especial Integral (JEI). A JEI permitia que os(as) professores(as) cumprissem sua jornada em mais de uma escola, acumulando cargos e estabelecendo horários de acordo com sua disponibilidade individual. Tal situação praticamente inviabilizava a dedicação integral do(a) professor(a) no processo de construção coletiva e participativa do projeto pedagógico numa única escola.

Esse foi um retrocesso no que se refere a uma política pública voltada para o desenvolvimento profissional de professores(as) porque, dentre outros aspectos, agravou a existência de impossibilidades, limites e dificuldades encontradas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) em realizarem atividades sistemáticas de formação com os(as) educadores(as) na própria escola.

Para Freire (1996), a escola deve ser compreendida como um espaço social em que os(as) professores(as) aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender. É nessa perspectiva que a formação permanente desenvolvida no PROVE é compreendida, ou seja: tendo em vista as potencialidades individuais e coletivas dos(as) profissionais que atuam na escola, juntamente com os demais segmentos que compõem a comunidade escolar (estudantes, familiares e comunidade do entorno), de aprender para apreenderem as situações desafiadoras que enfrentam.

A formação permanente, portanto, assume um papel diferenciado na práxis escolar na medida em que “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que fazer; de práxis, de prática e de teoria”. (FREIRE, 2009, p.110). Neste sentido, espera-se que na experiência da formação permanente não sejam apenas diagnosticados problemas e desafios, mas, sobretudo, que se aprenda a mobilizar sentimentos, saberes e experiências capazes de gerar reflexões e análises necessárias ao processo de construção de conhecimento.

Ao mesmo tempo em que o PROVE buscava contemplar uma necessidade pontual – o trabalho docente no ensino organizado em ciclos - apresentada pelos(as) professores(as), também vislumbrava criar um espaço na escola de formação permanente, tendo como eixo uma concepção mais crítica de educação, tangenciada por conteúdos relacionados com o conhecimento de diversas áreas da ciência, buscando significar concepções de ser humano, cultura e sociedade.

Em 2001, o PT assumiu novamente a gestão da prefeitura de São Paulo, instituindo uma política de descentralização com 31 subprefeituras distribuídas por diversas regiões da cidade. Vinculada à Subprefeitura de M´Boi Mirim e à Secretaria Municipal de Educação, a Coordenadoria de Educação de M´Boi Mirim, como acontecia em outras regiões, era responsável por viabilizar na localidade a política pública educacional.

Embora os fundamentos conceituais da gestão do governo petista (2001-2004) privilegiassem a descentralização com autonomia na definição de políticas locais e a proposição fosse de que as relações entre os órgãos do governo se tornassem “horizontais”, ainda predominava a “verticalização” das relações entre essas instâncias

de poder: prefeitura, secretarias, subprefeituras, coordenadorias de educação.

Em nome da “descentralização”, processos burocratizantes e fiscalizatórios muitas vezes eram adotados pela Coordenadoria de Educação com o intuito de apresentar resultados à Secretaria de Educação, dificultando a criação de espaços de diálogo entre as diretrizes da política educacional e os projetos político-pedagógicos das escolas, os quais corriam o risco de se tornarem meros documentos burocráticos a serem arquivados.

Oliveira (2006, p.105) comenta que, apesar de a Secretaria de Educação apresentar como uma de suas diretrizes, “a escola como centro irradiador e como lócus de formação”, em torno do qual todo o sistema educacional se organizaria,

[...] sua consecução se apresentou mais complexa e mais difícil, acarretando, sob outras nomenclaturas, a existência de um mesmo sistema burocratizado que em muitos aspectos dificultava os mecanismos de colaboração entre os órgãos do sistema e as unidades escolares.

Por exemplo, os cursos de formação da gestão petista (2001-2004) não levavam em conta a rotina diária dos(as) professores(as), uma vez que os horários oferecidos para a realização dos cursos eram diferentes daqueles do trabalho do(a) professor(a), com duração maior do que o período de aula e, muitas vezes, em escolas diferentes ou locais de difícil acesso^{vii}.

Sobre esse período, o que se constata é que apesar do investimento da Secretaria da Educação ter sido na direção de promover condições de formação em articulação com as experiências de ensino, as propostas mostraram-se insuficientes senão equivocadas diante das diversidades e das adversidades que envolvem a realidade educacional da rede municipal de ensino paulistana.

No estudo de Oliveira (2006), nota-se que os aspectos desfavoráveis para a consecução do trabalho coletivo na escola estão, na sua maioria, ligados às determinações administrativas de órgãos

externos à escola como, por exemplo, a Coordenadoria de Educação e a Secretaria de Educação, que afetam de forma burocrática a vida dos(as) profissionais que atuam na escola; enquanto os favoráveis são referentes às atividades e funções em que a escola pode se organizar internamente para exercê-las, como a atuação do Conselho de Escola, na perspectiva de uma gestão coletiva e colaborativa.

Ao acompanhar e analisar o trabalho realizado pelas escolas que mantém o PROVE em ação há mais de uma década e, paralelamente, também observar a descontinuidade das políticas de formação contínua de professores(as) da rede municipal de São Paulo, constata-se a urgente necessidade de políticas públicas de formação para os(as) profissionais da educação que priorizem pelo menos três aspectos fundamentais: 1. os(as) educadores(as) como sujeitos desses processos, inclusive, sendo implicados como intelectuais, conforme defende Giroux (1997), tornando-se autores(as) na formulação das propostas de formação; 2. o sério tratamento a ser dado no que se refere às condições objetivas de trabalho e planos de carreira e salários dos(as) profissionais da educação; 3. o significado e sentido da autonomia da escola: trabalho coletivo; compromisso ético com a formação de todos os que compõem a comunidade escolar; construção coletiva, participativa e compartilhada do Projeto Político-Pedagógico pela comunidade escolar; relações de horizontalidade entre os órgãos de governo da administração pública.

A experiência do PROVE, portanto, revela as possibilidades criadas por um grupo de escolas dentro de limites delineados por dimensões de ordem social, política, cultural e educacional numa região periférica da cidade de São Paulo. O que se percebe é que no PROVE busca-se explorar o máximo do potencial da escola como locus de formação. O exercício do trabalho coletivo e colaborativo tornou-se o “motor” impulsionador não apenas no interior de uma única escola, mas, sim, em dez^{viii} escolas dispostas a criar condições de melhoria para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Morgado (2005) cita estudos realizados por Fullan (2002) quanto aos benefícios obtidos pela organização escolar que desenvolve culturas de colaboração tanto no nível interno, quanto no externo. De um lado, internamente, há promoção da diversidade, estimulação da criação de conhecimento, melhor interação entre as

pessoas; de outro lado, externamente, as relações com o meio se diversificam, são ampliadas e se consolidam.

Algumas conquistas foram obtidas pelas escolas com a experiência do PROVE como, por exemplo: o fortalecimento de uma cultura de colaboração inter-escolas; o exercício da autonomia da escola; e o desenvolvimento de processos de construção da autoria, reconhecendo-se os(as) educadores(as) como intelectuais.

Entretanto, o reconhecimento dos avanços alcançados pelo PROVE na gestão compartilhada das escolas num esforço coletivo para que fossem mantidas as ações de formação permanente não significa, em hipótese alguma, que se esteja admitindo e defendendo a isenção da gestão pública como responsável pela política de formação dos(as) profissionais da educação. Ao contrário, a experiência do PROVE, pode, sim, ampliar o debate acerca dos modelos e das concepções que têm fundamentado as políticas de formação contínua de professores(as) e, sobretudo, reforçar a necessidade de espaços para que a autonomia da escola seja discutida com os(as) profissionais da educação.

O PROVE em ação: dimensões político-pedagógica

Os princípios que fundamentam o PROVE foram inspirados em Paulo Freire (1991, p. 81) quando diz que “... será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento de escolas próximas (...)”. E também quando afirma que “... para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho.” (FREIRE, 2011, p. 112)

No PROVE, as ações desenvolvidas são decididas em reuniões do colegiado de diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas envolvidas. Com base em sugestões apresentadas pelos professores e professoras de cada escola são definidos os cursos oferecidos e os(as) respectivos(as) formadores(as)^{ix} responsáveis por ministrá-los; além do encaminhamento de propostas para a realização do Seminário Inter-Escolas e da publicação da Revista PROVE e do PROVE-LIVROS.

Pode-se, então, afirmar que a gestão compartilhada, democrática e participativa também foi inspirada nas ideias freirianas de que o importante é que “... os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e na de seus companheiros.” (FREIRE, 2005, p. 139)

Até o ano de 2003, as escolas bancavam os custos do projeto com parte da verba do convênio entre Prefeitura Municipal de São Paulo e o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (PMSP/FNDE), que disponibilizava recursos financeiros para a contratação de assessoria para a formação de professores(as). No entanto, em 2004, o uso desse recurso com assessoria não era mais permitido, tendo de ser investido integralmente em manutenção de prédio escolar, aquisição de equipamentos e de materiais pedagógicos. Assim, as escolas têm se organizado para manter o projeto em andamento com recursos próprios e de eventuais parceiros(as).

Desde 1998 é realizado o Seminário Inter-Escolas, que ocorre ao final do ano letivo com o propósito de compartilhar e divulgar uma síntese do que foi produzido nos cursos oferecidos durante o ano. A partir de 2002, foi incluída a distribuição anual e gratuita da Revista PROVE, cujos artigos são produzidos pelos(as) formadores(as) em colaboração com os(as) participantes dos grupos de formação. Em 2004, teve início a série de publicações do PROVE LIVROS.

A prática do registro é uma marca do PROVE incentivada nos encontros dos cursos. A produção de textos-síntese permite aos(às) participantes criarem uma memória do grupo que serve como subsídio à elaboração do artigo que é publicado na Revista PROVE. Por meio do exercício do registro escrito, os(as) professores(as) vão, aos poucos, superando o medo de escrever, o que repercute positivamente na prática docente. Como afirma Freire (2009, p. 43), “há sempre uma relação entre medo e dificuldade, medo e difícil. Mas, nesta relação, obviamente, se acha também a figura do sujeito que tem medo do difícil ou da dificuldade. (...)”. Para o autor, não se trata de negar o medo que, em si, é concreto; o que se faz necessário “... é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço.”

Neste sentido, a publicação da Revista PROVE tem sido uma ação importante do PROVE e impactado positivamente, por exemplo: na

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

O PROVE tem, portanto, conquistado a posição de algo possível de ser realizado por profissionais da educação pelo exercício da autoria com seriedade, rigor e consistência teórico-prática no desenvolvimento de suas ações dentro de uma proposta de formação permanente inter-escolas. Utiliza-se da capacidade humana de pensar e de criar condições para que esse espaço aconteça na escola pública de forma democrática e autônoma.

Além disso, compreende-se que o surgimento e a permanência do projeto representa o esforço coletivo de profissionais responsáveis pela gestão escolar - diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) - , de professores(as) e de funcionários(as) em tornar de fato a escola um espaço de ensino e de aprendizado. No PROVE toma-se como princípio fundamental a valorização de todos os(as) profissionais. Observa-se, assim, que os(as) que atuam nas escolas vão identificando possibilidades mais concretas em direção à melhoria da formação do(a) educador(a), do exercício docente e, conseqüentemente, da aprendizagem discente.

No ano em que o PROVE completou dez anos de existência, as escolas responsáveis pela gestão do projeto decidiram que a publicação do PROVE LIVROS seria organizada com artigos escritos por pessoas que se envolveram com o projeto das mais variadas formas. Diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), docentes, formadores(as), pesquisadores(as), enfim, todos poderiam contribuir com a publicação trazendo na produção de seus textos o olhar peculiar que tinham sobre o projeto.

Um dos autores dessa edição comemorativa foi o professor Edson Roberto Ravásio, que, desde o início do projeto, participou de inúmeros cursos e também se engajou em comissões organizadoras para preparação do Seminário Inter-Escolas e da publicação da Revista PROVE.

Para redigir o artigo, o professor Edson optou por evidenciar a voz dos(as) professores(as). Foi de escola em escola para ouvir seus(suas) colegas sobre o que pensavam a respeito do PROVE. Ao todo, foram 37 educadores(as) dispostos(as) a dar seu depoimento não apenas sobre o projeto de formação permanente que acontecia na escola, mas, sobretudo, sobre qual o sentido de ser professor(a).

A seguir, serão transcritos alguns dos depoimentos publicados por Ravásio (2007, p. 27-29), referente às respostas dos(as) educadores(as) quando perguntados: o que é ser professor(a) antes e depois do PROVE? Vejamos.

Antes do PROVE não conseguia realizar e acreditar que era possível promover tantas mudanças na minha rotina de sala de aula. E hoje busco sempre inovar e proporcionar condições de aprendizagem.

Antes era entrar na sala de aula, desenvolver seu trabalho com o aluno. Depois do PROVE é estabelecer relações, registro, novos projetos, novas ideias e movimento o tempo todo.

Antes o professor não tem consciência de certas práticas e depois o professor passa a refletir um pouco mais.

Antes do PROVE: olhar mecânico, técnico; depois do PROVE: olhar mais humano, mais sensível.

Após o PROVE o professor tem a possibilidade de trocar experiências e angústias com os colegas sem o receio de sentir-se inferiorizado, pois o curso mostra novas possibilidades de trabalho.

Ainda, nas palavras de Ravásio (2007, p. 30), os depoimentos

[...] nos dão a nítida noção do quanto o professor vem aprendendo a olhar para si mesmo. A mudança pode não

ser imediata na sala de aula, isto é não é de uma hora para outra que as atividades e posturas mudam, mas de imediato percebemos o quanto necessitamos de mudança, e é isso que o PROVE tem proporcionado.

Gatti (2003, p. 197) enfatiza a importância de, na elaboração de projetos e/ou programas de formação contínua, levar-se em conta aspectos que a autora denomina psicossociais. Assim, esclarece:

A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dela partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais que serão abrangidos por essas ações vivem. [...].

O compromisso ético com a valorização dos(as) profissionais da educação, as diversas ações que compõem o projeto (cursos, seminário inter-escolas e as publicações da revista e do livro), o entusiasmo e o empenho dos(as) educadores(as) - especialmente dos(as) responsáveis pela gestão do PROVE -, têm sido a “fórmula” encontrada para manter a participação de professores(as) e demais pessoas que integram a comunidade escolar - diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), funcionários(as) de apoio, familiares e estudantes - e também para conquistar, sem que se sintam obrigados, aqueles que pertencem à comunidade mas ainda não participam.

No PROVE opta-se por uma formação permanente centrada na escola que oportunize experiências diversificadas capazes de produzir novos sentimentos e pensamentos, assim como mudanças de posturas e formas de agir, pois “os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em

função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais”. (Ibidem, p. 192)

No que se refere à relevância da dimensão socioafetiva e cultural, o PROVE, ao longo dos anos, tem mostrado que “ ... um olhar atento, um ouvir ativo, um falar autêntico são recursos para que formando e formador fiquem em sintonia”. (ALMEIDA, 2007, p. 16).

A sensibilidade dos formadores e das formadoras do PROVE em estabelecerem relações horizontais e não verticalizadas, por meio de uma escuta atenta e de um diálogo franco e aberto, também se expressa na forma como criam condições de aprendizagem, com propostas de atividades diversificadas e uso de diferentes linguagens, que provocam a imaginação, a intuição, a emoção, a criatividade, a curiosidade, enfim, capacidades humanas fundamentais nos processos de construção de conhecimento e que, muitas vezes, são desvalorizadas pela cultura escolar que acaba investindo quase que exclusivamente na dimensão cognitiva tanto dos(as) professores(as), quanto dos(as) educandos(as).

A pesquisa realizada com formadoras do PROVE revelou que apostam na formação permanente centrada na escola como possibilidade de transformação do ensinar do aprender; são comprometidas com o trabalho coletivo; levam muito a sério a relação existente entre registro e diferentes linguagens; acreditam na valorização dos(as) profissionais da educação por meio da construção de processos que estimulem sua autoria; defendem a autonomia da escola. Constatou-se que valorização da formação, do registro e do trabalho coletivo são aspectos constitutivos dos sentidos subjetivos que dão identidade à prática profissional das formadoras e que se entrelaçam com as características do PROVE pelo valor fundamental atribuído pelas formadoras e, ao mesmo tempo, conquistado pelo projeto, qual seja: a autenticidade e a legitimidade do PROVE como espaço de valorização dos(as) profissionais da educação e da escola pública. (STANGHERLIM, 2007)

Algumas considerações...

O PROVE diferencia-se de outros projetos de formação por envolver várias escolas, que por iniciativa própria se empenham em realizar ações formativas dentro de uma proposta de gestão colaborativa e

democrática. Ao basear-se numa proposta de trabalho coletivo e de participação democrática, os(as) protagonistas desse projeto realizam-no de forma diferenciada em relação àquilo que costuma ser comum: criação e desenvolvimento de projetos isolados do cotidiano escolar, definidos em gabinetes de órgãos administrativos do governo.

As condições nas quais o PROVE surge e a forma como se desenvolve já inspiram respeito, pois permitiu criar uma ação em rede, envolvendo um grupo de escolas que, ao menos diante da questão da formação permanente de professores(as), é capaz de reconhecer e assumir a autonomia da escola como condição necessária e fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação do(a) aluno(a).

Por outro lado, faz-se necessário registrar que o esforço e entusiasmo dos(as) educadores(as) pela escola pública e pelo reconhecimento da valorização dos(as) profissionais da educação, por meio de ações que permitam o seu desenvolvimento profissional, não abrangem a totalidade dos(as) professores(as) da região. Embora sejam estimulados a participar do projeto,

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

Embora não conte com a participação de todos os professores e professoras das escolas, ressalta-se que o PROVE, desde seu início, tem se caracterizado como uma iniciativa inovadora e uma tomada

de decisão ousada diante de necessidades com as quais a escola e, em especial, os(as) docentes têm se deparado cotidianamente.

Indiscutivelmente, as políticas públicas de formação representam um dos fatores que fortemente influencia o exercício da profissão docente, especialmente porque não favorece condições de articulação entre a formação inicial, a formação contínua e o trabalho docente. Entretanto, a continuidade da formação depende também da atitude dos(as) educadores(as) diante de seu desenvolvimento profissional, pois “não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional”. (FUSARI, 1997, p.171)

A formação permanente dos(as) professores(as) dentro de uma proposta inter-escolas foi a alternativa encontrada pelos(as) idealizadores(as) do PROVE, diante de uma realidade educacional que a cada dia mostra-se cada vez mais complexa, a qual não exclui a desvalorização profissional dos(as) educadores(as) atribuída, muitas vezes, por políticas públicas que ignoram a efetiva participação desses(as) profissionais nas decisões tomadas e, também, pelo fato de muitos desses(as) não se envolverem com as questões relativas ao próprio processo de desenvolvimento profissional, contribuindo para a desvalorização da profissão docente.

Por ser um projeto de formação permanente pautado no trabalho coletivo, na gestão compartilhada, no compromisso em promover a autoria de todos aqueles(as) que compõem a comunidade escolar e na valorização do(a) professor(a) como intelectual, o PROVE têm mostrado que é possível abrir caminho para a construção da autonomia quando sua proposta de formação inspira confiança naqueles(as) que dele participam, permitindo, inclusive, compartilhar a autoria dos processos que acarretam mudanças nas práticas escolares. Afinal, como nos ensina Paulo Freire (2011, p. 238), a autenticidade da conscientização “... se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade”.

Referências

- ALMEIDA, L. R. de. PROVE 10 anos: travessia. In *PROVE LIVROS 4 – PROVE 10 anos: 1997- 2007*. São Paulo: Páginas & Letras editora e gráfica, 2007.
- BARROSO, J. *O Estudo da Escola*. Porto – Portugal: Editora Porto, 1996.
- CANÁRIO, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto – Portugal: Editora Porto, 1997.
- CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. In *Psicologia da Educação – Revista de Pós-Graduados / PUC-SP*, São Paulo, 1º semestre, 1998, p. 09-27.
- CARBONARI, R. W. (org). Um desafio na gestão de escolas públicas: propor e coordenar um projeto de formação do educador que articula professores e professoras de várias escolas. In *PROVE LIVROS 4 – PROVE 10 anos: 1997- 2007*. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2007.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In CUNHA, M. I; VEIGA, I. P. A (orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FREIRE, P. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 22. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2009.
- FREIRE, P. *Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FUSARI, J. C. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SEMESP)*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP-SP, 1997.

GARCIA, C. M. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Portugal: Editora Porto, 1999.

GARCIA, O. G. *A formação do educador em Paulo Freire: a construção do educador sujeito numa prática em processo*. São Paulo, PUC-SP, 2004.

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

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p. 191-204, julho de 2003.

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

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.36, p. 13-20, 1995.

MARIN, A. J. Desenvolvimento Profissional Docente: início de um processo centrado na escola. In VEIGA, I. P. A. (org). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: Edusfscar, 2003.

MORGADO, J. C. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto – Portugal: Editora Porto, 2005.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa – Portugal: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, L. H. R. *Trabalho coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo*. São Paulo. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, USP-SP, 2006.

RAVÁSIO, E. R. O PROVE no caleidoscópio dos professores: dez anos de caminhada. In *PROVE LIVROS 4 – PROVE 10 anos: 1997-2007*. São Paulo: Páginas & Letras editora e gráfica, 2007.

STANGHERLIM, R. *Sentidos subjetivos identitários da prática profissional de formadoras do PROVE*. São Paulo, PUC-SP, 2007.

NOTAS

ⁱ Como Freire (1996), entende-se que a formação deve ser sempre permanente, ou seja, deve acontecer ao longo da vida como atividade conscientemente intencional e direcionada para a mudança. De todo modo, conforme Marin (1995), reconhece-se que os termos educação ou formação permanente, formação continuada ou contínua e educação continuada podem ser concebidos como similares se o eixo de seus significados corresponderem à valorização do conhecimento dos profissionais da educação.

ⁱⁱ Conforme Falsarella (2004, p. 84), esse conceito “foi transportado de estudos de antropologia para a educação na década de 1970. A partir de finais dos anos de 1980, muitos autores têm retomado o papel do clima do trabalho e da cultura escolar no funcionamento da escola, cruzando-o com a formação da identidade profissional do professor e com a produção, a implantação e o desenvolvimento educacionais (...).”

ⁱⁱⁱ Dados do censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que a população paulistana é de 11.253.503 habitantes. A população do estado de São Paulo é de 41.262.199. Em todo o país são 190.755.799 brasileiros. (IBGE. Censo demográfico e contagem da população – 2010. Disponível em www.sidra.ibge.gov.br . Acesso em 13 de agosto de 2012).

^{iv} Dados do censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indica que a população da região de M' Boi Mirim é de 563.305 habitantes. Os dois bairros que compõem essa região são Jardim Ângela com 295.434 habitantes e Jardim São Luís com 267.871 habitantes. (Prefeitura de São Paulo. Secretarias/Subprefeituras. Dados Demográficos. Disponível em www.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em 13 de agosto de 2012).

^v Ciclos: O Ensino Fundamental está organizado em dois Ciclos com duração de quatro anos letivos cada um. O ciclo I compreende os quatro primeiros anos (1^a à 4^a série da antiga Lei 5.692-71) e Ciclo II, os quatro anos letivos seguintes (5^a à 8^a séries da Lei 5.692-71).

^{vi} Foi elaborada a partir de reivindicações dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) para que fosse estabelecido um horário remunerado (fora do período de aula) destinado à formação de professores(as).

^{vii} Na primeira gestão petista (1989-1992), Paulo Freire, como secretário da educação, propôs a criação de uma política salarial, sendo que o(a) professor(a) que trabalhasse em escolas de difícil acesso recebia uma gratificação de 30% a 50% do salário. As administrações seguintes praticamente a extinguiram, pois o valor calculado passou a ser irrisório diante da porcentagem originalmente atribuída.

^{viii} O número de escolas participantes do PROVE não se manteve o mesmo ao longo dos anos, oscilando entre 5 e 10 escolas. Em 2004, ano em que a pesquisa foi realizada, dez escolas participavam do projeto.

^{ix} Os(As) formadores(as) que atuam no PROVE são necessariamente profissionais comprometidos com a educação pública. No início do projeto a maioria dos(as) formadores(as) eram professores(as) universitários(as) convidados(as) pelas escolas para desenvolverem os cursos referentes às temáticas apontadas pelos(as) educadores(as). Aos poucos as coordenadoras pedagógicas das escolas também foram assumindo o papel de formadoras e, mais recentemente, 50% dos formadores(as) são professores(as) das escolas, que ao longo dos anos foram se preparando para o exercício de tal função. A outra metade corresponde a dos(as) formadores(as) voluntários(as) que acompanham a trajetória do projeto e compartilham da sua proposta de formação.